

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA

DANIELE RAMOS DE OLIVEIRA

**AVALIAÇÃO NA CRECHE: SUBSÍDIOS TEÓRICO-
PRÁTICOS A PARTIR DA ANÁLISE DE DOCUMENTOS DO
MEC (2000-2015)**

Presidente Prudente
2017

DANIELE RAMOS DE OLIVEIRA

**AVALIAÇÃO NA CRECHE: SUBSÍDIOS TEÓRICO-
PRÁTICOS A PARTIR DA ANÁLISE DE DOCUMENTOS DO
MEC (2000-2015)**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Célia Maria Guimarães.

Presidente Prudente
2017

FICHA CATALOGRÁFICA

OLIVEIRA, Daniele Ramos de.

S--- Avaliação na creche: subsídios teórico-práticos a partir da análise de documentos do MEC (2000-2015)/ Daniele Ramos de Oliveira. - Presidente Prudente: [s.n], 2017, 201 f.

Orientador: Célia Maria Guimarães
Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Educação Infantil. 2. Creche. 3. Avaliação. I. Guimarães, Célia Maria. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: AVALIAÇÃO NA CRECHE: SUBSÍDIOS TEÓRICO-PRÁTICOS A PARTIR DA ANÁLISE DE DOCUMENTOS DO MEC (2000 - 2015)

AUTORA: DANIELE RAMOS DE OLIVEIRA

ORIENTADORA: CELIA MARIA GUIMARAES

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:



Profa. Dra. CELIA MARIA GUIMARAES
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP/ Câmpus de Presidente Prudente



Profa. Dra. ELIEUZA APARECIDA DE LIMA
Departamento de Didática e Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP/ Câmpus de Marília



Profa. Dra. MARIA CARMEM SILVEIRA BARBOSA
Departamento de Estudos Especializados / Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS



Profa. Dra. HILDA APARECIDA LINHARES DA SILVA MICARELLO
Gestão e Avaliação da Educação Pública / Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF



Profa. Dra. MARIA JOÃO CARDONA
Departamento de Educação / Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém - Portugal

Presidente Prudente, 24 de março de 2017

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível graças à colaboração direta de muitas pessoas. Manifesto minha gratidão a todas elas e de forma particular:

à professora Célia Maria Guimarães, pela orientação, por ter se tornado também uma amiga e uma pessoa que muito admiro pela capacidade intelectual, humildade e alegria, por ter me auxiliado em todos os momentos de dificuldade, esmorecimento e insegurança, enfim, por ter se tornado um presente que a vida trouxe para perto de mim;

aos meus pais, Gervasio e Claudenice, por terem me incentivado a estudar desde a infância, pela valorização de cada uma das minhas conquistas, pelo cuidado e educação, enfim, pelo auxílio imensurável e por serem dois grandes exemplos de vida, minha inspiração;

ao meu noivo Sidnei Ferreira Gomes, por ter me trazido a tranquilidade nos períodos de apreensão, pelo apoio e paciência que teve ao compreender minhas ausências para dedicação a essa pesquisa, por me fazer acreditar que tudo ficaria bem; pelo companheirismo e ajuda indescritíveis em todos os momentos;

à Dra. Elieuzza de Lima, Dra. Hilda Micarello, Dra. Maria Carmen Barbosa e Dra. Maria João Cardona pelas valiosas contribuições no Exame Geral de Qualificação;

ao querido amigo Klinger Ciríaco pelos diálogos sobre pesquisa, por ser para mim um exemplo de força e garra, na qual me inspirei em diversos momentos, pela alegria proporcionada em nossos encontros e reencontros;

à especialíssima amiga Viviane Cacheffo pela troca de informações, desde a o Mestrado, e por ter me permitido compartilhar momentos de ansiedade, por me fazer sentir acolhida e pelas sábias palavras, como lembrar que somos mais que nossas teses;

à Simone Gakiya pela mais que valiosa amizade, por abster-se dos próprios afazeres e responsabilidades para cuidar de mim quando precisei; por ter me ajudado a superar momentos difíceis, com tanta docilidade; por ter se tornado uma amiga em todas as situações;

às amigas Hellen Thaís, Juliane do Nascimento e Rosângela Galdi por terem acompanhado minha trajetória de pesquisa, desde o Mestrado, com incentivos e me fazendo acreditar, principalmente nos momentos de esmorecimento, que eu tinha capacidade para concluir a pesquisa de doutorado e alcançar tantos outros objetivos;

às companheiras de trabalho da Secretaria Municipal da Educação, que gentilmente se dispuseram a me ajudar no que fosse preciso e pelo apoio em todo o processo, principalmente por aquelas que também cursavam doutorado, como Claudia, Dulcinéia e Joana;

à Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente pelo apoio para realização da pesquisa;

a todos os colegas do grupo de pesquisa “Profissão docente: formação, identidade e representações sociais” por me fazerem pensar sobre pesquisa científica, o que me propiciou novos encaminhamentos a minha pesquisa de doutorado.

Ando devagar porque já tive pressa
Levo esse sorriso porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte, mais feliz, quem sabe?
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei
Ou nada sei.

(Almir Sater)

RESUMO

Apresentam-se, nesta tese de doutorado, resultados de pesquisa vinculada à linha "Processos formativos, infância e juventude" do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", câmpus de Presidente Prudente. Com o objetivo geral de investigar os subsídios teórico-práticos sobre avaliação na creche, dispostos em publicações federais de caráter mandatório e orientador, publicados pelo MEC, no período de 2000 a 2015, de modo a compreender quais são suas proposições e limites para o campo, foram formulados os seguintes objetivos específicos: investigar o contexto histórico e político das publicações que constituem o *corpus* da pesquisa; identificar as possíveis contribuições sobre os modos, procedimentos e princípios para avaliar na creche veiculados nessas publicações; investigar as características das possíveis solicitações encaminhadas ao Conselho Nacional de Educação-MEC quanto à avaliação na Educação Infantil e as proposições desse órgão; compreender o papel do MEC quanto ao estabelecimento de orientações e normatizações para avaliar na creche. Como referencial teórico para o desenvolvimento da pesquisa foram utilizados textos de autores da área, nacionais e internacionais. Mediante a abordagem qualitativa, foi realizada uma pesquisa documental, tendo como *corpus* as publicações do MEC de caráter orientador da Secretaria de Educação Básica – Coordenadoria Geral de Educação Infantil, produzidas no período de 2000 a 2015, e os documentos de caráter mandatório, especificamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, além de pareceres do Conselho Nacional de Educação, que abordavam o tema da investigação. Os dados foram analisados por meio do uso da análise de conteúdo. Dentre os resultados obtidos, destaca-se que os documentos do MEC analisados têm apresentado avanços, apesar de alguns retrocessos, no que se refere às orientações para avaliar na Educação Infantil. Os documentos analisados abrangem orientações para avaliar em toda a etapa da Educação Infantil, com poucas menções às especificidades do processo avaliativo com crianças de até 3 anos de idade. A discussão dos dados possibilitou identificar ainda que a cada nova publicação há um movimento de retomada do que já foi abordado em materiais anteriores produzidos pelo governo federal. Contudo, os subsídios teórico-práticos sobre avaliação da aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, disponibilizados nas publicações analisadas produzidas pelo MEC, estão dispostos de forma fragmentada, caracterizando-se como informações pontuais que abordam aspectos como procedimentos e instrumentos; documentação para famílias; proibição do uso da avaliação para promoção e classificação, dentre outros. Tais subsídios têm-se aproximado, cada vez mais, da concepção "construtivista responsiva ou respondente" e da "documentação pedagógica", em conformidade com a literatura internacional sobre o tema. Identificou-se a necessidade de que as diferentes instâncias de governabilidade, especialmente a federal e municipal, se articulem no que compete à função técnica, de modo a contribuir para que as especificidades de caráter mandatório e/ou orientador contidas nos documentos produzidos pelo MEC possam ter maiores chances de serem efetivadas nas práticas desenvolvidas no âmbito das instituições de educação infantil, particularmente nas creches. Dessa forma, a tese desta investigação foi estabelecida na seguinte proposição: os subsídios teórico-práticos sobre avaliação da aprendizagem e desenvolvimento, disponibilizados nos documentos do MEC analisados, produzidos de 2000 a 2015, têm garantido pouca visibilidade à creche enquanto instância educativa e compõem dispostos de forma fragmentada, como informações pontuais, o que pode se constituir como uma das causas para a descaracterização do caráter mandatório e orientador de tais publicações. No caso da educação infantil – creche, a mudança dessa configuração exige a urgência de uma maior articulação entre as diferentes instâncias de governabilidade envolvidas – federal e municipal.

Palavras-chave: Educação Infantil. Creche. Avaliação. Publicações federais.

Abstract

It is presented in this doctorate thesis the results of a research linked to “Formation Process, childhood and youth” of the Post-graduation Program in Education of the Technology and Science College, São Paulo State University (Julio Mesquita Filho University), in Presidente Prudente- SP. The general objective is investigating the theoretical-practical subsidies about the evaluation in the nursery school which are prescribed in Federal publications as compulsory and guiding publications; which were published by MEC, from 2000 to 2015, in order to understand which are its theses and limits to the area; the following specific objectives were drafted: investigate the historical and political context of the publications which comprise the *corpus* of the research; identify the possible contributions about the ways, procedures and principles to evaluate the nursery school conveyed in these publications; investigate the characteristics of the possible requirements submitted to the National Education Counselor- MEC about the evaluation in the Early childhood Education and the theses of this institution; comprehend the role of MEC about the setting of guidelines and standardizations to be evaluated in the nursery school. Texts of national and international authors from the area were used as a theoretical reference for the development of the research. Considering the qualitative approach, a documentary research was conducted, having as *corpus* MEC publications from primary Education Secretariat- General Coordinating body of Early childhood Education, produced from 2000 to 2015 and the compulsory documents, specifically, the National Curricular Guidelines for Early education and the law which regulates education in Brazil, besides the National Education Counselor reports which addressed the investigation theme. The data were analyzed by the use of the content analysis. Among the result obtained, it can be stood out that despite the retrocession, the MEC analyzed documents present progress in relation to the guidelines to be evaluated in the Early Education. The analyzed documents cover the guidelines to evaluate all the phases of Early Education, with few references to the particularities of the evaluation process up to three-year-old children. The discussion of the data enabled to identify that for each new publication there is a resumption movement about what has been covered in previous materials produced by the Federal Government. Nevertheless, the theoretical-practical subsidies about learning evaluation and development in Early childhood Education, available in the analyzed publications produced by MEC, are provided in a fragmented way, characterizing as specific information which approach aspects as: procedures and instruments; documentation to families; prohibition of the use of evaluation to marketing and rating, among others. Such subsidies have come, increasingly, closer to the “responsive or responding constructivist” conception and the “pedagogical documentation”, in accordance the international literature about the theme. It was identified the need of the different governability bodies, mainly the federal and local, utter themselves about the technical function, in order to contribute, so that the compulsory and guiding documents produced by MEC can have higher chances of being implemented in the practices which are developed in the Early childhood Education sphere, mainly the nursery schools. Thus, the thesis of this investigation was established in the following approach: the theoretical-practical subsidies about learning and development evaluation, available in MEC documents which were analyzed, produced from 2000 to 2015, have ensured a little visibility to the nursery school while educational body and they appear in a fragmented way, as specific pieces of information, which can represent one of the causes to this disfigurement of the compulsory and guiding publications. Considering the Early childhood Education- nursery schools, the change of this configuration sets the urgency of a bigger articulation between the different governability bodies which are involved – federal and local.

Key-words: Early childhood Education. Nursery school. Evaluation. Federal publications.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. O RECONHECIMENTO DA CRECHE COMO INSTITUIÇÃO EDUCATIVA E A AVALIAÇÃO	32
2.1 Creche e pobreza: o assistencialismo como proposta educacional	33
2.2 Políticas para infância e a constituição do MEC	41
2.3 Creche: para quem e para quê?.....	44
2.4 As práticas educativas desenvolvidas na creche e sua relação com a avaliação	50
3. AS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO E SUAS FORMAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	58
3.1 Avaliação formal e informal: estabelecendo articulações	59
3.2 A avaliação incorporada ao planejamento.....	62
3.3 As concepções de avaliação em quatro gerações	64
3.4 As concepções de avaliação por diferentes terminologias.....	71
3.5 A observação e o registro como componentes essenciais da avaliação.....	77
3.6 A documentação pedagógica e a avaliação: práticas equivalentes	82
3.7 O olhar sobre a criança pequena na avaliação	86
4. METODOLOGIA DA PESQUISA	90
4.2 Procedimentos metodológicos da pesquisa	91
4.2.1. A revisão bibliográfica e a constituição do referencial teórico.....	92
4.2.2. A constituição do <i>corpus</i> da pesquisa e os métodos de análise	94
5. AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (CRECHE): O QUE INDICAM AS PUBLICAÇÕES FEDERAIS	106
5.1. O contexto político de origem das publicações federais que abordam a avaliação na Educação Infantil (creche)	107
5.2 Avaliação na Educação Infantil (creche) em documentos de caráter mandatório	110
5.2.1. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	110
5.2.2. As Diretrizes Curriculares Nacionais: Educação Infantil e Educação Básica	114
5.3 A avaliação nos documentos federais orientadores da Educação Infantil	128
5.3.1. Critérios para um atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças	128
5.3.2. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil	132
5.3.3. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil	136
5.3.4. Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação ..	141
5.3.5. Dúvidas mais frequentes sobre Educação Infantil	148
5.3.6. Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação em contexto	151
5.4 Pareceres sobre exame de seleção ou “vestibulinhos” na Educação Infantil	159
5.5 Síntese da discussão dos dados	168
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	177
REFERÊNCIAS	183
APÊNDICE	197

1. INTRODUÇÃO

O interesse por tornar a avaliação meu objeto de pesquisa se originou de constatações decorrentes de pesquisa de Mestrado¹ (2010-2011). Nessa investigação, observei que a avaliação informal², advinda de gestores de escolas, gestores da Secretaria Municipal de Educação e famílias, consistia em um dos aspectos que emolduravam as características do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores investigados. Por meio de entrevistas, esses professores explicitaram que suas práticas pedagógicas eram conduzidas principalmente com base em aspectos que consideravam os mais valorizados pelos gestores das escolas e da Secretaria Municipal ao avaliarem o trabalho docente. Isso me levou a questionar as implicações dos diferentes processos de avaliação que perpassam o cotidiano das instituições de Educação Básica³ para o desenvolvimento das ações educativas com crianças.

Após o término do Mestrado, em 2012, reingressei⁴ como professora de anos iniciais do Ensino Fundamental em escola da Rede Municipal de Ensino de Marília e dei continuidade às reflexões sobre a avaliação. Na docência no Ensino Fundamental, percebia que meus colegas dirigiam frequentes críticas ao trabalho pedagógico realizado na Educação Infantil. As críticas se referiam a não apropriação, pelas crianças da creche e da pré-escola, de determinadas aprendizagens. Foi então que comecei a me questionar sobre como seriam desenvolvidos os processos de avaliação da aprendizagem com crianças bem pequenas, como aquelas da creche. É importante esclarecer que a opção pelo uso do termo “creche”, no decorrer deste texto, para se referir ao atendimento educacional para crianças de até 3 anos de idade, segue o que determina a legislação nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), sendo esse um

¹ Desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), câmpus de Presidente Prudente, a qual resultou na dissertação intitulada *A formação continuada de professores de primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos* (OLIVEIRA, 2011). Pesquisa financiada pela Capes em 2010 e pela FAPESP em 2011.

² Freitas et. al (2014) alertam que, diferentemente da avaliação formal, que ocorre abertamente a todos sujeitos envolvidos, comumente por meio de aplicação de instrumentos de análise da aprendizagem (provas, questionários, portfólios etc.), a avaliação informal consiste nos juízos construídos por aquele que avalia, num processo encoberto e aparentemente assistemático nem sempre acessível.

³ Conforme preconiza o artigo 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), a educação escolar nacional se organiza em dois níveis: Educação Básica e Ensino Superior. A Educação Básica é formada por três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A Educação Infantil, por sua vez, se organiza em dois segmentos: creche – para crianças de até três anos de idade e pré-escola – para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. Com a promulgação da Lei nº 11.274/2006, que ampliou a duração do Ensino Fundamental para nove anos e estabeleceu o ano de 2010 como prazo para essa implementação pelos sistemas de ensino, as duas fases dessa etapa passaram a ser organizadas da seguinte forma: anos iniciais, que se estende do 1º ao 5º ano, e anos finais, que compreende do 6º ao 9º ano. O Ensino Médio contempla três anos de duração.

⁴ De 2008 a 2010, já havia sido professora de Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Marília.

atendimento compreendido no campo dos direitos das crianças.

Concomitantemente ao exercício da docência em turmas de Ensino Fundamental, ingressei como professora temporária na Universidade Estadual Paulista (UNESP), câmpus de Bauru (SP), tendo por incumbência ministrar três disciplinas, dentre as quais, uma disciplina intitulada “Avaliação da aprendizagem”. A busca por textos para essa disciplina, que envolvia discussões sobre concepções e práticas avaliativas, desvelou a carência de publicações sobre avaliação na Educação Infantil, quando comparada ao Ensino Fundamental. A escassez era ainda maior no referente a publicações sobre avaliação na creche.

No segundo semestre de 2012, ingressei em concurso público para o cargo de “orientadora de disciplina” de um curso de Pedagogia semi-presencial, desenvolvido pela UNESP, em parceria com a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) – câmpus de Tupã, no interior de São Paulo – e me exonerei do cargo de professora de Ensino Fundamental. O cargo de orientador de disciplina tinha como uma das funções orientar os alunos (nesse caso, os alunos eram professores em atuação em escolas municipais, estaduais e privadas) na compreensão dos conteúdos e tarefas, como também a avaliação com base nas diferentes instruções recomendadas pelo autor do material de cada disciplina. O olhar sobre formas de avaliar na creche, na disciplina “Avaliação da aprendizagem” desse curso, foi praticamente inexistente. Os textos se dirigiam muito mais ao Ensino Fundamental, ainda que a proposta fosse o estudo da avaliação para as duas primeiras etapas da Educação Básica – Educação Infantil e Ensino Fundamental.

É possível que tal lacuna tenha como explicação o fato de que a creche, até pouco tempo atrás, se subordinava à assistência social, o que representava uma ruptura importante na educação institucionalizada destinada às crianças. As turmas dos primeiros anos do Ensino Fundamental e de pré-escola ainda têm professores (formação inicial), infraestrutura e organização das atividades muito semelhantes (CAMPOS, 2014). Mas no caso das creches, Campos (2014) observa que os professores podem ter outro tipo de remuneração e formação inicial, ainda mais precária, concentrando-se neste segmento o atendimento via convênios estabelecidos entre poder público e entidades privadas. Contudo, ao focar as especificidades da creche neste texto, a perspectiva assumida não é a de contribuir para a segmentação entre creche e pré-escola, historicamente existente nas políticas públicas e nas formas de atendimento, mas de trazer à tona especificidades que precisam ser abordadas e discutidas, as quais nem sempre são desveladas quando tratamos da Educação Infantil.

De acordo com Angotti (2010), a separação entre cuidar, educar e brincar, que ainda hoje marca as práticas pedagógicas e diferencia creche e pré-escola, pode ter sido iniciada devido a

[...] visão negativa da creche, como uma instituição que cuida de crianças pobres, as quais não podem desfrutar do convívio de seus pais, que estão ausentes do lar, trabalhando, e a visão positiva da pré-escola ou jardim de infância, frequentado por crianças ricas, cujas famílias optam por deixar as crianças por um determinado período de tempo, a fim de que convivam com outras crianças de seu meio social e recebam ensinamentos morais, manuais e intelectuais [...]. (ANGOTTI, 2010, p. 97).

A respeito dessa cisão entre a perspectiva assistencialista comumente vinculada à creche e a visão positiva e/ou educativa por vezes associada somente à pré-escola, tratarei com maior aprofundamento na seção 2. O que convém ressaltar neste momento é que a intencionalidade educativa e o planejamento⁵ não são elementos em foco desde a origem da creche, além do fato de os profissionais que nela trabalham nem sempre serem professores, apesar de a legislação vigente já estipular a necessidade de formação específica. Sendo assim, há um risco de se pensar que para a creche não seria preciso elaborar e desenvolver procedimentos de avaliação como parte das incumbências do trabalho pedagógico que se desenvolve com as crianças atendidas. Proporcionar o aprendizado, contudo, exige acompanhamento para que se possa investigar, compreender e intervir no sentido da apropriação da cultura humana por todas as crianças. E esse acompanhamento do aprendizado e desenvolvimento de cada uma delas requer instrumentos adequados de avaliação do trabalho pedagógico na creche.

Para o desenvolvimento desta investigação, esclareço que compreendo a avaliação como um processo subjetivo, intencional e reflexivo, realizado com base na investigação e sistematização de informações que permitam compreender e acompanhar a apropriação da cultura humana por cada uma das crianças, de maneira a subsidiar modos e estratégias de intervenção nas interações que propiciam aprendizagem e desenvolvimento.

Quando me refiro a desenvolvimento, eu o concebo com base nos pressupostos da teoria histórico-cultural, que tem sua origem nos estudos de Lev Semenovitch Vygotsky e seus colaboradores. Segundo essa teoria, o desenvolvimento humano ocorre a partir das relações sociais que a pessoa estabelece no decorrer da vida. Mello (2014) explica que a aprendizagem é compreendida como produto da ação dos adultos que fazem a mediação do processo de aprendizagem das crianças. Nesse entendimento, a formação do indivíduo é sempre um

⁵ Conforme aponta Vasconcellos (2000), compreendo planejamento como uma previsão da ação no tempo consciente e intencional, que tem por finalidade fazer algo acontecer ou ser concretizado, incluindo o estabelecimento de condições objetivas e subjetivas.

processo educativo, ainda que nem o mediador nem aquele que está sendo educado estejam conscientes disso. Ao agir, o professor tem uma intencionalidade específica educativa. Essa é a diferença entre a mediação realizada pelo professor e aquela feita por quaisquer outros no interior das modalidades da prática social.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a actividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*. (LEONTIEV, 1978, p. 272, grifos do autor).

A concepção histórico-cultural destaca o papel essencial da aprendizagem como força motora ou fonte do desenvolvimento. Todo o processo de desenvolvimento da inteligência e da personalidade, o que inclui habilidades, aptidões, capacidades e valores, constituem um processo de educação e a infância é o momento fundamental para esse desenvolvimento. As mudanças mais significativas da personalidade, do conhecimento do mundo físico e social e da organização e reorganização dos processos de pensamento, da compreensão do mundo e de expressão estão ligadas à atividade principal de cada idade. O desenvolvimento psíquico depende da atividade principal que a criança realiza, que não é a atividade que a criança mais desenvolve, mas aquela “[...] cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em certo estágio de seu desenvolvimento.” (LEONTIEV, 1988, p. 65). A atividade principal consiste na comunicação emocional, no primeiro ano de vida. Em sequência, até por volta do terceiro ano, a atividade principal seria a atividade de tateio com objetos, e, na idade pré-escolar, o jogo de papéis.

É importante enfatizar que o desenvolvimento da inteligência e da personalidade, seja do bebê, seja da criança maior, sempre acontece por meio da atividade da criança: não enquanto ela espera, nem enquanto observa a educadora ou as outras crianças fazendo coisas, nem apenas ouvindo as explicações dos adultos, nem apenas recebendo o banho, sendo trocada passivamente ou recebendo a alimentação. A criança aprende quando é sujeito da atividade que a envolve e, por isso, o desafio que se apresenta ao trabalho da educadora é organizar situações e ambientes em que a criança possa, em tempo integral, e desde pequenininha, ser sujeito de atividades que provoquem e possibilitem seu desenvolvimento. (MELLO, 2014, p.51).

Tendo como respaldo esses entendimentos sobre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento é que identifico, no decorrer desta tese de doutorado, a avaliação a ser realizada no interior da creche como avaliação da aprendizagem e desenvolvimento.

É preciso lembrar que as crianças pequenas e os bebês aprendem – na corporeidade de suas mentes e de suas emoções – a partir da ação do corpo no mundo, da fantasia, da intuição, da razão, da imitação, da emoção, das linguagens, das lógicas e da

cultura. As crianças produzem seus conhecimentos instaurando significados e constituindo narrativas sobre si mesmas e o mundo. Elas aprendem não a partir de informações científicas parciais ou conhecimentos fragmentados, mas através de processos dinâmicos de interações com o mundo. (BARBOSA; RICHTER, 2009, p. 26).

Compreendo, portanto, que se avalia o que a criança aprende, pois ela tem essa condição desde seu nascimento, já sendo capaz de estabelecer relações com o mundo que a cerca. Essa aprendizagem antecede ao desenvolvimento e constitui-se como fonte para que este último processo possa ocorrer.

Deste ponto em diante, ressalto que, antes de apresentar e justificar a delimitação do tema da investigação, apresentarei o que identifico como a “pré-história da pesquisa”. Esta se constitui como uma breve narrativa do percurso de investigação de doutorado, até chegar ao enfoque do objeto que resultou na elaboração desta tese, o que inclui o desenvolvimento de etapas de outro projeto de pesquisa que não foi concluído.

O mais comum é que as eventuais rupturas no caminho de pesquisa sejam ocultadas nos textos finais de teses e dissertações. No entanto, optei por ressaltar esse percurso como meio de desmistificar a ideia de que o processo de pesquisa ocorre linearmente, com um avanço após o outro, sem interrupções, retrocessos ou tensões; que é previsível e que as variáveis do campo de estudo na área educacional são controláveis. Também considero que a cada pesquisador cabe oferecer aos novos pesquisadores suas próprias reflexões, com inclusão dos problemas identificados no percurso de pesquisa.

Nos dois primeiros anos do curso de doutorado, desenvolvi algumas etapas de uma pesquisa que envolvia intervenção num contexto institucional e que não possibilitou os resultados necessários para sua conclusão. Tinha como enfoque geral investigar em que medida um processo de formação continuada organizado por oficinas pedagógicas se constituiria como estratégia para alterar as concepções que davam sustentação à ação avaliativa desenvolvida por professores de uma creche municipal. Contudo, nenhum pesquisador é capaz de determinar o que pode ocorrer no campo de estudo e, ainda que houvesse uma parceria estabelecida com a equipe de profissionais dessa creche, iniciada no período de observações, diferentes problemas começaram a surgir a partir do momento em que passei a realizar as oficinas pedagógicas de formação. Esses problemas podem ser caracterizados, sinteticamente, pelos seguintes pontos:

a.) Encerramento das atividades do único grupamento de crianças de 4 meses a 2 anos de idade da creche investigada, dois meses após o início do ano letivo;

- b.) Mudança constante de datas das oficinas pedagógicas, devido a encontros agendados pela Secretaria Municipal de Educação e pela própria gestão da instituição⁶ sem comunicação prévia, o que impossibilitou a sistematização necessária para o desenvolvimento de um processo formativo nos moldes que a metodologia de pesquisa escolhida previa;
- c.) Alteração da jornada de trabalho dos professores pelo município, o que incluiu mudanças no tempo de permanência com as crianças e na quantidade de horas previstas para o desenvolvimento de encontros de formação continuada na instituição;
- d.) O desejo publicamente manifestado por parte do grupo de profissionais da creche de que fossem mantidas as estratégias metodológicas de formação continuada já adotadas na instituição, ainda que houvesse sido anteriormente discutida e acordada a metodologia que seria utilizada⁷;
- e.) A postura dos profissionais, que se mostravam desmotivados para estudar a avaliação da aprendizagem das crianças naquele momento: falta de leitura dos textos propostos, discussões sobre temáticas não vinculadas ao tema da avaliação durante os encontros, entre outros aspectos.

Para a escolha da instituição onde seria realizada a pesquisa de doutorado, estabeleci critérios que poucas escolas de Educação Infantil atendiam naquele momento⁸. Teria sido de

⁶ Os encontros agendados pela Secretaria Municipal da Educação tratavam especificamente de mudanças na organização da carga horária dos professores da creche, visando ao atendimento da Lei 11.738/2008, a qual, em seu artigo 2º, parágrafo 4º, prevê que na composição da jornada de trabalho será observado o limite máximo de dois terços da carga horária para o desempenho das atividades de interação com alunos, sendo o mínimo de um terço da jornada de trabalho para as denominadas atividades extraclasse. Os encontros da gestão escolar tratavam principalmente da organização de reuniões com famílias e de comemorações, tais como festa do dia dos pais, festa do dia das crianças e festa de formatura.

⁷ As estratégias de formação adotadas na instituição eram fundamentadas em discussões breves e pouco aprofundadas, nem sempre respaldadas pelo estudo de referenciais teóricos que pudessem promover um entendimento para além do que já se tinha como costume realizar.

⁸ A escolha da creche para o desenvolvimento da pesquisa ocorreu em 2014 e considerou os seguintes critérios: ser uma instituição pública; atender somente crianças de até 3 anos de idade; ter um corpo docente com maioria predominantemente estável no cargo e na creche; haver um trabalho pedagógico planejado com as crianças pequenas e preocupação, por parte da grande maioria da equipe docente, de ampliar a qualidade do trabalho pedagógico; já haver um trabalho de formação continuada consolidado entre a equipe; interesse por parte da equipe de profissionais de ampliar os conhecimentos a respeito da avaliação para essa etapa, preferencialmente registrado no Projeto Político Pedagógico (o que garantiria que essa necessidade tivesse sido criada anteriormente à proposta de pesquisa); e, não pertencer à Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente. Este último critério se deve ao fato de, a partir de março de 2014, eu ter ingressado, por meio de concurso público, no cargo de coordenadora pedagógica, lotada na Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente (SP). O coordenador pedagógico do município tem como uma de suas funções a formação de diretores de escola e orientadores pedagógicos (estes últimos são responsáveis pela formação dos professores nas escolas municipais), além de elaborar orientações técnicas sobre o trabalho pedagógico a ser posto em prática nas escolas municipais, orientar, auxiliar e acompanhar as ações dos projetos político-pedagógicos das escolas, dentre outras funções. Nesse sentido, a opção pela não escolha de instituições de Presidente Prudente se vincula ao fato de a pesquisadora exercer a função, na Secretaria Municipal de Educação, de elaborar diretrizes e orientações que as escolas precisam cumprir e, sendo assim, os profissionais poderiam realizar as discussões e as intervenções propostas para cumprirem o que está sendo solicitado e não pelo envolvimento que se buscava identificar.

suma importância que eu houvesse escolhido mais de uma instituição para o desenvolvimento da pesquisa, o que poderia ter possibilitado a obtenção de dados necessários para a conclusão da investigação. Outro aspecto que poderia ter sido alterado seria permanecer, inicialmente, com as estratégias de formação já instituídas na creche municipal investigada para, paulatinamente, modificá-las até chegar às previstas na metodologia da pesquisa. Nessa perspectiva, talvez os sujeitos envolvidos sentissem necessidade de mudanças de estratégias de formação, o que poderia tê-los motivado a participar dos encontros vinculados a pesquisa.

Nos primeiros encontros de formação realizados na creche municipal, estabelecemos coletivamente que seriam estudados alguns documentos federais que orientam e normatizam a avaliação na Educação Infantil. Esses estudos realizados, somados aos problemas já destacados, acabaram por despertar em mim o desejo de investigar, de forma mais aprofundada, as determinações legais e as orientações destinadas à prática da avaliação em Educação Infantil. Dessa forma, ainda que se mantivesse a mesma temática, a mudança foi assim realizada: da pesquisa sobre formação continuada para avaliar na creche passei a investigar o que advogam as publicações do Ministério da Educação (MEC) sobre avaliação nesse âmbito. Os documentos federais, selecionados para a investigação, são tidos como fontes que representam as principais propostas do governo federal quanto a essa temática.

A escolha pela análise das publicações federais tem como pressuposto o artigo 8º da LDB (BRASIL, 1996) que especifica caber à União a coordenação da política nacional da educação, “[...] articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função *normativa*, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.” (grifos nossos). Esse mesmo artigo especifica que a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino. Em seu artigo 9º, a Constituição determina, como incumbência da União: “IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, *competências e diretrizes para a Educação Infantil*, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, *que norteiam os currículos* e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum [...]” (grifos nossos). Dessa forma, compreendo que, ainda que os municípios tenham autonomia para a formulação das diretrizes aos dois segmentos da Educação Infantil – creche e pré-escola, também se constitui como incumbência do governo federal, representado pelo Ministério da Educação, a publicação de documentos que possam subsidiar e normatizar as práticas pedagógicas, inclusive no que compete à avaliação.

Sendo assim, optei por investigar os documentos federais que abordam a avaliação na creche, considerando-os, tal como Sommerhalder (2010), “[...] representativos de diretrizes de

políticas educacionais do governo federal e como referenciais utilizados na formação e prática profissional de professores de Educação Infantil e de gestores educacionais.” (p. 23). Todavia, esta investigação não deve ser compreendida como um estudo sobre políticas públicas, pois não tenho como perspectiva compreender programas desenvolvidos pelo MEC, por exemplo. O foco incide na investigação dos subsídios teórico-práticos sobre o processo de avaliação em creche veiculados nas publicações federais de caráter normativo e orientador, buscando identificar suas proposições e seus limites para o campo. Os documentos de caráter normativo provêm do Conselho Nacional de Educação, com caráter mandatário e legislativo. Por sua vez, os documentos orientadores, que advêm da Secretaria de Educação Básica, têm o propósito de sugerir ações a serem efetivadas pelos municípios e escolas/instituições, mediante a apresentação de concepções e propostas de organização de aspectos do trabalho pedagógico.

Compreendo os subsídios teórico-práticos como um auxílio ou um aporte aos professores e sistemas municipais de ensino responsáveis pela gestão das instituições de Educação Infantil. São a base ou o alicerce que sustenta os princípios e finalidades da avaliação e das suas consequências para a prática pedagógica dos profissionais dessa etapa. Isso cabe a toda a etapa da Educação Infantil, guardadas as exigências de cada idade em relação a atos de cuidado e educação, o que não implica a dicotomização entre creche e pré-escola. Assim, o trabalho desenvolvido com intencionalidade educativa e planejamento, o que envolve a avaliação, faz da creche, constituída como um direito das crianças, um espaço efetivo de educação e cuidados com especificidades de atendimento, devido às características próprias da faixa etária atendida.

Além dos aspectos já destacados, que possibilitaram a formulação do objeto de pesquisa, dois outros fatores determinaram sua delimitação: as lacunas existentes nos estudos acadêmicos sobre a avaliação no âmbito da creche, e as sessões de discussão com a orientadora.

Desde 2013, quando ingressei no curso de doutorado, participei de sessões de orientação com a Dr.^a Célia Maria Guimarães e dei continuidade ao mapeamento bibliográfico sobre meu tema de pesquisa – avaliação na creche. Esse mapeamento bibliográfico inicial culminou na publicação dos capítulos “Estudos sobre avaliação na/da Educação Infantil: tendências das pesquisas e das práticas brasileiras (1996-2011)” e “Avaliação na creche e na pré-escola: possibilidades e limites”, ambos em co-autoria com minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Célia Maria Guimarães, publicados no livro “Fundamentos e práticas da avaliação na Educação Infantil”, pela editora Mediação, em 2014.

De 2013 até o início de 2016, dei continuidade ao referido mapeamento bibliográfico, que incluiu teses, dissertações e artigos de periódicos, publicados no período de 2000 a 2015. O início do período selecionado corresponde ao ano seguinte à publicação da primeira versão das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI), documento de caráter mandatório e que estabelece orientações para avaliar na Educação Infantil, o que poderia impulsionar pesquisas sobre o tema. O mapeamento bibliográfico foi desenvolvido com o intuito de localizar textos que pudessem subsidiar o desenvolvimento da pesquisa, mas também para identificar lacunas acadêmicas, o que demonstraria a relevância da tese proposta.

O mapeamento bibliográfico de teses e dissertações foi realizado no período de 2000 a 2015, nas seguintes fontes de informação digital: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Domínio Público, Repositório Institucional da UNESP, Repositório Bibliográfico da USP (DÉDALUS), Banco de Dados Bibliográficos da USP e Sistema de bibliotecas da UNICAMP (Base Acervus). A consulta foi feita com base nos descritores: “avaliação/Educação Infantil”; “avaliação/pré-escola”; “avaliação/creche” e “documentação pedagógica”. Todas as expressões⁹ foram utilizadas nas pesquisas às fontes digitais com e sem aspas. O critério de seleção foi que os estudos tivessem como foco de investigação a avaliação, os registros e/ou a documentação pedagógica na Educação Infantil. Foram localizados 50 textos resultantes de pesquisa acadêmica, sendo 10 teses de doutorado e 40 dissertações de mestrado defendidas em diferentes Programas de Pós-graduação, conforme consta no Quadro 1.

Quadro 1 – Levantamento de teses e dissertações sobre avaliação, registros e/ou documentação pedagógica, concluídos no período de 2000 a 2015, em Programas de Pós-graduação em Educação no Brasil

(continua)

Nº	Ano	Tipo	Título	Autoria	Programa/ Universidade
1	2000	Dissertação	<i>Educação infantil: avaliação escolar antecipada?</i>	GODOI, E.	Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Estadual de Campinas
2	2002	Dissertação	<i>Avaliação na Educação Infantil: Considerações a partir de uma Experiência</i>	CARVALHO, S. H. R.	Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Estadual de Londrina
3	2002	Dissertação	<i>Avaliação e diálogo: percurso e prática na escola infantil.</i>	DINIZ, A. M.	Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Federal do Rio Grande do Norte

⁹ Sobre a diferenciação entre registros, documentação pedagógica e avaliação tratarei na seção 2 deste texto.

Quadro 1 – Levantamento de teses e dissertações sobre avaliação, registros e/ou documentação pedagógica, concluídos no período de 2000 a 2015, em Programas de Pós-graduação em Educação no Brasil

(continuação)

4	2003	Dissertação	<i>Avaliação na educação infantil: concepções e práticas dos professores dos centros municipais de educação infantil de Goiânia</i>	MORAES, A. L. F.	Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Federal de Goiás
5	2003	Dissertação	<i>O registro reflexivo na formação contínua de educadores: tessituras da memória na construção da autoria.</i>	PROENÇA, M. A. R.	Programa de Pós-graduação em Educação Universidade de São Paulo
6	2005	Tese	<i>Avaliação educacional para alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil: uma proposta para adaptação e elaboração de instrumentos</i>	BRUNO, M de M. G.	Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
7	2005	Dissertação	<i>Registro de práticas formação, memória e autoridade registros no âmbito da educação infantil</i>	LOPES, A. C. T.	Programa de Pós-graduação em Educação Universidade de São Paulo
8	2005	Dissertação	<i>A avaliação na educação infantil: análise da produção acadêmica brasileira presente nas reuniões anuais da ANPEd entre 1993 e 2003</i>	PAZ, S. J. P.	Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Federal de Santa Catarina
9	2006	Dissertação	<i>A observação e o registro pedagógico na formação em serviço: um estudo sobre as relações teórico-práticas com professoras da educação infantil</i>	BODNAR, R. T. M.	Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Federal de Santa Catarina
10	2006	Dissertação	<i>Acompanhamento do desenvolvimento infantil em creches</i>	BETELI, V. C.	Programa de Pós-graduação em Enfermagem Universidade de São Paulo
11	2006	Dissertação	<i>Estudo Exploratório de dois Instrumentos para Avaliação do Desenvolvimento da Linguagem de Crianças entre 3 e 6 anos</i>	TEIXEIRA, E. B. M.	Programa de Pós-graduação em Educação Universidade do Vale do Itajaí
12	2006	Dissertação	<i>Avaliação da aprendizagem: contemplando o universo da educação infantil</i>	STEINLE, M. C. B.	Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Estadual de Londrina
13	2006	Dissertação	<i>Análise de critérios para promoção de alunos com deficiência intelectual em pré-escolas públicas de Osasco</i>	GONZALES, R. C.	Programa de Pós-graduação em Educação Universidade de São Paulo
14	2006	Tese	<i>Avaliação na creche: o caso dos espaços não-escolares</i>	GODOI, E.	Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Estadual de Campinas

Quadro 1 – Levantamento de teses e dissertações sobre avaliação, registros e/ou documentação pedagógica, concluídos no período de 2000 a 2015, em Programas de Pós-graduação em Educação no Brasil

(continuação)

15	2006	Tese	<i>Teste Goodenough-Harris e indicadores maturacionais de Koppitz para o desenho da figura humana: estudo normativo para crianças de São Paulo</i>	ROSA, H. R.	Programa de Pós-graduação em Psicologia Universidade de São Paulo
16	2007	Dissertação	<i>Avaliação e a qualidade da educação infantil: uma análise dos processos avaliativos desenvolvidos na creche e na pré-escola</i>	CORRÊA, M. T. O.	Programa de Pós-graduação em Educação Universidade de Brasília
17	2007	Dissertação	<i>Avaliação em educação infantil: concepções de professoras sobre o papel do portfólio</i>	LUSARDO, R. C. C.	Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Federal de Juiz de Fora
18	2007	Dissertação	<i>A avaliação na educação infantil e sua relação com os processos de aprendizagem</i>	MOURA, E. M. B.	Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Federal Fluminense
19	2007	Dissertação	<i>Portfólio na educação infantil: desvelando possibilidades para a avaliação formativa</i>	RAIZER, C. M.	Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Estadual de Londrina
20	2007	Dissertação	<i>Avaliação na rotina pedagógica da Educação Infantil: um olhar para as linguagens exploradas na sala de aula da pré-escola</i>	SOUZA, G. M. L.	Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade Universidade Estadual da Paraíba
21	2007	Dissertação	<i>A linguagem dos relatórios: uma proposta de avaliação para a Educação Infantil</i>	COLASANTO, C. A.	Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
22	2008	Dissertação	<i>A linguagem lúdica no registro avaliativo do educador de infância</i>	SANTOS, M. D.	Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
23	2008	Dissertação	<i>Efeitos de um curso de formação de professores sobre avaliação nos comportamentos de avaliar de uma professora de educação infantil</i>	BODONI, P. S. B.	Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
24	2008	Tese	<i>A construção do portfólio de avaliação em uma escola municipal de educação infantil de São Paulo: um relato crítico.</i>	RAMIRES, J. M. S.	Programa de Pós-graduação em Educação Faculdade de Educação Universidade de São Paulo
25	2009	Dissertação	<i>O acompanhamento da aprendizagem na educação infantil: uma questão de avaliação?</i>	COELHO, M.F. D.	Programa de Pós-graduação em Educação Universidade do Vale do Itajaí

Quadro 1 – Levantamento de teses e dissertações sobre avaliação, registros e/ou documentação pedagógica, concluídos no período de 2000 a 2015, em Programas de Pós-graduação em Educação no Brasil

					(continuação)
26	2009	Dissertação	<i>Um estudo utilizando a escala LIS - YC (Escala Leuven de envolvimento para crianças pequenas)</i>	PIVA, V. M..	Programa de Pós-graduação em Educação Universidade do Vale do Itajaí
27	2009	Dissertação	<i>O registro como mediação criadora de possibilidades</i>	SHIOHARA, A.	Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Estadual de Campinas
28	2009	Dissertação	<i>Escrever sobre a própria prática: desafios na formação do professor da primeira infância</i>	ZURAWSKI, M.P.V.	Programa de Pós-graduação em Educação Universidade de São Paulo
29	2009	Tese	<i>A documentação pedagógica como processo de investigação e reflexão na educação infantil</i>	MENDONÇA, C. N.	Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
30	2010	Dissertação	<i>Avaliação da Educação Infantil em Escolas Montessorianas: elaboração e validação de instrumento</i>	SOUZA, A. L. G.	Mestrado em Avaliação Fundação Cesgranrio
31	2010	Dissertação	<i>O diário de bordo como instrumento de reflexão crítica do da prática do professor</i>	CANETE, L.S.C.	Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Federal de Minas Gerais
32	2010	Dissertação	<i>Avaliação do desenvolvimento das habilidades cognitivas e motoras em alunos de educação infantil</i>	SILVA, R.S.	Programa de Pós-graduação em Psicologia Universidade Federal de Minas Gerais
33	2010	Dissertação	<i>Entre atividades, cadernos e portfólios: análise dos saberes e materiais utilizados na educação infantil</i>	MIGUEL, M.	Programa de Pós-graduação em Educação Universidade do Estado de Santa Catarina
34	2011	Dissertação	<i>O processo de avaliação das crianças no contexto da educação infantil</i>	ALVES, B. T	Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Federal de Santa Catarina
35	2011	Dissertação	<i>A documentação na abordagem Reggio Emilia para a educação infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro</i>	BARACHO, N. V. P.	Programa de Pós-graduação em Educação Universidade de São Paulo
36	2011	Tese	<i>A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil</i>	MARQUES, A. C. T. L	Programa de Pós-graduação em Educação Universidade de São Paulo
37	2013	Dissertação	<i>A formação de professoras em uma creche universitária: o papel da documentação no processo formativo</i>	VIEIRA, F. R.	Programa de Pós-graduação em Educação Faculdade de Educação Universidade de São Paulo

Quadro 1 – Levantamento de teses e dissertações sobre avaliação, registros e/ou documentação pedagógica, concluídos no período de 2000 a 2015, em Programas de Pós-graduação em Educação no Brasil

(continuação)

38	2013	Dissertação	<i>Avaliação na/da educação infantil</i> : estado da arte 2000-2012	GLAP, G.	Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Estadual de Ponta Grossa
39	2013	Dissertação	<i>Mas os bebês fazem o quê no Berçário, heim?</i> Documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva	FOCHI, P. S.	Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul
40	2013	Dissertação	<i>A avaliação da aprendizagem na Educação Infantil</i> : uma análise crítico-reflexiva da revista Nova Escola (2006-2011)	MACIEL, M. A.	Programa de Pós-graduação em Teologia Mestrado Profissional Escola Superior de Teologia
41	2013	Tese	<i>O uso dos instrumentos IRDI e AP3 no acompanhamento da constituição da imagem corporal/especular de crianças em centros de educação infantil</i>	DE CESÁRIS, D. M. C.	Programa de Pós-graduação em Psicologia Universidade de São Paulo
42	2014	Dissertação	<i>A documentação pedagógica e o trabalho com bebês</i> : estudo de caso em uma creche universitária	CARDOSO, J. G. L.	Programa de Pós-graduação em Educação Universidade de São Paulo
43	2014	Dissertação	<i>Registros e Avaliação na Educação Infantil</i> : entrecruzando olhares para qualificar as práticas	AMARAL, M. C. F.	Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Federal de Juiz de Fora
44	2014	Dissertação	<i>Avaliação na Educação Infantil</i> : análise do uso do relatório descritivo individual na Rede Municipal de Juiz de Fora	LAMAS, F. L.	Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Federal de Juiz de Fora
45	2014	Tese	<i>Formação da criança</i> : um estudo sobre a avaliação na Educação Infantil	ALMEIDA, R. P. W.	Programa de Pós-graduação em Educação Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
46	2014	Tese	<i>Avaliação na Educação Infantil</i> : a participação da criança	COLASANTO, C. A.	Programa de Pós-graduação em Educação Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
47	2015	Dissertação	<i>O portfólio na autoavaliação da aprendizagem</i> : em foco, a Educação Infantil	CORREA, L. C.	Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Estadual de Londrina
48	2015	Dissertação	<i>Portfólio na Educação Infantil</i> : um projeto de intervenção fundamentado na ação formativa	GIMENES, N. A. S.	Programa de Pós-graduação em Educação Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
49	2015	Dissertação	<i>Avaliação na Educação Infantil</i> : o que nos revelam os relatórios de um município paulista	BRESCIANE, A. L. A.	Programa de Pós-graduação em Educação Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Quadro 1 – Levantamento de teses e dissertações sobre avaliação, registros e/ou documentação pedagógica, concluídos no período de 2000 a 2015, em Programas de Pós-graduação em Educação no Brasil

					(conclusão)
50	2015	Tese	<i>Colecionando pequenos encantamentos...</i> a documentação pedagógica como uma narrativa peculiar para e com crianças bem pequenas	SIMIANO, L. P.	Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Fonte: Autoria própria.

Os estudos localizados são vinculados a diferentes programas de pós-graduação: um e Enfermagem, quatro de Psicologia, um de Ciências da Sociedade, um de Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem, um de Avaliação, um de Teologia e 41 de Educação. A expressiva concentração de pesquisas sobre avaliação, registros e/ou documentação pedagógica na Educação Infantil ocorre, portanto, nos Programas de Pós-graduação em Educação: 41, do total de 50 estudos localizados.

Houve um crescimento das pesquisas sobre o tema em enfoque na última década (2005 a 2015), conforme é possível perceber pelos dados dispostos no Quadro 2:

Quadro 2 – Distribuição de dissertações e teses publicadas de 2000 a 2015, no Brasil, sobre avaliação/registros e/ou documentação pedagógica na Educação Infantil, segundo o ano de publicação

Ano de publicação	Dissertação	Tese	Total de pesquisas (teses e dissertações)
2000	1	--	1
2002	2	--	2
2003	2	--	2
2005	2	1	3
2006	5	2	7
2007	6	--	6
2008	2	1	3
2009	4	1	5
2010	4	--	4
2011	2	1	3
2013	4	1	5
2014	3	2	5
2015	3	1	4

Fonte: Autoria própria.

No período de 2000 a 2015, o único ano em que não foram localizadas teses e dissertações publicadas sobre o tema foi 2001. É importante, contudo, considerar a hipótese de haver estudos publicados nesse período que não foram identificados por não estarem disponíveis em meio digital. Os anos de 2006, 2007, 2009, 2013 e 2014 foram os de maior expressão quanto às publicações sobre o assunto. Conforme Guimarães e Oliveira (2014), o aumento de pesquisas sobre avaliação na Educação Infantil pode estar vinculado aos seguintes

fatores: a) contínua expansão quantitativa e qualitativa dos cursos de pós-graduação em educação; b) ampliação de publicações oficiais do MEC orientadoras do trabalho pedagógico a ser desenvolvido na Educação Infantil; c) reconhecimento de que a “[...] docência na Educação Infantil apresenta aspectos similares e também diferenciadores da docência dos demais níveis de ensino.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 34), e d) acesso a estudos e experiências estrangeiras sobre o tema, por parte de pesquisadores brasileiros.

Além dos fatores já citados, outro aspecto que pode ter impulsionado o desenvolvimento de pesquisas sobre temas ligados à avaliação na Educação Infantil, nos últimos anos, consiste no fato de que, em 2011, a Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) trouxe para debate nacional a proposta de adoção de um modelo padronizado de avaliação advindo dos Estados Unidos, o *Ages and Stages Questionnaires (ASQ-3)*, como avaliação de ampla abrangência sobre o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. A ideia central desse instrumento de avaliação se baseia no estabelecimento de padrões de níveis de desenvolvimento para crianças de todo o país, os quais seriam verificados por meio de aplicação de questionários, estipulados de acordo com cada idade (CORREA; ANDRADE, 2011).

Várias manifestações contrárias a esse tipo de encaminhamento para avaliação da Educação Infantil foram enviadas ao Ministério da Educação, tanto por parte de pesquisadores quanto de instituições e fóruns. Por essas razões, foi criado um Grupo de Trabalho (GT) pelo MEC, a partir da portaria n.º1747/2011, com o objetivo de produzir subsídios que contribuíssem para a definição da política de avaliação da Educação Infantil, no Brasil. Esse trabalho do GT culminou no documento *Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação* (BRASIL, 2012), o qual reafirma que a concepção de infância, criança e Educação Infantil anunciadas pelos vários documentos oficiais brasileiros deve fundamentar a sistemática de avaliação nesta etapa.

A concentração de pesquisas sobre a avaliação/registros e/ou documentação pedagógica na Educação Infantil tem ocorrido nas regiões sudeste e sul do país. Cabe ressaltar que a Universidade de São Paulo (USP) é aquela com o maior número de teses e dissertações defendidas sobre o tema no período de 2000 a 2015, totalizando nove pesquisas. Essa situação pode ser reflexo da assimetria regional, já que, em 2008, 61% dos cursos de mestrado e doutorado em Educação, instalados no país, se concentravam na região sudeste, segundo dados da CAPES. No Quadro 3 estão distribuídos os dados quanto às universidades em que foram realizadas as pesquisas vinculadas aos programas de pós-graduação em educação.

Quadro 3 – Distribuição de dissertações e teses publicadas de 2000 a 2015, vinculadas a programas de pós-graduação em Educação no Brasil, sobre avaliação/registros e/ou documentação pedagógica na Educação Infantil, segundo a universidade a que os estudos estão vinculados

Universidades	Teses e dissertações	Região	Teses e dissertações
Universidade Estadual de Campinas-SP	3	Sudeste	31
Universidade Estadual Paulista -SP	3		
Universidade de São Paulo-SP	12		
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-SP	6		
Universidade Federal de Juiz de Fora-MG	3		
Universidade Federal de Minas Gerais-MG	2		
Universidade Federal Fluminense-RJ	1		
Fundação Cesgranrio - RJ	1		
Universidade Estadual de Londrina-PR	4	Sul	14
Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR	1		
Universidade Federal de Santa Catarina-SC	3		
Universidade do Estado de Santa Catarina -SC	1		
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-RS	2		
Universidade do Vale do Itajaí-SC	3		
Universidade Federal do Rio Grande do Norte-RN	1	Nordeste	2
Universidade Estadual da Paraíba-PB	1		
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul-MS	1	Centro-Oeste	3
Universidade Federal de Goiás-GO	1		
Universidade de Brasília-DF	1		

Fonte: Autoria própria.

Como a Educação Infantil se constitui em etapa da Educação Básica, cujo reconhecimento legal pode ser considerado relativamente recente em termos históricos, a expressividade no número de estudos científicos, de modo geral, quando comparada ao Ensino Fundamental, ainda é pequena. No que concerne à creche, essa expressividade é ainda menor quando comparada à pré-escola. Arelaro (2005) aponta para o fato de que o Ensino Fundamental representava quase metade da produção acadêmica na área de educação, de 1990 a 2005. Segundo essa autora, a “democratização” do Ensino Fundamental na faixa etária de 7 a 14 anos parece ter constituído, aos pesquisadores da educação, um desafio das ciências pedagógicas que buscam a “melhoria por dentro” dessa mesma escola.

Nesse sentido, considero, de certo modo, esperado que somente cinco pesquisas acadêmicas (três dissertações e duas teses), publicadas no período de 2000 a 2015, tenham como enfoque processos referentes à avaliação na creche, conforme demonstra o Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 – Distribuição de dissertações e teses publicadas de 2000 a 2015, vinculadas a programas de pós-graduação em educação no Brasil, sobre avaliação/registros e/ou documentação pedagógica na creche

Ano	Tipo	Título	Autoria	Programa/ Universidade
2006	Tese	<i>Avaliação na creche: o caso dos espaços não-escolares</i>	GODOI, E.	Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Estadual de Campinas
2009	Dissertação	<i>Escrever sobre a própria prática: desafios na formação do professor da primeira infância</i>	ZURAWSKI, M.P.V.	Programa de Pós-graduação em Educação Universidade de São Paulo
2013	Dissertação	<i>Mas os bebês fazem o quê no Berçário, heim? Documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva</i>	FOCHI, P. S.	Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul
2014	Dissertação	<i>A documentação pedagógica e o trabalho com bebês: estudo de caso em uma creche universitária</i>	CARDOSO, J. G. L.	Programa de Pós-graduação em Educação Universidade de São Paulo
2015	Tese	<i>Colecionando pequenos encantamentos...a documentação pedagógica como uma narrativa peculiar para e com crianças bem pequenas</i>	SIMIANO, L. P.	Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Fonte: Autoria própria.

Para melhor compreensão dos estudos que abordam especificamente a avaliação na creche, bem como dos aspectos vinculados a esse tema, segue um breve resumo de meus apontamentos quando da leitura sobre o tema e dos principais resultados apresentados pelos autores.

Godoi (2006) se propôs a investigar as formas de avaliação presentes na educação das crianças de até 3 anos. Para cumprir esse objetivo, a autora observou e realizou entrevistas com professores, no decorrer de um ano em uma creche da Rede Municipal de Campinas. Seu objeto de estudo consistiu, inicialmente, em levantar informações sobre as formas de avaliação dessas crianças. A partir da coleta de dados, a autora elaborou uma descrição do cotidiano da creche, desde a entrada até a saída das crianças, o que lhe permitiu perceber a existência de uma avaliação informal que se manifestava de modo frequente nesse trajeto, mediante o controle do comportamento e da postura das crianças. Notou que o poder do adulto (professoras e monitoras) sobre a criança era permeado por ameaças, recompensas e punições. A avaliação presente nesse espaço, baseada na vigia e no controle constante, comparava, rotulava e classificava a criança a partir de sua obediência ou não às regras que eram determinadas. Essas regras determinavam as formas como as crianças se portavam (sentar, comer, dormir, brincar, entre outras). Ao mesmo tempo, os dados revelaram um

movimento de transgressão das crianças a essas regras, ou seja, uma resistência à forma de trabalho que se apresentava rotineiro e homogêneo, que educava para o disciplinamento e para a submissão. Assim, em contrapartida a essa forma de trabalho, as crianças mostravam sinais de (des) encontro entre as propostas dos adultos e da instituição e o seu jeito de ser.

Cardoso (2014) Fochi (2013), Pandini (2015) e Zurawski (2009) optaram por abordar os registros e a documentação pedagógica.

Zurawski (2009) enfatiza o papel do registro na estrutura do trabalho pedagógico como importante elemento da formação continuada. Analisou os registros produzidos por professoras de um Centro de Educação Infantil, que atuavam com crianças de 2 a 3 anos e haviam participado de um processo de formação continuada realizado por uma organização não-governamental com duração de dois anos. A autora identificou a persistência da ausência de conhecimentos sobre o papel do professor de crianças pequenas, e muitas das ações realizadas eram baseadas na organização do Ensino Fundamental. Os registros analisados demonstraram que as crianças desenvolviam as mesmas atividades ao mesmo tempo, o que gerava longos períodos de espera. No programa de formação continuada, porém, as professoras tiveram acesso a conhecimentos sobre sequências de leitura e isso possibilitou mudanças na rotina, com a implementação do trabalho diário com histórias infantis, bem como mudanças nos registros, os quais passaram a considerar pontos de vista das crianças. Dessa forma, a autora considera que os registros diários das práticas pedagógicas podem se constituir como elemento estruturante do trabalho desenvolvido e serem incorporados nas práticas de coordenadores pedagógicos, que são responsáveis pela formação das equipes no interior das instituições.

Cardoso (2014), por sua vez, buscou compreender o quanto a produção de registros se configura como documentação pedagógica na prática de três professoras de um grupamento de berçário em uma creche universitária da cidade de São Paulo. Nesse contexto, a prática com bebês foi considerada qualificada e com isso, a autora chegou ao entendimento de que esses registros são o elemento principal para que a prática reflexiva ocorra. Para a autora, os registros se configurarão como documentação pedagógica se alcançarem os processos de aprendizagem dos bebês, para além da consecução de produtos estéticos e visuais. Cardoso (2014) ainda ressalta que a documentação pedagógica pode representar um novo caminho para a Educação Infantil, pois possibilita a prática reflexiva pelos professores e evidencia as crianças no processo educativo. Ao mesmo tempo, esclarece que seus resultados revelam escassez de tempo e de espaço legitimado para a reflexão em equipe nas instituições de Educação Infantil, como também a necessidade de um “olhar mais atento” para a produção de

registros, em especial para as fotografias, consideradas arquivos pouco compartilhados com as crianças.

Fochi (2013) e Pandini (2015) se preocuparam em compreender como se efetiva a documentação pedagógica na relação entre adultos e bebês. Pandini (2015) realizou seu estudo tendo como *locus* o cotidiano de quatro creches da cidade de Pistóia, na Itália. Pandini (2015) chegou à compreensão de que a observação, a escuta e a interpretação sustentam o processo de oferta de visibilidade às experiências das crianças e que a documentação pedagógica se constitui como narrativa peculiar para as crianças bem pequenas. Fochi (2013) se ocupou em investigar as ações que emergiam das experiências com o mundo em contexto de vida coletiva, em bebês de 6 a 14 meses. Seu trabalho trouxe também reflexões sobre as maneiras como as ações dos bebês problematizam a ação do professor e como se pode pensar o conhecimento pedagógico nesse contexto. Considerando os preceitos da documentação pedagógica, conforme proposto por Loris Malaguzzi¹⁰ e seus interlocutores, o autor revela ao longo do trabalho as ações de comunicar, ações autônomas e ações de saber-fazer por meio de histórias narradas. Segundo Fochi (2013), questionamentos a respeito das demandas da prática pedagógica, da ação docente e sobre a criança geram a produção de um conhecimento dinâmico e atualizado. Nessa perspectiva, o autor reitera que um dos princípios do trabalho pedagógico com crianças pequenas é o interesse em observá-las nos processos de exploração e planejar situações satisfatórias em que as crianças possam atuar.

Pelos estudos sintetizados, parece ainda restrito o espaço reservado para a expressão das crianças nas práticas avaliativas, que geralmente só conseguem dar visibilidade a uma pequena parte do percurso feito por elas. Muitas vezes, a avaliação se resume a uma cópia do que é feito no Ensino Fundamental, com um sentido de classificação e finalização do trabalho educativo e/ou julgamento de questões atitudinais e comportamentais. Tais objeções vão de encontro ao que dispõe a LDBEN (BRASIL, 1996), a qual prevê que para toda etapa da Educação Infantil a avaliação deve ser feita “[...] mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental” (BRASIL, 1996).

No que se refere às teses e dissertações localizadas no mapeamento bibliográfico, convém ressaltar ainda a dissertação de Glap (2013), que teve como objetivo apresentar o estado da arte da avaliação da aprendizagem e da avaliação institucional na Educação Infantil, buscando compreender o que os estudiosos sobre o tema avaliação vêm produzindo, tendo

¹⁰ Educador que delineou a abordagem pedagógica centrada na criança e em todas as suas linguagens, adotada pela cidade de Reggio Emilia, norte da Itália, para Educação Infantil.

como base a análise de artigos científicos, dissertações e teses brasileiras publicados no período de 2000 a 2012. A autora localizou 47 produções científicas, das quais 24 são artigos, 20 são dissertações e 3 são teses, com base nos descritores: avaliação, avaliação institucional, avaliação docente, avaliação da aprendizagem, avaliação na creche, acompanhadas das palavras Educação Infantil. Glap (2013) analisou os resumos das teses e dissertações com auxílio do *software* Alceste, mas não estabeleceu categorias diferenciadas para pré-escola e creche. Portanto, o que apontarei aqui, com base nesse estudo, consiste num resumo dos trechos em que a autora se refere especificamente à creche.

Em relação aos estudos sobre avaliação da aprendizagem, Glap (2013) enfatiza a dualidade existente nas posturas avaliativas nos dois segmentos que compõem a Educação Infantil: “[...] de um lado, a creche com práticas avaliativas desvinculadas do acompanhamento do desenvolvimento das necessidades infantis; e de outro, práticas avaliativas com caráter escolarizante inadequado para a faixa etária de 4 e 5 anos.” (GLAP, 2013, p. 93).

A mesma autora ainda ressalta que a análise dos resumos das publicações que tomou como *corpus* de sua pesquisa demonstra que ainda há necessidade de muitos estudos e pesquisas na área, já que a avaliação nessa etapa representa uma barreira difícil de ser ultrapassada nas instituições. Glap (2013) enfatiza também que os estudos apontam o viés classificatório da avaliação na creche, que se apresenta quando é feita com a intenção de rotular, classificar, vigiar e controlar constantemente o corpo e a forma de as crianças se portarem. Constatou também que as avaliações desenvolvidas na creche se baseiam em objetivos comportamentais ou em objetivos que privilegiam o êxito em detrimento de outros aspectos do desenvolvimento escolar. O uso de escalas e instrumentos de outros países também é apontado como uma vertente dos trabalhos acadêmicos analisados. Destaco um trecho em que Glap (2013) aponta sinteticamente os problemas encontrados em relação à avaliação na creche:

Pode-se enfim, perceber a fragilidade da avaliação na creche, ao necessitar de escalas de outros países para tentar determinar como deve ser a avaliação na Educação Infantil, e principalmente pelos professores ainda avaliarem a creche a partir de atitudes comportamentais de seus alunos, desprezando ou desconhecendo outras proposições formativas de avaliação. (GLAP, 2013, p. 98).

Os problemas destacados por Glap (2013) e por outros estudiosos do tema me desafiaram a refletir sobre os motivos dessa busca de escalas de outros países para avaliar, bem como as razões de as atitudes comportamentais ainda serem o enfoque, quando se trata de crianças de até 3 anos. Por que esse desprezo ou desconhecimento de outras proposições

formativas de avaliação, conforme aponta Glap (2013)? No Brasil, por meio do Ministério da Educação, que tipos de proposições sobre avaliação têm sido disseminados nos documentos publicados nas últimas décadas? De que maneira a especificidade da avaliação na creche, seus problemas e a documentação pedagógica têm sido abordados nas publicações federais recentes? Será que o histórico da creche no Brasil influencia o que tem sido publicado sobre avaliação para esse segmento? Em qual contexto histórico, político e educacional esses documentos foram produzidos? Para além de suas proposições, quais são suas limitações no que se refere à avaliação na creche?

As pesquisas acadêmicas, de modo geral, têm apresentado um caráter mais diagnóstico, buscando compreender como a avaliação é desenvolvida nas instituições de Educação Infantil, utilizando-se principalmente de entrevistas, observações e análises documentais. Portanto, as pesquisas sobre avaliação na Educação Infantil localizadas já têm apresentado discussões acerca de como as orientações e normatizações estabelecidas pelo MEC são apropriadas pelos municípios, que são atualmente os principais responsáveis por essa etapa da Educação Básica. Isso porque, ao se ocupar do diagnóstico sobre como tem sido feita a avaliação na Educação Infantil, nas análises das teses e dissertações são estabelecidas as relações com as normativas municipais e federais. Contudo, ainda há uma lacuna em relação a pesquisas que versem sobre as publicações federais com o sentido de investigar e problematizar as principais diretrizes e encaminhamentos estabelecidos pelo MEC, voltados para avaliação na creche. Dessa forma, o enfoque dado nesta tese de doutorado não foi antes estabelecido por nenhum dos trabalhos acadêmicos mapeados, o que permite identificar a contribuição inédita da pesquisa desenvolvida.

O problema a ser investigado foi formulado da seguinte maneira: quais são as possíveis contribuições e/ou subsídios para a produção de sistemáticas de avaliação na creche, divulgadas em publicações produzidas pelo MEC, no período de 2000 a 2015?

A partir dessa problematização, os objetivos formulados para a investigação foram assim constituídos:

Objetivo Geral

- Investigar os subsídios teórico-práticos sobre avaliação na creche dispostos em documentos federais de caráter mandatório e orientador, publicados pelo MEC, no período de 2000 a 2015, de modo a compreender quais são suas proposições e limites para o campo.

Objetivos Específicos

- Investigar o contexto histórico e político das publicações que constituem o *corpus* da pesquisa;
- Identificar as possíveis contribuições sobre os modos, procedimentos e princípios para avaliar na creche veiculados nessas publicações;
- Investigar as características das possíveis solicitações encaminhadas ao Conselho Nacional de Educação-MEC quanto à avaliação na Educação Infantil e as proposições desse órgão;
- Compreender o papel do MEC quanto ao estabelecimento de orientações e normatizações para avaliar na creche.

A tese estabelecida, considerando o problema e os objetivos anteriormente explicitados, foi sintetizada na seguinte proposição: os subsídios teórico-práticos sobre avaliação da aprendizagem e desenvolvimento, produzidos no período de 2000 a 2015 e disponíveis nos documentos do MEC analisados, têm garantido pouca visibilidade à creche enquanto instância educativa e dispostos de forma fragmentada, como informações pontuais, o que pode estar colaborando para a descaracterização do caráter mandatório e orientador de tais publicações, sendo urgente, para a mudança dessa configuração, maior articulação entre as diferentes instâncias de governabilidade envolvidas – federal e municipal.

Para fins de esclarecimento, convém ainda delinear os documentos federais que compõem o *corpus* da pesquisa, sendo que os critérios para essas escolhas estão especificados na seção 4, que trata da metodologia. Como documentos de caráter mandatório, constam: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009a, BRASIL, 2009b) e Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNEB (BRASIL, 2010a; BRASIL, 2009b). Já os documentos de caráter orientador selecionados para fazer parte da investigação foram: “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 2009c); “Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil” (BRASIL, 2006); “Indicadores Nacionais da Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009d); “Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação” (BRASIL, 2012); “Dúvidas mais frequentes sobre educação infantil” (BRASIL, 2013) e “Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação em contexto” (BRASIL, 2015).

Para melhor entendimento do leitor, especifico sinteticamente como foram organizadas as seções desta tese de doutorado.

Na segunda seção, abordo a constituição da creche como instância educativa no Brasil, com estabelecimento de articulações com a avaliação, por meio de contextualização histórica e discuto os elementos políticos nesse percurso, bem como a origem e a atuação do MEC como órgão inicialmente não voltado somente para questões educacionais. Na terceira seção, apresento os paradigmas que sustentam as diversas concepções de avaliação e as formas, usos e princípios que têm sido adotados na Educação Infantil, especialmente na creche. Na quarta seção, descrevo a abordagem metodológica – tipo de estudo, procedimentos e técnicas de pesquisa escolhidas. Na quinta seção, apresento a discussão e análise dos dados obtidos nas publicações federais do MEC que compõem o *corpus* da pesquisa, seguindo-se as considerações finais.

2 O RECONHECIMENTO DA CRECHE COMO INSTITUIÇÃO EDUCATIVA E A AVALIAÇÃO

Nesta seção, apresento aspectos da história da educação no Brasil, especialmente no que diz respeito à creche e à constituição das políticas públicas para a infância. Esses esclarecimentos são importantes, para que seja possível compreender as especificidades desse atendimento e o contexto no qual a avaliação começou a se fazer presente na creche. Para melhor entendimento de como está organizada esta seção, nos próximos parágrafos apresento um resumo do que é abordado em cada um das quatro subseções que a compõe.

Na primeira subseção, destaco a origem da creche e o público que essa instituição se propunha atender. Como a infância pobre constituiu o cerne desse atendimento, o assistencialismo foi configurado como proposta educacional, com o intuito de manter submissas as crianças e as famílias das classes populares. A creche era o pilar da política de assistência que estava sendo germinada no Brasil, tendo como suporte os saberes jurídico-policial, médico-higienista e religioso. Nesse sentido, foi percebida como agente promotora da segurança e da saúde da população mais pobre, a fim de evitar a criminalidade e a marginalidade dessa população.

Na segunda subseção, resalto as primeiras políticas para a infância e a configuração do Ministério da Educação e Cultura (MEC) nesse contexto. O enfoque prioriza os acontecimentos posteriores à década de 1950. O processo de expansão das pré-escolas ocorreu durante a década de 1960, com o atendimento de crianças das classes média e alta, o que provocou algumas modificações nas representações sobre Educação Infantil. Contudo, as políticas para a infância ainda continuaram tendo caráter descontínuo e compensatório nas décadas de 1970 e 1980. Além desses aspectos, resalto a concentração dos investimentos públicos no Ensino Fundamental durante a década de 1990, bem como as mudanças dos órgãos nacionais responsáveis pelas políticas para a educação das crianças.

Na terceira subseção, destaco as concepções sobre a creche, sob a égide da controvérsia entre aqueles que defendem o atendimento institucional às crianças menores de 3 anos de idade e aqueles que enfatizam a necessidade de que a criança, nessa faixa etária, conviva sobretudo com seus familiares. Apresento ainda a questão da lentidão das mudanças nas práticas educativas, ainda que a inserção legal da creche como direito já tenha completado mais de duas décadas. Apesar de ser um direito, a falta de vagas na creche ainda é comum em

diversos municípios brasileiros. Para expandir a oferta, os organismos¹¹ multilaterais têm propagado modelos que utilizam estratégias para atendimento em larga escala com redução de custos, mas que têm trazido diversos prejuízos ao atendimento das crianças.

Por fim, na quarta subseção, discuto as especificidades e os desafios do trabalho pedagógico em creche e suas vinculações com a avaliação. Abordo também aspectos sobre a formação dos profissionais para atuação na creche e a origem da avaliação no contexto da Educação Infantil.

2.1 Creche e pobreza: o assistencialismo como proposta educacional

O tema avaliação na creche requer abordagem que contemple igualmente o contexto de sua história no Brasil, para que se possa compreender como a avaliação tem sido pensada e constituída em diferentes conjunturas. O enfoque aqui apresentado traz a possibilidade de tornar visíveis tanto o processo de constituição das características da creche como as percepções sobre esse tipo de atendimento, que até hoje marcam as práticas realizadas com as crianças da faixa etária de até 3 anos, inclusive as de avaliação. Alguns aspectos dessa história, porém, fazem parte também da história da pré-escola, ou seja, abrangem a história da Educação Infantil. Dessa maneira, ao destacar a história da creche, faço isso com a percepção de continuidade entre os segmentos creche e pré-escola, inclusive com o entendimento de que, ao abordar a história da creche, estou tratando da história da Educação Infantil. Por sua vez, a história da Educação Infantil está situada no campo mais amplo da história do Brasil, ou seja, mantém estreitas relações com questões que dizem respeito à história da infância e do seu atendimento, da família, da urbanização, do trabalho, das demais instituições educacionais etc (KUHLMANN JÚNIOR, 2010).

No final do século XIX e início do século XX, os intelectuais republicanos brasileiros, em nome da civilização, da ordem e do progresso, pretendiam disseminar procedimentos técnico-científicos adequados ao desenvolvimento sociocultural do país. Nesse processo, a

¹¹ De acordo com Decicino (2013), os organismos multilaterais são organizações internacionais constituídas por diversos governos nacionais com a finalidade de promover determinado objetivo comum aos países membros. Delbem e Lima (2016) explicam que os organismos multilaterais são “[...] entidades internacionais que têm a finalidade de mediar relações entre países interligados, tendo em vista acordos de cooperação, financiamento e de intervenções sistemáticas relacionadas a múltiplas demandas, como: desenvolvimento energético; avanço científico-tecnológico; financiamento de projetos infraestruturais; combate à pobreza; segurança; mercado; indústria; e entra também nesse rol de intervenção-mediação, com caráter muito relevante e profundamente tendencioso a educação.” Os autores destacam que os organismos multilaterais ou internacionais são instituições financeiras que prezam pelos interesses do capital, não sendo coerente que sejam percebidas como entidades de filantropia.

preocupação com a infância foi colocada no cerne de diferentes discursos e práticas. “O desenvolvimento científico trouxe um tempo de mitificação da ciência e de valorização da infância, tendo como foco a educação.” (CAMARA, 2011, p. 19).

Nesse sentido, a educação era percebida como fator de prevenção da criminalidade e de produção e formação de futuros cidadãos. “A importância de atuar sobre a infância se afirmava no fato de ser a criança identificada como a ‘raiz da família’.” (CAMARA, 2011, p. 50). Nessa perspectiva, o futuro da sociedade brasileira dependia da forma como eram criadas e educadas as crianças, sendo necessária uma intervenção em nome do bem-estar social.

O século XX, de acordo com Camara (2011), foi identificado como o “século da criança”¹², ao produzir políticas de assistência que foram corporificadas nas instituições de atendimento, internação e controle da criança. Todavia, ao mesmo tempo, também acabou por confirmar as formas de perversão social às infâncias. Pimentel (2011) assinala que a condição real da criança, especialmente no Brasil, não corresponde ao que o *slogan* “século da infância” pretende expressar. Zabalza (1998), na mesma direção, adverte sobre a invisibilidade social e política da criança, nesse século.

Dentre as diversas instituições criadas nesse contexto histórico para atendimento à infância estão as pré-escolares, creches, escolas maternais e jardins de infância. Conforme Kuhlmann Júnior (2010), há diversidade de opiniões sobre as causas que teriam influenciado a constituição dessas instituições. O autor apresenta pelo menos três influências básicas: a jurídico-policial, a médico-higienista e a religiosa. Cita ainda três forças: a infância, a maternidade e o trabalho feminino. Subjacente a esse conjunto de fatores se faz presente a questão econômica, mais especificamente, a constituição da sociedade capitalista, da urbanização e da organização do trabalho industrial, que passava a contar com a crescente saída da mulher do âmbito doméstico para o trabalho extradomiciliar.

As primeiras fábricas criadas no Brasil, na segunda metade do século XIX, começaram a empregar grande número de mulheres, visto que a maioria da mão de obra masculina trabalhava nas lavouras (OLIVEIRA, 1988). Com a chegada de imigrantes europeus, geralmente do sexo masculino, e com maior tendência dos homens brasileiros de se incorporarem ao trabalho fabril, a participação de mão de obra feminina decresce, mas continua grande a proporção de mulheres no setor agrícola. A necessidade de ajuda no

¹² Para Câmara (2011), o lema “o século XX é o século da criança” foi proposto pela escritora sueca Ellen Key e acabou impulsionando diversos países a pensar a criança como uma questão nacional. A autora criticava a forma como as crianças, filhas do proletariado e das classes abastadas, eram tratadas. Ao mesmo tempo, manifestava sua esperança no século nascente, ao indicar a centralidade que as crianças deveriam assumir, inclusive para o Estado. Ecos desse pensamento se fizeram presentes no Brasil, notadamente para os setores da sociedade que se propunham pensar a criança e os problemas sociais que a envolviam.

cuidado dos filhos foi então um problema gerado pelo próprio sistema econômico. Contudo, essa ajuda não foi reconhecida como um dever social do Estado, mas como favor prestado ou ato de caridade aos filhos das famílias de trabalhadores ou, ainda, como uma dádiva dos filantropos (KUHLMANN JÚNIOR, 2010; OLIVEIRA, 1988). Com isso, ganha força o atendimento educacional à infância realizado por entidades assistenciais.

De acordo com Oliveira (1988), até o início do século XX, o atendimento em creches praticamente inexistia no país. Em termos de cuidados da criança pequena, nos séculos XVII, XVIII e XIX, o que havia era a absorção de crianças órfãs ou abandonadas, comumente resultado de exploração sexual de mulheres negras e índias pelo senhor branco, ou seu recolhimento nas “rodas dos expostos” (MERISSE, 1997; OLIVEIRA, 1988).

As Casas dos Expostos recebiam os bebês abandonados nas “Rodas”, cilindros de madeira que garantiam o anonimato de quem ali deixasse a criança, para depois encaminhá-los a amas que os criariam até a idade de ingressarem em internatos. A proposta da creche se volta para o suporte às famílias pobres, de modo a evitar que lhes sobrasse apenas a opção de abandonar seus filhos naquelas instituições (que apesar disso, continuaram a existir no Brasil por boa parte do século XX). (KUHLMANN JÚNIOR, 2010, p. 70).

Nesse sentido, as creches existentes ou instituições semelhantes eram destinadas a cuidar dos problemas dos pobres, na sua origem. Segundo Rosemberg (1999; 2014), no Brasil, a creche foi inicialmente pensada como espaço de destino de crianças filhas de mães escravas e mantém essa marca de origem. Oliveira (1988) também enfatiza que as ideias de abandono, pobreza, culpa, favor e caridade acompanhavam as precárias formas de atendimento nesse período, e talvez, até recentemente, tais concepções continuassem a permear o entendimento sobre creche. Embora essa afirmação de Oliveira (1988) tenha quase 30 anos, parece atual, já que essas características ainda permeiam as concepções e o imaginário de diversas pessoas e grupos, quando se referem à creche, mesmo dos profissionais que nela trabalham. De acordo com Fernandes e Yazlle (2009), a cadeia de concepções preconceituosas sobre crianças, creche, pobreza e suas famílias foi superada no plano do debate acadêmico e teórico, entretanto, tais ideias ainda não estão atualizadas no cotidiano educacional.

Oliveira (1988) assinala que a história da creche se diferencia da história da escola básica, visto que esta última foi criada para os filhos das classes médias e altas, tendo o filho do pobre que “brigar” para entrar e permanecer nela. Por outro lado, a creche nasceu para acolher os pobres e apenas recentemente tem sido aceita pela classe média.

Já nos primórdios, a creche não era defendida de forma generalizada, pois era considerada um mal necessário para aqueles que concebiam a educação das crianças pequenas

como uma responsabilidade primordial da mãe. As poucas creches construídas na década de 1950 eram vistas como paliativas, uma vez que o ideal de mulher, tanto dos empresários quanto do movimento operário, era daquela voltada para o lar (OLIVEIRA, 1988).

O significado implícito atribuído à mãe que procurasse a creche, e mesmo a pré-escola, seria a sua suposta incapacidade de cumprir com o dever natural, biológico, da maternidade. A mãe seria culpada por trabalhar e a instituição seria um paliativo para remediar a vida da criança. (KUHLMANN JÚNIOR, 2010, p.188).

Entre aqueles que defendiam a existência das instituições de atendimento à infância, era expressa uma desconfiança da educação dada pelas mães. O entendimento era de que a creche, como o jardim de infância e a escola maternal, seriam locais que poderiam fornecer à criança as reais condições de um bom desenvolvimento, ou seja, um lugar melhor do que seus lares. As propostas para educação da criança pequena carregavam em seu bojo um modelo materno e feminino que pretendia se sobrepôr às práticas que ocorriam na instituição familiar, as quais se julgava necessário superar. Havia, portanto, uma confrontação com a educação na instituição familiar (KUHLMANN JÚNIOR, 2010).

Sem a obrigatoriedade de oferta de creches pelo poder público, em nenhum momento da história da educação brasileira as vagas para esse atendimento foram algo simples de ser conquistado. Pelo contrário, os movimentos operários na década de 1920, nos centros urbanos mais industrializados do país, tiveram que se envolver em diversas lutas por direitos e enfrentar a repressão dos empresários, o que deu início a um processo que culminaria, bem mais tarde, no reconhecimento do direito à Educação Infantil como etapa educacional, a partir da promulgação da Constituição Federal, em 1988.

Com o direito à Educação Infantil estabelecido na Constituição Federal, pela primeira vez a criança menor de 7 anos de idade é citada na legislação brasileira como sujeito de direitos. A creche deixa então de ser apenas um direito de mulheres trabalhadoras e passa a ser reconhecida como um direito de mulheres, homens, e principalmente das crianças. Teles (2015) explica que no início dos movimentos que tinham como bandeira a reivindicação por creches, o próprio feminismo não tinha ainda uma reflexão mais aprofundada sobre seu significado, mas no decorrer da luta, a creche foi sendo reconhecida como um direito da criança pequena à educação. Com base na Constituição Federal, na década de 1990 foram criadas a Lei nº. 8.069/1990, que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) e a Lei 9.394/1996, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), as quais reafirmaram o reconhecimento dos direitos da infância e a responsabilidade do poder público perante esse direito.

Para Oliveira (1988), o reconhecimento da creche como instituição educativa se opõe àquela visão tradicional dessa instituição como uma dádiva, um favor prestado à criança pobre, com funções apenas assistencialistas e de substituição da família. Mas Kuhlmann Júnior (2007; 2010) alerta que a polaridade entre assistência e educação parece representar o bem e o mal, como se a proposta de inaugurar o pedagógico ou o educacional fosse a resolução dos problemas, a despeito de a realidade institucional permanecer intocada nas questões que realmente discriminam os pobres. No dia a dia da vida real, o caráter assistencial não deixa de se fazer presente na creche. Porém, o pensamento educacional tem mostrado certa resistência em compreender que as instituições podem ser, ao mesmo tempo, educacionais e assistenciais, assim como parece considerar o educar como algo positivo, neutro ou emancipador (KUHLMANN JÚNIOR, 2007).

Kuhlmann Júnior (2010) ressalta que as creches constituíram desde sua origem o principal pilar da política de assistência que estava sendo elaborada no Brasil, a qual tinha como sustentação os saberes jurídico, médico e religioso.

Na década de 1870, a influência médico-higienista começou a fazer parte das questões educacionais. De acordo com Didonet (2001), as preocupações médicas se faziam presentes em decorrência das altas taxas de mortalidade infantil que o país vinha apresentando. Os diversos médicos redirecionavam suas atividades profissionais ou políticas para a educação, discutindo projetos de construção de escolas e implementação de serviços especiais, na educação primária e infantil (DIDONET, 2001; KUHLMANN JÚNIOR, 2010). Todavia, é na década de 30 do século XX, conforme salienta Oliveira (1988), que sanitaristas preocupados com a produção e a reprodução de mão de obra importada, que não dispunha de moradias com infraestrutura de saneamento básico, passaram a defender a existência das creches. Nessa mesma época, como explica Didonet (2001), amplia-se o número de profissionais da saúde, com propostas higienistas, “[...] revezando-se no discurso ou mesclando atuação médica, sanitarista, assistencialista e moral.” (DIDONET, 2001, p. 12). De acordo com Merisse (1997), o higienismo estabeleceu uma aliança com o Estado brasileiro e, como esse conceito estava em ascensão, conseguiu influenciar as mais variadas esferas da realidade.

De acordo com Kuhlmann Júnior (2010), a presença hegemônica da medicina nas creches não evidenciaria um caráter não educacional. A compreensão é de que a educação pensada para os pequenos era justamente uma educação higiênica. A creche, portanto, era vista como agente promotora da segurança e da saúde para a população mais pobre, a fim de evitar a criminalidade e a marginalidade dessa população. Rocha (2005, p. 82-93) enfatiza:

Assistência, higienização e moralização compõem algumas das facetas dessa intervenção sobre a infância pobre que, compartilhando dos propósitos que orientam o amplo movimento em defesa da infância, desde o final do século XIX, procura redimi-la para o trabalho produtivo, forjando um futuro de prosperidade para o país e anunciando a boa-nova da possibilidade de constituição do Brasil em nação moderna, à altura dos países civilizados.

Conforme Kuhlmann Júnior (2010), do ponto de vista jurídico-policia, as preocupações se concentraram na chamada infância moralmente abandonada, a qual ameaçava a tranquilidade das elites. Ao mesmo tempo, a Igreja Católica trouxe a ideia de que a propriedade privada era inviolável e que era necessário proteger os proprietários. Para isso, a população pobre deveria ser mantida na linha do dever, tendo que sofrer e suportar sua condição subalterna.

Nas décadas de 1960 e 1970, as teorias de privação cultural passaram igualmente a fazer parte desse contexto. De acordo com Souza (2011), a ideia da creche como um mal necessário cede lugar a um entendimento “mais positivo” de atendimento, no qual se busca compensar as carências das crianças e dar oportunidades de trabalho às mulheres. O conceito de carente aplicado às crianças das classes sociais de baixa renda resultou na ideia de que essas crianças eram inferiores em relação ao padrão estabelecido. Essas teorias tinham como base o entendimento de que a estimulação precoce e o preparo para a alfabetização, em instituições como creches, pré-escolas e parques, evitariam a marginalização das camadas mais pobres da sociedade. A compreensão era de que essa estimulação precoce possibilitaria a superação das condições sociais a que as camadas mais pobres da sociedade estavam submetidas, mesmo que não houvesse mudanças nas estruturas sociais que deram origem a esses problemas (OLIVEIRA, 1988). Para Kuhlmann Júnior (2010), a educação compensatória trouxe à tona o caráter assistencialista e discriminatório da creche. Conforme Martins (2009), para as crianças das camadas populares, ainda hoje, os discursos e as ações, na maioria das vezes, têm como fundamento uma concepção de carência.

Segundo Kuhlmann Júnior (2007; 2010), a ideia de que, em sua origem, as creches tenham sido pensadas como lugar de guarda e de assistência e não de educação acabou por se cristalizar. Todavia, no processo de constituição das instituições destinadas à infância pobre, o assistencialismo foi configurado como a proposta educacional específica para submissão tanto das famílias quanto das crianças das classes populares. A educação das crianças pequenas era vista como mérito aos trabalhadores que se mostrassem mais subservientes. Aos poucos selecionados, se oferecia uma educação de baixa qualidade, a qual pretendia manter no mesmo lugar social seus destinatários.

Desse ponto de vista, não é a origem, com a ausência de propósitos educacionais, que diferencia as creches dos jardins de infância: o que distingue essas duas instituições, desde o início, era o público e a faixa etária que se propunha atender, o que, por sua vez, alterava os objetivos educacionais. “É a origem social e não a origem institucional que inspirava objetivos educacionais diversos.” (KUHLMANN JÚNIOR, 2010, p. 74). Rosemberg (2002) assevera que, no final dos anos de 1960, é possível notar, tanto entre países desenvolvidos quanto nos subdesenvolvidos, dois modelos institucionais: o das creches e seus similares, que acolhem exclusiva ou principalmente crianças pobres, e o dos jardins da infância, não especialmente destinados a crianças pobres.

Rosemberg (2014) também destaca que, nas últimas décadas, ainda se mantém certa cisão entre as trajetórias da creche e as da pré-escola. Nesse sentido, tem ocorrido o fortalecimento crescente da institucionalização e da formalização da pré-escola, o que a aproxima do Ensino Fundamental, enquanto, para a creche, tem havido pouca visibilidade, certa dificuldade de integrá-la ao sistema educacional, cuja consequência é sua manutenção no espaço da informalidade.

Barbosa (2013) compactua com esse pensamento ao explicar que a creche ainda permanece, malgrado muitos esforços, “exilada” do sistema educacional.

Podemos afirmar que ela tem, na atualidade, um lugar simbólico, legal e institucional no campo educacional, mas ainda fica evidente o não-lugar da creche no sistema educacional, ou seja, na sua integração à pré-escola e ao ensino fundamental; na atenção às especificidades de seu funcionamento que exigem parâmetros diferenciados da escola regular; na formação dos professores para a compreensão do que significa realizar uma pedagogia com e para crianças bem pequenas; na gestão de uma instituição que exige diálogo constante com outros campos como saúde, justiça, cultura e assistência social e que tem, com as crianças e suas famílias, uma função diferenciada da escola fundamental. (p. 78).

Diante das considerações de Barbosa (2013), fica evidente que o direito à creche, como instituição com funções pedagógicas claras e bem definidas ainda não está implementado completamente. Sua existência foi proclamada, mas a efetivação do direito ainda precisa caminhar, conforme nos lembra Vieira (2004):

Enquanto a gente tiver crianças trancadas em casa para a mãe e o pai trabalharem; profissionais, pessoas que se ocupam das crianças, que não têm nem a formação básica; creches e pré-escolas que se organizam de forma opressiva com relação à criança, sem nenhuma inventividade, que são espaço quase que de confinamento da infância, a gente não pode dizer que o direito à Educação Infantil existe plenamente nas práticas sociais, na sociedade brasileira (2004, *on-line*).

Ainda prevalece, nos serviços educacionais para as crianças das camadas populares, a visão assistencial e compensatória no lugar de uma afirmação de direitos e cidadania (MARTINS, 2009). Quando o Estado fornece serviços precários às populações pobres, se

torna um agente violador dos direitos, uma vez que institui mecanismos discriminatórios e excludentes de poder. O próprio professor passa a se perceber como desqualificado profissionalmente e/ou como um “sacrificado” diante da tarefa de fazer o melhor para as crianças pobres (MARTINS, 2009).

Guimarães e Barbosa (2009) chamam a atenção para o tamanho da lentidão do processo de superação da concepção de creche como lugar restrito à guarda e à tutela de crianças, ao enfatizarem que o reconhecimento da creche como direito já completou mais de 20 anos. O país, de forma geral, ainda “engatinha” na compreensão da creche como espaço capaz de propiciar um tipo de interação singular entre as crianças e seus pares, no cotidiano.

No entanto, cabe destacar que, a partir da década de 1990, houve a criação de Fóruns de Educação Infantil, os quais envolvem entidades, movimentos sociais, estudiosos e militantes, engajados na defesa do direito à Educação Infantil, bem como na proposição de políticas públicas para ela (ARELARO; MAUDONNET, 2017). Desde seu surgimento, os Fóruns de Educação Infantil são reconhecidos como instâncias de debate e mobilização na luta pela efetivação do direito das crianças de zero até 5 anos e 11 meses de idade, que incidem na formulação e no monitoramento de políticas públicas, o que tem possibilitado diversas conquistas e impedido retrocessos, como a implementação do sistema de avaliação ASQ-3 na Educação Infantil, conforme enfatizado na introdução desta tese.

Em síntese, no decorrer deste item, tratei de alguns aspectos sobre o modo como a creche foi sendo percebida ao longo da história, na sociedade brasileira. Originada como local de absorção e guarda de crianças órfãs ou abandonadas, destinava-se a cuidar dos problemas dos pobres e foi sustentada por saberes jurídico, médico e religioso. Desse modo, as ideias de pobreza e favor prestado aos carentes fazem parte das raízes dessa instituição, que começa a criar novas nuances com o movimento feminista, o qual dá oportunidade a reflexões sobre o papel da creche, reflexões que dão a esse espaço um *status* de local privilegiado para a educação da criança pequena, visão esta que ainda não é unívoca nem para os profissionais que trabalham nas creches nem para a sociedade em geral. Convém ressaltar, porém, que a creche sempre contou com uma proposta educacional, cujo objetivo era a manutenção da submissão das classes menos favorecidas. O fato de a creche ter sido constituída como pilar da política de assistência no Brasil contribui para que ainda haja certa dificuldade de fazer sua integração ao sistema educacional, apesar de sua proclamação como direito das crianças. A efetivação desse direito requer a revisão de políticas públicas e práticas educacionais, o que tem envolvido a articulação dos Fóruns de Educação Infantil. Para melhor compreensão da vinculação das políticas públicas educacionais com o desenvolvimento da identidade que a

creche assume atualmente, tanto em âmbito legal, quanto social e educacional, bem como a configuração do MEC nesse contexto, redigi a próxima subseção.

2.2 Políticas para infância e a constituição do MEC

No final do século XIX, o Estado começa a atuar como agente fiscalizador das atividades realizadas pelas entidades de atendimento à infância, com a criação, em 1899, do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil.

Na década de 20, a crise no sistema político oligárquico então predominante e a expansão das atividades industriais culminaram com uma revolução de características burguesas no país. Nesse momento político extremamente importante, ocorreu em 1922, no Rio de Janeiro, o primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, no qual foram discutidos temas como a educação moral e higiênica e o aprimoramento da raça, com ênfase no papel da mulher cuidadora. Nesse contexto surgiram as primeiras regulamentações do atendimento de crianças pequenas em escolas maternas e jardins-de-infância. (OLIVEIRA, 2002, p. 98).

Entretanto, é apenas em 1930 que o Estado assume oficialmente o atendimento infantil, com a criação do Ministério da Educação e Saúde (MERISSE, 1997).

Segundo Kramer (1987), na década de 1940, foram formuladas as primeiras políticas de Estado para a infância e criado o Departamento Nacional da Criança (DNCr). O DNCr era responsável por repassar recursos aos Estados e às entidades privadas, fornecer orientação técnica e atuar como órgão fiscalizador. Esse departamento era subordinado ao Ministério da Saúde, até 1951 e, em 1970, foi transformado em Coordenação de Proteção Materno-Infantil, quando alguns de seus serviços foram absorvidos pelo Ministério da Saúde.

O DNCr foi o principal formulador da política oficial para a infância no Brasil, durante quase 30 anos. Propunha um atendimento basicamente médico, entendendo que a medicina preventiva seria a forma mais correta de enfrentar os problemas tanto da criança como da família, considerada a grande responsável pela situação da criança. (MERISSE, 1997, p. 40).

Luz (2006) salienta que, no período compreendido entre os anos de 1930 e final da década de 1960, “[...] a política de educação infantil se caracterizou por um conjunto de ações compensatórias, desorganizadas, descontínuas e com caráter extremamente assistencialista.” (p. 45).

Em 1953, é criado o Ministério da Educação e Cultura, o que dá origem à sigla MEC, tal como utilizada ainda hoje. Até a década de 1960, o sistema educacional brasileiro era centralizado, ou seja, o mesmo modelo era seguido por todos os estados e municípios. Em 1960, porém, com a aprovação da primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), esse aspecto é modificado e os órgãos municipais e estaduais ganham

autonomia, com diminuição da centralidade do MEC, embora este continue a ser o coordenador geral das diferentes instâncias.

Na década de 70 do século XX, ampliou-se o número de creches e berçários para crianças da classe média. Assim, passou a haver a defesa legal de que esses espaços fossem instituições educativas, voltadas para aspectos cognitivos, emocionais e sociais dos atendidos. Mesmo com alguns avanços, o período que se estende dos anos 1970 até o final dos anos 1980 apresenta características muito próximas às décadas anteriores, tais como: “[...] falta de uma política clara, superposição e fragmentação das ações, pulverização de recursos e informalidade das ações em parceria pública/privada.” (LUZ, p. 45, 2006). Conforme Rosemberg (2002), as décadas de 1970 e 1980 foram o primeiro período de influência da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), no Brasil. Já a partir da década de 1990, a influência passa a ser do Banco Mundial.

Nesse sentido, ainda na década de 1990, a descentralização se traduz em municipalização dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, conforme aponta Rosemberg (2002). A descentralização se constitui como um dos aspectos da reforma educacional brasileira realizada nesse período, tendo como base as indicações do Banco Mundial. Entre os vários aspectos dessa reforma, destaca-se o estabelecimento do Ensino Fundamental como a etapa em que os investimentos públicos deveriam concentrar-se, sob a justificativa de que as taxas de retorno seriam maiores que em outros níveis de ensino. Tais investimentos acabaram passando da condição de “prioridade” para a de “exclusividade”, embora as taxas brasileiras de necessidade incidissem mais intensamente sobre famílias com filhos de até 6 anos (ROSEMBERG, 2002; ARELARO, 2005).

Com o crescimento considerável de alunos matriculados no Ensino Fundamental, foi possível que o Brasil passasse a vislumbrar o acesso também à Educação Infantil. Para Victor (2011), um dos primeiros passos nessa direção foi a substituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento Nacional da Educação Básica (FUNDEB), conforme estabelecido pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006. O FUNDEB consiste em um fundo que reserva, constitucionalmente, parte dos impostos para a Educação Básica. Com o FUNDEF, tal reserva era dispendida somente com o Ensino Fundamental. Mesmo com o FUNDEB, ainda há críticas, entre as quais a fragmentação do sistema educacional, já que é priorizada a Educação Básica, o que exclui o Ensino Superior (DAVIES, 2006). Em síntese,

tal Fundo funciona com a redistribuição de impostos, entre governo estadual e prefeituras, com base no número de matrículas na Educação Básica¹³.

É também na década de 1990 que o MEC passa a ser responsável somente pela área de educação. Em 1999 foi nomeado como Ministério da Educação, separando-se do Ministério do Desporto, ao qual era conjugado desde 1992. Antes do Desporto, a atuação do MEC já havia sido articulada com a Cultura e a Coordenação de Educação Pré-Escolar, em 1975, tendo perdurado por dez anos a associação com a cultura (KRAMER, 1987).

Em síntese, nesse tópico destaquei que no início do século XX, o Estado assumiu o atendimento infantil em articulação com o Ministério da Saúde e isto constitui um dos fatores que caracterizaram a proposta de educação higiênica presente nas creches nesse momento histórico¹⁴. Assim, as políticas educacionais da época foram formuladas como um conjunto de ações descontínuas e compensatórias, com caráter assistencialista. No final do século XX, a UNESCO, o UNICEF e o Banco Mundial passaram a influenciar as políticas públicas educacionais. Sendo assim, com base nas indicações do Banco Mundial, ocorre a descentralização, que se traduz em municipalização do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, na década de 1990. Outro aspecto da reforma indicada pelo Banco Mundial foi a concentração dos investimentos públicos no Ensino Fundamental. Desse modo, foi somente na década de 2000 que o FUNDEF – fundo que reserva parte dos impostos para educação, foi substituído pelo FUNDEB, passando a incluir a Educação Infantil. Cabe ainda ressaltar que o MEC tornou-se responsável exclusivamente pela área da educação na década de 1990. Antes disso, ele havia sido um ministério articulado a outras áreas, inicialmente à Saúde, posteriormente, à Cultura e ao Desporto.

É relativamente recente, portanto, a atuação do Ministério da Educação como órgão específico da educação, assim como o reconhecimento da creche como espaço complementar à educação das famílias e como um direito das crianças. Para que a creche seja percebida pela sociedade como espaço educativo e seja valorizada como tal, determinadas concepções acerca das responsabilidades sobre os cuidados e educação das crianças pequenas precisam ser

¹³ No FUNDEB, a participação federal ocorre como complementação aos fundos que não atingem o valor mínimo nacional *per capita*, para garantir um padrão mínimo de qualidade. De acordo com Davies (2006), o FUNDEB traz poucos recursos novos para o sistema educacional como um todo, pois a complementação federal costuma não ser significativa. Além disso, na redistribuição dentro de cada estado, alguns mecanismos possibilitam que alguns governos ganhem e outros percam recursos financeiros na mesma proporção, fazendo com que somente aqueles que recebem a complementação tenham maiores chances de manter e valorizar o ensino.

¹⁴ Mais informações a respeito constam na subseção **2.1 Creche e pobreza: o assistencialismo como proposta educacional** desta tese de doutorado.

revistas. A revisão dessas concepções, todavia, se vincula a mudanças nas formas de organização do trabalho pedagógico na creche e nas políticas públicas destinadas à Educação Infantil, conforme abordarei nas próximas subseções.

2.3 Creche: para quem e para quê?

A saída da mulher para trabalhar fora de casa continua a impulsionar a família a procurar soluções para o cuidado e a educação dos filhos até hoje, seja no ambiente doméstico, comumente a cargo de empregadas domésticas, babás ou avós, seja em instituições como berçários, escolas e creches (AMORIM; ROSSETI-FERREIRA, 1999). Segundo Nunes et al. (2011), o trabalho feminino continua sendo um fator vinculado à demanda por creches e pré-escolas, como em seus primórdios. Para Amorim e Rosseti-Ferreira (1999), a forma de perceber o cuidado de bebês em ambientes coletivos ainda é bastante controversa para os mais diferentes setores da sociedade: leigos, governo, profissionais como psicólogos e pedagogos, além de pesquisadores de psicologia, medicina e educação.

Conforme Amorim e Rosseti-Ferreira (1999), alguns segmentos da sociedade ainda têm atribuído um caráter perverso ao fato de os cuidados dos filhos nos primeiros anos de vida não serem assumidos integralmente pela mulher, o que acarretaria prejuízos ao desenvolvimento do bebê, especialmente nos aspectos orgânico, social e emocional.¹⁵ Outros segmentos da sociedade percebem a família como culturalmente constituída e concebem diversos contextos como possíveis ao desenvolvimento infantil. Em decorrência, sugerem como medida essencial, a ampliação de atendimento adequado às necessidades das crianças e suas famílias, nas creches e em outras formas de educação coletiva. É com esse entendimento que compactuo.

Didonet (2001, p. 13) explica que a superação desse modelo histórico pode ocorrer por dois caminhos que se complementam: “[...] a) pela mudança de enfoque da mãe operária para a criança pessoa-em-desenvolvimento e b) pela universalização do atendimento.” Quando a atenção é centrada na criança, que é o sujeito da educação, se elimina a “culpabilização” da mãe trabalhadora que não tem condições de cuidar de seus filhos. Quando há uma instituição especializada em educação e cuidado de crianças, a qual atende a todas as famílias que a desejarem e não somente àquelas que não têm como se encarregar disso, o tipo e o conteúdo

¹⁵ Biddulph (2007) é um dos autores que defendem essa concepção. Em seu livro, argumenta que o cuidado de crianças em berçários, creches e escolas maternas não é bom para elas, porque, de acordo com esse autor, as crianças apresentam maior vulnerabilidade nos primeiros anos de vida e, por isso, necessitam de cuidados íntimos que não podem ser realizados em grupo, sob a responsabilidade de estranhos.

dos serviços são definidos a partir da criança, que é sujeito de desenvolvimento, e não baseados nas ideias de pobreza, abandono e carência. Teles (2015) alerta que “[...] enquanto as crianças forem consideradas filhas da mãe, a creche não vai passar de um ‘mal menor’, de um equipamento emergencial e controlador da população miserável.” (p. 32).

Ao tratar de universalização, porém, não estou defendendo a obrigatoriedade da frequência a creche pela criança. Esse direito da criança pode continuar como opção da família. A procura das famílias pelas creches se dará na medida em que as creches forem em número suficiente e adequado à demanda, bem como se constituam, de fato, como espaço público de educação coletiva que permita o desenvolvimento das máximas potencialidades infantis. Dessa maneira, é bem possível que as famílias passem a ter mais confiança no trabalho realizado no interior dessas instituições e desejem que suas crianças lá estejam.

Quando a família opta por educar a criança no convívio do lar, pode pensar que está fazendo o melhor para criança. No entanto, em algumas situações e devido a diversos motivos, os familiares não possuem disponibilidade para o cuidado intensivo que a criança requer. Também há situações que envolvem problemas de violência familiar contra a criança. A creche pode então ajudar a equilibrar, um pouco, essa relação entre crianças e suas famílias, como parceira dessas últimas, além de ter função educacional de extrema importância para a aprendizagem e o desenvolvimento dos pequenos, sobre a qual tratarei mais detalhadamente na última subseção.

Antigamente, as famílias tinham muitos apoios dentro da própria família, visto que ela era formada por uma amplitude maior de pessoas que podiam se dedicar aos cuidados das crianças, como também havia interações entre elas sobre os modos de educar. Atualmente, as famílias se sentem, às vezes, sozinhas, e a creche se tornou o espaço possível para discussões e percepções sobre a diversidade de formas de cuidar e educar. Quando inexitem espaços com essas possibilidades de trocas, isso pode não ser tão benéfico para as crianças (BARBOSA, 2009).

Didonet (2001) acrescenta que fazer da creche um espaço onde se realize um trabalho pedagógico com profissionais que buscam o melhor para os pequenos permite que essa instituição seja um local enriquecedor tanto para a mulher¹⁶ como para a criança. Nesse sentido, quando se pensa na oferta de atendimento adequado nesses espaços, em prol das necessidades das crianças, germina uma mudança de concepção que talvez seja capaz de

¹⁶ Didonet (2001) se refere à mulher, no seu texto, provavelmente por ainda ser mais comum que as crianças estejam sob os cuidados e responsabilidade desse ente familiar. O uso do termo *mulher*, contudo, não exclui que a discussão abranja a principal pessoa responsável pelas crianças no seio familiar, seja de qual sexo for.

alterar o entendimento de que a criança seria prejudicada ao não ter seus cuidados assumidos integralmente pela mulher nos primeiros anos de vida.

Em uma creche cujo atendimento favoreça o acesso a experiências culturais pelas crianças, concebida como espaço institucional propiciador de relações coletivas e enriquecedoras por meio da interação com seus pares, com adultos qualificados e com objetos que ampliem sua cultura, não há dúvidas sobre o imensurável ganho em termos de aprendizagem e desenvolvimento. Ortiz e Carvalho (2002) ajudam a enriquecer a compreensão sobre a creche como espaço de extrema importância para a criança:

[...] lugar de desenvolvimento e crescimento, portanto seguro, interativo e saudável; lugar de constituição subjetiva, de acolhimento, de atribuir significados a cada ação e situação e sustentar a separação com a família; lugar de aprendizado, ou seja, lugar de direito, que oferece múltiplas experiências, diversidade nas interações e, possibilidade de vivências culturais. (p. 176).

Sobre esse aspecto, cabe ressaltar que concordo com Didonet (2001), quando explicita o triplo objetivo que tanto a creche quanto a pré-escola cumprem: social, político e educacional. O objetivo social consiste em possibilitar aos membros da família responsáveis pela criança sua participação na vida social, cultural, econômica e política, sem necessidade de renúncia à função cuidadora e educadora de seus filhos. Já o objetivo político se cumpre por ser nessa etapa que se inicia a formação do cidadão. A convivência coletiva permite a aprendizagem de certas regras e dos princípios de responsabilidade e de solidariedade. O objetivo educacional, por sua vez, se refere ao potencial da creche para apoiar a ampliação das experiências das crianças nos primeiros anos de vida, como mediadora no processo de apropriação de conhecimentos e formação de habilidades e favorecedora de condições para que os pequenos possam ir o mais longe possível nesse processo.

O reconhecimento do direito das crianças à creche não possibilitou, até a atualidade, que esse atendimento se estenda a todas as crianças de famílias que dele necessitam. Conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a média de atendimento em Educação Infantil no país, no ano de 2010, apresentava grande disparidade entre a creche (23,5%) e a pré-escola (80,1%). Segundo Carbonari (2013), o Brasil não possuía, até 2013, dados sobre a demanda não atendida de creche, embora seja essa uma das estratégias da meta do Plano Nacional de Educação (2014-2020).¹⁷

No Brasil, a demanda por cuidados e educação para crianças de até 5 anos e por benefícios e serviços destinados a suas famílias é bastante expressiva, ainda que nem sempre

¹⁷ Cabe realçar que, no Plano Nacional de Educação que vigorou de 2001 a 2010, já se tinha estabelecido atingir 50% de matrículas em creche no país, mas, em 2011, foi alcançado o patamar de somente 23%. Com isso, a mesma meta de 50% foi fixada para ser atingida até 2020.

explícita.¹⁸ Como medida emergencial para enfrentar esse problema, a UNESCO (2005) aponta os programas domiciliares e os de educação parental como uma alternativa temporária, o que não deveria substituir os investimentos governamentais em cuidados e educação profissionais para as crianças. Quando os pais são empregados no setor formal, a UNESCO (2005) indica parcerias com o setor privado e a regulamentação dos serviços oferecidos por ele, como forma de ampliar o acesso a esses serviços. Para a UNESCO (2005), portanto, “[...] toda uma gama de métodos pode ser usada para aumentar o acesso a cuidados e educação para a primeira infância de todo o mundo.” (p. 112).

Grande parte dos municípios, com o intuito de tentar minimizar a falta de vagas, instituiu as parcerias público-privadas para a construção e gestão de novas creches, assim como convênios com organizações comunitárias. De acordo com Adrião et al. (2010), o que tem ocorrido são formas de subsídio público ao setor privado, com a incorporação, mais recentemente, de organizações não governamentais (ONGs) de distintos perfis ao conjunto das tradicionais instituições filantrópicas ou comunitárias, o que inclui cessão de prédio público, pagamento de profissionais contratados pela instituição privada com recursos públicos, dentre outros aspectos. Isso reforçou o trato mercantil a um direito. Na maioria dos casos, essa dependência entre setor público e privado tem como resultado a operação com um padrão de atendimento ainda mais precário. Adrião et al. (2010) denunciam que, nos censos escolares, as matrículas nas instituições privadas (lucrativas ou não) têm sido “contabilizadas” como públicas, o que torna velada a condição de privatização da oferta, já que, em alguns casos, os dados informam a expansão do setor público.

A parceria com as organizações comunitárias faz lembrar os primórdios das creches. Oliveira (1988) lembra que, até a década de 1950, a responsabilidade pelas creches existentes fora das indústrias era de entidades filantrópicas laicas, estas em menor número se comparadas às entidades religiosas. Ainda de acordo com a mesma autora, a expansão de pré-escolas para atendimento de crianças das classes média e alta, na década de 1960, provocou algumas modificações nas representações sobre Educação Infantil. Isso valorizou o atendimento fora da família, o que gerou também influências positivas para a creche, por parte de alguns grupos sociais.

Segundo Rosemberg (2002), os países desenvolvidos, particularmente os europeus, integralizaram, de modo geral, a expansão do atendimento da Educação Infantil, a partir de

¹⁸ Muitos familiares não são assalariados, principalmente aqueles que possuem baixa escolaridade e trabalham em áreas rurais, e não têm condições de cuidar dos filhos em tempo integral. A demanda dessas famílias muitas vezes é oculta e precisa ser tornada manifesta, com o reconhecimento dos tipos de trabalho não assalariado e do familiar não remunerado (bens produzidos em casa pelas mulheres) (UNESCO, 2005).

1960, tendo como base uma compreensão da criança como protagonista nas instituições sociais que lhe são destinadas. No que concerne aos países subdesenvolvidos, porém, a autora sublinha que verificou os seguintes argumentos, princípios e propostas de modelo de Educação Infantil, a partir de suas pesquisas:

- [...] a expansão da Educação Infantil constitui uma via para combater a pobreza (especialmente a desnutrição) no mundo subdesenvolvido e melhorar o desempenho do Ensino Fundamental, portanto, sua cobertura deve crescer;
- os países pobres não dispõem de recursos públicos para expandir, simultaneamente, o Ensino Fundamental (prioridade número um) e a Educação Infantil;
- a forma de expandir a Educação Infantil nos países subdesenvolvidos é [feita] por meio de modelos que minimizem investimentos públicos, dada a prioridade de universalização do Ensino Fundamental;
- para reduzir os investimentos públicos, os programas devem se apoiar nos recursos da comunidade, criando programas denominados “não formais”, “alternativos”, “não institucionais”, isto é, espaços, materiais, equipamentos e recursos humanos disponíveis na “comunidade”, mesmo quando não tenham sido concebidos ou preparados para essa faixa etária e para seus objetivos. (ROSEMBERG, 2002, p. 34).

O modelo propagado pelos organismos multilaterais, ditos “não formais”, tem como ênfase a expansão da Educação Infantil, com utilização de estratégias para redução de custos, o que envolve uso de espaço inadequado, precariedade de material pedagógico e falta de qualificação profissional dos educadores (ROSEMBERG, 2002). Esse modelo resulta na criação de ambientes educacionais pouco favoráveis ao enriquecimento de experiências infantis. No Brasil, para Rosemberg (2002), esse padrão já foi incorporado no passado recente e são recorrentes as tentativas para que se efetive novamente no presente. No entanto, as crianças da mais tenra idade exigem propostas educativas específicas e cuidados especiais para que possam aprender e se desenvolver adequadamente. Dessa perspectiva, o atendimento poderia suprir apenas uma parcela do problema, no caso, as dificuldades das famílias para encontrar um espaço onde suas crianças possam ser atendidas enquanto trabalham. Conforme destaca Rosemberg (2002): “[...] qual o milagre que se espera para que os resultados de programas com tais componentes de instalação, recursos humanos e pedagógicos possam ir além de uma socialização precoce para a subalternidade e repúdio à escola?” (p. 52).

De acordo com Campos e Campos (2009), “[...] as indicações dos organismos internacionais atuantes na América Latina têm enfatizado ações e programas organizados com base na lógica das políticas focais e compensatórias, tendo como alvo principal o alívio às situações de pobreza.” (p. 247). São três as estratégias identificadas como comuns, a saber: a) o acento na educação das mulheres; b) o disciplinamento das famílias; e c) a indicação de programas de atendimento de baixo custo. Dessa forma, a Educação Infantil é apresentada e

discutida, nesses projetos, como uma medida compensatória voltada principalmente para crianças e famílias em situação vulnerável. O que, por conseguinte, implicaria a atenção do Estado às crianças e famílias em situação mais “vulnerável” na concepção da educação como serviço e não como direito. Nessa perspectiva, ainda segundo Campos e Campos (2009), desloca-se a Educação Infantil das políticas universais públicas para o plano das políticas compensatórias e focalizadas.

A implantação de modelos de massa com baixo investimento de recursos públicos teve impacto tanto na ampliação do atendimento quanto em sua qualidade. Conforme pesquisa de Rosemberg (2002), entre 1970 e 1983, o crescimento do número de matrículas de crianças foi de 991,8%, tendo ocorrido, sobretudo para as crianças pré-escolares. A autora nota que essa ampliação foi simultânea ao aumento do número de professores sem formação, entre os quais, muitos com nível inferior ao Ensino Médio. Outro aumento que acompanhou a ampliação de matrículas foi o de crianças com 7 anos ou mais retidas na Educação Infantil, quando deveriam estar no Ensino Fundamental. Tais situações, consequências da adoção de modelo de Educação Infantil com pouco investimento, acarretou outros impactos, a saber:

- [...] a expansão não significou democratização, mas apenas “demografização”;
- a expansão provocou novos processos de exclusão social, pois as crianças com 7 anos ou mais reprovadas no pré-escolar são mais frequentemente pobres e negras (também um pouco mais de meninos que de meninas ficam retidos na pré-escola) e residentes no Nordeste;
- a retenção de crianças com 7 anos e mais, pobres e negras, no pré-escolar, ocupou vagas de crianças pobres e negras de 0 a 6 anos que poderiam frequentar o pré-escolar. (ROSEMBERG, 2002, p. 38-39).

Em resumo, neste item tratei das concepções sobre a creche na sua relação com a saída da mulher para trabalhar fora de casa e a falta de vagas nessa instituição para todos que dela precisam. A percepção sobre a creche como uma instituição que só serve às famílias trabalhadoras sem alternativas para o cuidado e educação das crianças ainda continua em vigência por parte de alguns segmentos da sociedade, o que se traduz na forma de organização do trabalho pedagógico. Essa situação poderia ser modificada pela mudança do enfoque sobre a mãe operária para o do direito da criança e pela universalização do atendimento. No entanto, até o momento, o Estado não tem possibilitado vagas a todas as famílias que têm buscado por esse atendimento para suas crianças. Programas domiciliares de educação parental e parcerias com o setor privado foram apontados como uma saída temporária pela UNESCO. Alguns municípios já instituíram parcerias público-privadas para construção e gestão de novas creches, bem como convênios com organizações comunitárias, o que faz lembrar os primórdios da creche no Brasil. Os organismos internacionais têm enfatizado ações e

programas com base na lógica das políticas focais e compensatórias, o que significa dizer que a Educação Infantil continua voltada para crianças e famílias em condição vulnerável; assim, a concepção de educação de bebês e crianças pequenas continua a ser entendida como um serviço e não como um direito. A expansão da Educação Infantil com baixos custos provocou processos de exclusão social de grande número de crianças, o que envolve sua retenção em classes de pré-escola. Já é possível identificar, então, uma concepção de avaliação classificatória, a qual tem como perspectiva avaliar a criança para promovê-la para o Ensino Fundamental ou retê-la na mesma etapa de ensino, aspecto este que tratarei com maior ênfase na seção 3 desta tese. Antes, porém, abordarei, sinteticamente, alguns aspectos sobre as especificidades do trabalho pedagógico da creche e sua vinculação com a avaliação.

2.4 As práticas educativas desenvolvidas na creche e sua relação com a avaliação

As crianças aprendem muitas coisas em instituições de educação coletiva e uma delas é aprender a conviver com outros seres humanos, sejam esses adultos, sejam outras crianças (TRISTÃO, 2006). Durante esse aprendizado, o processo de humanização está acontecendo e é essencial o trabalho de intervenção do profissional que atua com crianças pequenas, pois há condutas, práticas e valores que não serão aprendidos se não forem iniciados por adultos, de forma intencional.

Conforme já observei na introdução desta tese, na concepção histórico-cultural, a criança é um ser ativo desde o nascimento que, por meio da interação com o outro, se apropria da cultura humana, mediante diferentes aprendizagens e se constitui como um ser histórico singular. Contudo, conforme aponta Oliveira et al (2014), os estudos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento de bebês em ambientes de educação coletiva pouco têm estado presentes nas formações de professores e, quando estão, são discutidos tópicos sobre o desenvolvimento dos bebês percebidos de forma isolada de outros bebês e das situações propostas. Em decorrência dessa configuração, o professor acaba por entender seu papel de forma equivocada, identificando-se como um substituto familiar cuja incumbência é dar atenção individual aos bebês, sem oferecer-lhes oportunidades para interagir com as outras crianças, ainda que este seja um aspecto essencial no ambiente da creche como espaço de educação coletiva.

Para a formação de professores de crianças de creche é preciso então ressignificar o papel do professor e o que se entende por ensino na Educação Infantil. Nessa etapa, o professor tem que ser:

[...] sensível às necessidades e desejos de crianças tão pequenas, fortalecer as relações que elas estabelecem entre si, mediar-lhes a realização de atividades significativas variadas, e atuar como um recurso de que elas dispõem para se apropriar de formas culturais de falar, sentir e significar o mundo. Suas ações apontam certos significados e têm que interagir com as ações (e os significados) das crianças. Daí a importância de o professor centrar nelas o seu olhar e vê-las como parceiras ativas, donas de um modo próprio de significar o mundo e a si. (OLIVEIRA, 2009, p. 33).

Ao atentar-se a cada uma das crianças do seu grupo, o professor pode aperfeiçoar suas observações e registros, de modo que sirvam como subsídios para os momentos de formação continuada nas instituições de Educação Infantil. Nessa concepção, a avaliação estrutura a configuração do trabalho pedagógico, pois a aprendizagem não se realiza pela transmissão de conhecimento, mas pela provocação do pensamento da criança para continuar pensando a partir da ação que ela desenvolve, tendo o professor como um parceiro mais experiente, que apoia, observa, registra e planeja com base naquilo que já foi realizado anteriormente (BARBOSA; RITCHER, 2009).

Tristão (2006) assinala que trabalhar com crianças tão pequenas, em ambientes coletivos, como aquelas da faixa etária que inclui a creche, requer compreender que a profissão é caracterizada pela sutileza. Isto porque é a sutileza presente em pequenos atos executados com as crianças que revela a importância do trabalho docente com bebês.

Virar uma criança, colocá-la mais perto do grupo, perceber seus sinais corporais, prestar atenção na temperatura ambiente para deixá-la com uma roupa confortável, cobri-la em um dia de frio e outras tantas ações podem fazer a diferença entre a atenção, característica de uma prática humanizadora, plena de significados e o descaso, característico das práticas desumanizadoras, para cada um daqueles meninos e meninas. (p. 134-135).

De acordo com Mello e Lugle (2014), quando a educadora fala com o bebê de modo carinhoso, mesmo que ele ainda não responda, ou quando anuncia alguma ação que fará com ele, como por exemplo, tirar ou colocar a roupa conversando com a criança, isso faz com que a necessidade de fala seja gerada, e possibilita que o bebê se sinta seguro. Essa comunicação ocorre bem mais no nível emocional que no das palavras, sendo por isso chamada de comunicação emocional. Assim, quando o bebê é tratado como sujeito na relação com o professor, consegue formar uma imagem positiva de si e daquele com o qual se relaciona. Esse é um exemplo que ajuda a explicar por que, quando cuidamos, educamos.

Barbosa (2010) enumera alguns dos desafios no trabalho com crianças pequenas, em espaços de educação coletiva: “escutar suas vozes”, acompanhar seus corpos, acolher, sustentar e desafiar as crianças, de sorte que elas participem de um percurso de vida

compartilhado. Tais desafios permitem que as crianças de até 3 anos se tornem pessoas visíveis, nesses espaços. Para tanto,

[...] continuamente, o professor precisa observar e realizar intervenções, avaliar, e adequar sua proposta às necessidades, desejos e potencialidades do grupo de crianças e de cada uma delas em particular. A profissão de professora na creche não é, como muitos acreditam, apenas a continuidade dos fazeres “maternos”, mas uma construção de profissionalização que exige, além de uma competência teórica, [competência] metodológica e relacional. (BARBOSA, 2010, p. 6).

Desse modo, a organização das atividades pedagógicas na creche precisa ser estendida para além dos fazeres maternos, tendo em vista o funcionamento psíquico da criança. Conforme explica Mukhina (1996), o psiquismo da criança na faixa etária da creche se assenta, basicamente, em funções elementares, ou seja, a atenção, a memória e a imaginação, por exemplo, são involuntárias na primeira infância. O desenvolvimento das funções psíquicas elementares é garantido pelo aparato biológico. No entanto, o ser humano tem a capacidade de superar as funções elementares e desenvolver as funções psicológicas superiores, cujo traço distintivo é a introdução do signo (PASQUALINI; FERRACIOLI, 2012). Nessa perspectiva, a educação é tida como a promotora desse desenvolvimento.

De acordo com Martins (2012), a percepção é a base sobre a qual se consolidam as demais funções psíquicas. Inicialmente, a percepção se encontra unida à ação e seu desenvolvimento resulta das experiências educativas às quais a criança é exposta. Dessa forma, as experiências na Educação Infantil precisam contemplar a percepção de espaço, forma, tamanho, cor, textura, volume, dentre outras propriedades, e o treino da observação. Mello e Lugle (2014) explica que o trabalho do professor é organizar o ambiente ao redor dos bebês com objetos que lhes despertem a atenção e os levem a explorá-los. Esses objetos devem ter cores, formatos, tamanhos e texturas diferenciadas para produzir uma riqueza de sensações e percepções à criança. Com esse tratamento, incluem-se também os processos de atenção e memória, que são desenvolvidos pelas propriedades dos estímulos externos e pela execução de tarefas com eles: “[...] a atenção da criança começa a deslocar-se dos estímulos em si (cor, brilho, sons, novidade etc) na direção das operações constitutivas das ações humanas.” (MARTINS, 2012, p. 114).

Da mesma forma, a memória é inicialmente involuntária, ou seja, a criança não evoca uma lembrança nem memoriza algo com o objetivo de recordá-lo posteriormente, apenas lembra daquilo que tem significação num determinado momento e que se relaciona especialmente com seus interesses, em um processo de forte conteúdo emocional. Para que a conversão da memória involuntária em memória voluntária aconteça, são necessárias

condições educativas com esse objetivo, que ocorrem por meio da promoção de experiências de associação, repetição e treino (MARTINS, 2012).

Assim como sucede com a atenção e a memória, a imaginação e o pensamento também se constituem como funções psíquicas superiores. Para essas funções, o desenvolvimento da linguagem é determinante. O desenvolvimento da linguagem, por sua vez, depende de situações educativas que favoreçam

A compreensão e o uso da linguagem em seus aspectos fonéticos, léxicos e gramaticais; que objetivem a correta articulação dos sons constitutivos das palavras (dicção); que impulsionem a formação de um amplo vocabulário e que ensinem a ordenação e a articulação das palavras nas orações. As aquisições que devem ter início nessa etapa são importantes requisitos para a futura aprendizagem da leitura e escrita. (MARTINS, 2012, p. 118).

Para Vygotsky (1984), o desenvolvimento da linguagem infantil conduz a criança a novos patamares de domínio sobre si e seu entorno, o que determina importantes mudanças na estrutura de sua consciência. Segundo Pasqualini e Ferracioli (2012), o principal instrumento para o domínio da própria conduta é a linguagem, e a primeira infância é o período sensível para essa aprendizagem.

Dessa forma, conforme destaca Faria (2007), o trabalho de professora de criança pequena, seja de creche, seja de pré-escola, precisa ser aprendido porque se trata de um tipo de docente diferente daquele dos outros níveis de ensino. Sanches (2003) explica que as pessoas responsáveis pelo cuidado e educação das crianças pequenas, na creche, muitas vezes não têm a dimensão, em seu cotidiano, da importância de suas ações na formação das crianças. Nesse sentido, pensar numa proposta educativa para creche requer profissionalizar essas pessoas, as quais comumente possuem restrita qualificação profissional e baixos salários, o que se agrava com a ausência de políticas públicas que contemplem essa questão com seriedade.

Diante da qualificação profissional, muitas vezes incipiente, para o atendimento das crianças de até 3 anos, o cuidado e a educação ainda são aspectos igualmente percebidos como dissociados por muitos profissionais da educação, cuja consequência é a vinculação da avaliação a somente alguns momentos da rotina. De acordo com Vitta e Emmel (2004), nos berçários, a rotina se desenvolve com base no cuidar, que abrange atividades de higiene, alimentação e sono. O brincar, tido como atividade educativa por profissionais de berçário, é encaixado nas horas vagas dessa rotina, porque a criança pequena é concebida como um ser que deve ser cercado de cuidados, o que se vincula ao modelo de creche implantado no Brasil, com características assistencialistas e subalternas. Em referência à ideia da creche como

apenas um local de cuidado, servem de exemplo os relatos de profissionais de creches públicas do interior de São Paulo que participaram da pesquisa de Vitta e Emmel (2004): eles conseguiam relatar aspectos que supunham a existência de relações entre cuidado e educação no desenvolvimento integral da criança. Contudo, esses aspectos eram apresentados “[...] de forma descontextualizada e não como uma atividade planejada e rotineira das profissionais.” (p. 187).

Rech (2006) ressalta que, na investigação das práticas desenvolvidas em uma instituição de Educação Infantil, as professoras referenciavam um momento da rotina como “hora da atividade”, que consistia na realização de uma atividade planejada. Para essas professoras, esse momento era considerado como privilegiado, pois nele se promoviam o desenvolvimento das crianças e a aprendizagem, “mensurados” a partir do produto que as crianças elaboravam, como pintura, desenhos, recortes etc. Na realidade, conforme aponta a autora, essas “atividades” são recortes da prática escolar “adaptados” na rotina das crianças de Educação Infantil, e não se caracterizam completamente nem como prática escolarizada nem como postura própria para a infância.

Tristão (2006) destaca que, especificamente nos berçários, a prática pedagógica não “aparece”, já que os bebês “não produzem” concretamente nada. Em consequência, ressalto que, se houver o entendimento de que só se avalia o produto e, às vezes, apenas o produto referente à chamada “hora da atividade” – o qual resulta em algo visível para o adulto –, os bebês não precisariam ser avaliados, visto que não produzem nenhum objeto de uso social material, concreto, palpável.

De acordo com Tristão (2006), há momentos, na rotina da creche, entendidos pelos adultos responsáveis como cuidado e educação das crianças, entretanto, sem uma compreensão de seus fins e intenções. São muitas as ações efetivadas no dia a dia com as crianças, que acabam sendo feitas de forma automatizada e não são percebidas como importantes ao desenvolvimento infantil. Com esse juízo, muitas vezes os profissionais da educação que trabalham com crianças bem pequenas deixam de registrar¹⁹ e, por consequência, também de avaliar a “riqueza da vida diária”, já que consideram tais momentos pouco significativos.

Lembro que a avaliação não serve apenas para acompanhar a criança em suas aprendizagens e em seu desenvolvimento, visto que não entendo o profissional que lida com a criança pequena na instituição da Educação Infantil como alguém que apenas estimula.

¹⁹ Sobre o registro como um procedimento para avaliar, na prática educativa com crianças pequenas, trato na próxima seção deste texto.

Compreendo-o como o profissional que realiza um trabalho com intencionalidade educativa, que proporciona tanto o aprendizado de conhecimentos novos não acessíveis às crianças em seu cotidiano, como a ampliação daqueles já elaborados por elas em outros contextos. Proporcionar o aprendizado exige acompanhamento para que se possa intervir, direcionar e conduzir a apropriação da cultura humana por todas as crianças, o que possibilitará o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. E esse acompanhamento do aprendizado e do desenvolvimento de cada uma delas só é possível mediante a avaliação, a qual, por sua vez, exige, na creche, processos específicos para esse fim, tais como observação, registro, reflexão e estudo.

A creche, concebida durante longo tempo como instituição de atendimento às crianças mais pobres, esteve distante da elaboração de propostas pedagógicas e da realização de processos avaliativos, já que seus limites estavam na satisfação de necessidades de guarda, higiene e alimentação e de obediência.

De forma geral, a creche e a avaliação historicamente andaram por caminhos diferentes, os quais, num determinado momento, após diversos acontecimentos e mudanças, se cruzaram, principalmente pelo reconhecimento de que a creche também educa, o que ocorreu a partir da entrada dos filhos da classe média nessa instituição. Apesar disso, conforme abordei, a creche sempre foi uma instituição educativa, independentemente de assim ser reconhecida. Do mesmo modo, a avaliação sempre se fez presente, ainda que na informalidade.

A avaliação passou a ser realizada de modo formal nas instituições de Educação Infantil por motivos diferentes dos demais níveis educacionais, como explica Hoffmann (1998). De acordo com essa autora, o surgimento dos processos avaliativos formais para a Educação Infantil se deu paralelamente à maior preocupação com essa etapa, em termos de políticas públicas, a partir dos anos 70 do século XX, e posterior reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado, na Constituição de 1988. Além disso,

[...] a questão da avaliação insere-se na discussão histórica acerca de uma concepção assistencialista ou educativa para o atendimento às crianças. A exigência de um processo formal de avaliação parece surgir, mais propriamente, como elemento de pressão das famílias de classe média por propostas verdadeiramente pedagógicas, para além do modelo de guarda e proteção do modelo assistencialista. A prática avaliativa, dessa forma, surge como um elemento de controle sobre a escola e sobre os professores que se vêem com a tarefa de formalizar e comprovar o trabalho realizado via avaliação das crianças. (HOFFMANN, 1998, p. 9).

A avaliação na Educação Infantil, mais especialmente na pré-escola, onde ela é reivindicada primeiramente, origina-se, portanto, de fatores socioculturais próprios, o que

começa a exigir, com a expansão de política de atendimento às crianças bem pequenas, que essa prática também passe a ser adotada em creches. Freitas et al. (2014) ressaltam que a Educação Infantil acabou sendo privada dos dissabores das formas de avaliação de outras etapas educacionais, comumente centralizadas em agências externas e na exigência do domínio da leitura. Contudo, essa privação é relativa, já que se sabe que houve reflexos na Educação Infantil das formas de avaliação comumente adotadas nas demais etapas da Educação Básica.

Segundo Hoffmann (1998), um dos reflexos da transposição do modelo de avaliação do ensino regular para as diversas instituições de Educação Infantil é que a prática avaliativa se reduz ao preenchimento de fichas de comportamento ou elaboração de pareceres descritivos padronizados: “[...] roteiros atrelados à rotina dos professores, que dão o seu ‘parecer’ sobre o comportamento das crianças nas diversas atividades e momentos da rotina.” (HOFFMANN, 1998, p. 26). Nesses casos, comumente o sujeito a ser avaliado é a criança, muitas vezes sem que se considere o que lhe foi proporcionado no contexto educativo.

A já referida finalidade da avaliação, que consiste em tentar comprovar às famílias que se efetiva um trabalho pedagógico com as crianças pequenas é perpetuada nos dias de hoje, conforme assinala Rech (2006):

Entregar o produto das atividades das crianças para seus pais, no final de cada mês, expô-lo em murais, também cria no ambiente da instituição um certo grau de eficiência e de responsabilidade da professora perante a comunidade que compõe o CEI. É como se a produção de cada atividade feita pela criança estivesse certificando o tempo de trabalho destinado a ensiná-las. (p. 66).

O acesso a materiais que documentem o percurso de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na creche é de extrema importância para que as famílias compreendam o que se realiza nesse espaço e por que determinadas ações, como o brincar, são de fundamental importância na infância. Contudo, é importante lembrar que este não é o único objetivo que a avaliação na creche visa a cumprir. As observações e os registros também servem como material de análise e de estudos do professor para a tomada de decisões quanto às experiências que serão propiciadas, bem como as novas intervenções que precisam ser feitas, de maneira que todas as crianças alcancem as máximas potencialidades do desenvolvimento humano.

Em resumo, nesta última subseção, ao abordar a questão da avaliação em creche, defendi a posição de que, na medida em que o professor tenha clareza sobre o modo como a criança da faixa etária atendida na creche aprende e se desenvolve, suas práticas se diferenciarão daquelas realizadas por professores de outras etapas da Educação Básica. Em

decorrência, a avaliação também precisará ser coerente com esse “outro modo de ensinar”. Dessa forma, não cabe à Educação Infantil importar modos de avaliar já comumente utilizados no Ensino Fundamental.

À discussão sobre as finalidades e concepções da avaliação, as formas de organizá-la coerentes com a etapa da Educação Infantil, a relação entre planejamento e avaliação, bem como a distinção entre a observação, o registro e o ato de avaliar, darei continuidade na próxima seção.

3 AS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO E SUAS FORMAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção, apresento as concepções de avaliação, com o intuito de demonstrar a pluralidade de conceitos e entendimentos presentes nessa área, de acordo com teóricos como Guba e Lincoln (2011), Esteban (2010, 2013), Freitas et al., (2014), Afonso (2009), Hadji (2001), Perrenoud (1999), Hoffmann (2004, 2011, 2012), dentre outros. Com o intuito de organizar a argumentação, dividi esta seção em sete subseções.

Na primeira, trato da estreita relação entre duas formas de avaliação – a formal e a informal, bem como da possível prevalência desta última, na creche.

Na segunda subseção, proponho a desmistificação da ideia de avaliação como um procedimento a ser realizado após a execução das atividades previamente planejadas.

Na terceira, explico as concepções de avaliação a partir da vinculação aos paradigmas científicos que as sustentam, conforme as quatro gerações propostas por Guba e Lincoln (2011), e identifico os diferentes sentidos dessa prática, segundo os enfoques e as necessidades de cada momento histórico.

Na quarta subseção, abordo pontos de vista de teóricos da área sobre as diferentes conceituações de avaliação da aprendizagem e suas possíveis consequências, tanto para a organização do trabalho pedagógico como para o sucesso da criança no interior das instituições educacionais.

Na quinta subseção, ressalto e justifico a importância da observação e do registro como componentes essenciais para a avaliação, bem como destaco a dupla função do registro: acompanhamento e aproximação das famílias do contexto da Educação Infantil e subsídio para o planejamento da prática educativa.

Na sexta, conceituo a ideia de documentação pedagógica, segundo autores como Dahlberg et al. (2003), e busco articulá-la a uma concepção de avaliação, na compreensão de que esses dois processos são equivalentes.

Por fim, na sétima subseção, apresento a importância do desenvolvimento de um “olhar cuidadoso”, por parte dos profissionais que avaliam as crianças pequenas da Educação Infantil, para que sua ação se caracterize como investigadora e não como julgadora ou sentenciadora.

3.1 Avaliação formal e informal: estabelecendo articulações

Independentemente de questões legais e administrativas, no cotidiano escolar todos avaliam e são avaliados. Catani e Gallego (2009) identificam o chamado “circuito de avaliação”, que engloba todos os que fazem parte das instituições educativas, desde os funcionários da limpeza e merenda, por exemplo, até a direção, professores, pais e crianças. Para além do uso de instrumentos ou solicitações formais, a expressão de opiniões e juízos acerca dos diversos aspectos do cotidiano escolar pode ser considerada avaliação. Essas avaliações, denominadas informais, têm tanta importância quanto os modos formais. A avaliação informal pode ser conceituada como juízos gerais constituídos num processo encoberto, aparentemente assistemático, nem sempre acessível àquele que é avaliado (FREITAS et al., 2014). Em comparação, as práticas de avaliação formal incluem o uso de instrumentos explícitos e seus resultados podem ser analisados objetivamente, pois são constituídas por procedimentos claros.

Sacristán e Gómez (2000) e Hadji (2001) afirmam que, mesmo na avaliação tida como formal, na qual deveria prevalecer maior clareza das “regras do jogo”, com conhecimento sobre critérios e instrumentos utilizados, a avaliação informal continua presente, porque o professor ou o avaliador não se despe de si mesmo, ao avaliar. Assim, as práticas de avaliação no interior das instituições educativas não se restringem àquelas de âmbito formal, já que o processo é repleto de trocas entre momentos formais e informais (FREITAS, 1995; CATANI; GODOI, 2006; GALLEGO, 2009; FREITAS et al., 2014).

Freitas et al. (2014) destacam que a avaliação informal nem sempre é explicitada. Independentemente de seu reconhecimento, todavia, continua a ocorrer cotidianamente nos espaços escolares e acarreta a formação de juízos gerais sobre os educandos. Esses juízos afetam tanto a forma com a qual se lida com cada criança como os resultados das avaliações formais. Assim, nesse processo, vão continuamente sendo elaboradas representações de professores sobre alunos e vice-versa. “Este jogo de representações vai construindo imagens e autoimagens que *terminam interagindo com as decisões metodológicas que o professor implementa em sala de aula.*” (FREITAS et al., 2014, p. 27-28, grifos dos autores).

Nessa perspectiva, é essencial que o profissional tenha clareza de que sua subjetividade interfere nesse processo, a fim de criar mecanismos que evitem limitá-lo às aparências e aos julgamentos imbuídos de rótulos. “Resumindo: a avaliação não é uma operação científica. A declaração do avaliador é sempre equívoca. Ela só tem legitimidade no seio de uma instituição.” (HADJI, 2001, p. 44). O autor ainda explica que não há neutralidade

nem objetividade em nenhuma forma ou processo de avaliação. A avaliação é sempre filtrada por elementos provenientes do contexto escolar e social, bem como pelas representações de um bom aluno ou do sistema escolar. Freitas et al. (2014) alertam que, por vezes, um dos fatores constitutivos do juízo do educador é a origem social do aluno, o que torna ainda mais relevante que os professores tomem conhecimento desse processo, para que se sensibilizem e possam agir na direção da continuidade da inserção das classes populares no interior das instituições educativas. “O julgamento professoral ignora, em geral, que se baseia em parte em uma representação construída do aluno e convicções que em nada têm de científicas!” (HADJI, 2001, p. 32).

Conforme Freitas et al. (2014), é preciso atentar para as consequências dessas imagens na condução metodológica do processo pedagógico, ou seja, como a relação com a criança é afetada. No mesmo sentido, ao professor, ciente do poder desses “juízos”, cabe refletir a respeito da organização de situações que permitam lidar com eles em busca de alterações da situação da criança, visando ao sucesso desta.

Nesse ponto, é importante ressaltar que o problema não está na construção de imagens sobre os educandos, que é um ato comum. Sacristán e Gómez (2000) frisam que a subjetividade na avaliação não consiste num problema a ser eliminado, o que seria uma tentativa vã, mas “[...] em esclarecer os significados pedagógicos dos critérios ideais e dos esquemas mediadores, caminhando para uma subjetividade compartilhada em constante processo de revisão, como primeiro passo.” (p. 309). Na mesma linha de pensamento, Hoffmann (2009) salienta que não é essencial na avaliação, nem sequer importante, o alcance de altos índices de fidedignidade, entendidos como menor variabilidade entre os que corrigem uma mesma prova, por exemplo. Não deve ser um objetivo da avaliação se aproximar da precisão das máquinas, já que a avaliação “[...] deve significar justamente a relação entre dois sujeitos cognoscentes que percebem o mundo por meio de suas próprias individualidades, portanto, subjetivamente.” (HOFFMANN, 2009, p. 61). Enfim, considero, como Hoffmann (2004), que a subjetividade inerente ao processo avaliativo não é um problema, quando o educador está consciente dela. Ao perceber que a percepção sobre a criança é subjetiva, o professor tende a buscar outros pontos de vista que ampliem seus entendimentos.

De acordo com Freitas (1995) e Freitas et al. (2014), é relevante que o conceito de avaliação seja ampliado para além do processo instrucional de verificação de conteúdos. Há avaliações que incidem sobre as ações disciplinares para manter a ordem, assim como avaliações de valores e atitudes. “Portanto, a avaliação envolve um tripé constituído pela avaliação instrucional, disciplinar e atitudinal.” (FREITAS et al., 2014, p. 24). A

predominância de uma forma de avaliação sobre outra, segundo os mesmos autores, pode variar, a depender do ano/série ou etapa de ensino considerada. “Quanto mais elementar é o nível de ensino, mais contínua e difusa é avaliação.” (FREITAS et al., 2014, p. 17).

Godoi (2006) verificou que, na creche e na pré-escola, é recorrente a avaliação relacionada à disciplina. Essa avaliação se torna evidente, de modo informal, quando aparece em reprimendas orais feitas pelos educadores, com a finalidade de controlar e modelar certo tipo de comportamento das crianças. Especificamente na creche, é feita uma avaliação que envolve a postura das crianças, com o intuito de ensinar maneiras tidas como corretas e socialmente adequadas de se portar. A investigação dessa autora sublinha a permanência da concepção de creche como um espaço para formar o “cidadão adequado” para o convívio em sociedade, presente desde os primórdios da constituição dessa instituição, no Brasil republicano, conforme já abordado na seção anterior.

Segundo Godoi (2010), por não haver obrigatoriedade de atribuição de notas e conceitos, a avaliação na Educação Infantil poderia ser mais informal e subjetiva. Silva (2014) afirma que, na Educação Infantil, os professores costumam considerar que, por estarem com as crianças cotidianamente e conhecê-las muito bem, a avaliação pode ser feita no dia a dia, de modo assistemático e informal, apenas com o recurso da memória. No entanto, avaliar é diferente de conhecer, e esse tipo de conhecimento não pode ser o único a fundamentar uma avaliação representativa e significativa. A avaliação, principalmente na creche, tende a ser identificada apenas como a observação informal que os educadores fazem das crianças, o que, na maioria das vezes, corresponde a uma observação global de comportamentos habituais. Essas observações informais são traduzidas, em geral, por juízos não fundamentados, os quais acabam funcionando como rótulos.

Por outro lado, os estudos de Hoffmann (2004) têm demonstrado que também há a presença da avaliação formal nessa etapa, que é feita por meio de fichas de avaliação, pareceres, boletins de acompanhamento das crianças, dentre outros recursos.

Em resumo, neste item expliquei que a avaliação pode ser realizada tanto de modo formal como informal. A avaliação informal é realizada cotidianamente, num processo aparentemente assistemático nem sempre acessível àqueles que são avaliados. A avaliação formal, por sua vez, é condizente com uma sistemática que utiliza instrumentos explícitos, o que possibilita que seus resultados possam ser analisados pelos envolvidos no processo. Comumente, as práticas de avaliação no interior das instituições educativas não se restringem àquelas de âmbito formal, visto que as trocas entre momentos formais e informais são frequentes. A avaliação informal contribui para a formação de juízos gerais sobre os

educandos. Juízos que afetam a forma como se lida com cada criança, como também contribuem para os resultados das avaliações formais. Contudo, não é demais lembrar que o problema não está na construção de imagens sobre as crianças, o que é um ato comum, uma vez que a subjetividade é inerente à avaliação. É o profissional da educação que precisa ter clareza da interferência de sua subjetividade nesse processo, a fim de criar mecanismos que não o limitem às aparências e aos julgamentos imbuídos de rótulos. Ainda destaquei, com base na pesquisa de Godoi (2010), que, na creche, tem predominado a avaliação informal, relacionada à disciplina, derivada das interações entre educadores e crianças, com a finalidade de controlar e modelar certos tipos de comportamentos tidos como corretos e socialmente adequados.

Além de explicitar os modos de avaliação existentes no interior das instituições educacionais (formal e informal), também é necessário ampliar a discussão a respeito dos momentos em que ocorre a avaliação e sua vinculação com o processo de planejamento. É sobre este tema que discutirei na subseção 3.2 desta seção.

3.2 A avaliação incorporada ao planejamento

Um dos equívocos da didática consiste em situar a avaliação como atividade formal a ser realizada no final do processo (FREITAS et al., 2014). Numa visão linear do trabalho pedagógico, o planejamento constitui uma sucessão de etapas com a seguinte sequência: definição de objetivos, definição de conteúdos e métodos, execução do que foi planejado e avaliação. Já numa forma alternativa proposta por Freitas et al., (2014), essas categorias têm uma natureza dinâmica e contraditória, que favorece a organização do processo educativo em dois eixos interligados: objetivos/avaliação e conteúdo/método.

Nessa forma de ver o processo pedagógico, a avaliação não se figura ao final, mas está justaposta aos próprios objetivos, formando um par dialético com eles. São os objetivos que dão base para a construção da avaliação. Os conteúdos e o nível de domínio destes, projetados pelos objetivos permitem extrair as situações que possibilitarão ao aluno demonstrar seu desenvolvimento em uma situação de avaliação. Na verdade, os objetivos e a avaliação orientam todo o processo que segue. (FREITAS et al., 2014, p. 15).

A avaliação não consiste, portanto, num apêndice presente no final do processo. Quer os professores estejam conscientes, quer não, a avaliação está o tempo todo presente, orientando a atuação deles com as crianças. Segundo Freitas et al., (2014), se a concepção de avaliação for a de que ela emerge no final do processo, dificilmente se conseguirá fazer o professor compreender que ela tem por finalidade o desenvolvimento do aluno.

Comumente, na Educação Infantil, a avaliação se torna um processo burocrático para o professor, que dissocia o compromisso entre o planejamento das propostas educativas, sua execução e a avaliação. Apesar de a avaliação fazer parte do planejamento, uma vez que, ao propor uma atividade, já é necessário pensar o que será observado durante sua realização (ORTIZ; CARVALHO, 2002), essa vinculação nem sempre parece estar clara aos profissionais da educação. Todavia, o ser humano avalia constantemente e o professor, ao não prever como isso será feito, deixa de planejar parte de sua ação educativa. Luckesi (2011) esclarece que o planejamento, como todos os outros atos humanos, não é neutro, mas guiado por um conjunto de valores que delimitam um modo de agir.

A prática do planejamento, em nosso país, tem sido geralmente feita como se fosse uma atividade neutra e sem comprometimento, com fim em si mesma ou como maneira de aplicar técnicas para a obtenção de resultados, não importando a que preço. Ainda de acordo com Luckesi (2011), muitas vezes, os educadores não se dão conta de que todas as etapas do planejamento são políticas, e não se interrogam sobre a quais resultados políticos podem conduzir suas ações. “A avaliação atravessa o ato de planejar e de executar; por isso, contribui em todo o percurso da ação planejada.” (LUCKESI, 2011, p. 137). Assinala o autor:

O planejamento não será nem exclusivamente um ato político-filosófico, nem exclusivamente um ato técnico; será, sim, um ato ao mesmo tempo político-social, científico e técnico: político-social, na medida em que está comprometido com as finalidades sociais e políticas; científico, na medida em que não se pode planejar sem um conhecimento da realidade; técnico, na medida em que o planejamento exige uma definição de meios eficientes para se obter os resultados. (LUCKESI, 2011, p. 127).

Segundo Hoffmann (2004), para o professor, a avaliação, frequentemente, nada mais é que uma tarefa a ser cumprida, imposta pelo sistema, pois, em muitas instituições, o profissional sequer compartilhou da elaboração dos instrumentos de registro que deverá preencher, sendo um executor alienado do processo, por não ter participado de discussões sobre a prática avaliativa, o que envolve concepções de educação, de criança, de trabalho docente, de como a criança pequena aprende e de desenvolvimento infantil. Dessa forma, reduz-se a avaliação ao registro, feito de modo descontextualizado, o que provoca ansiedade nos professores, os quais precisam preencher documentos que pouca ou nenhuma relação têm com o trabalho que executam com as crianças. “A avaliação acaba por resultar numa análise artificial do desenvolvimento infantil, negando principalmente a identidade da criança que está sendo avaliada e a identidade do professor que trabalhou com ela.” (HOFFMANN, 2004, p. 12).

Contudo, a avaliação na Educação Infantil, conforme Oliveira (2011), precisaria se constituir como um recurso para a obtenção, pelo professor, de informações sobre as situações de aprendizagem realizadas e o possível progresso das crianças, de modo tal que dimensionasse, a partir disso, a necessidade ou não de modificações nas propostas desenvolvidas. Ainda segundo Oliveira (2011), a avaliação leva a detectar quais mudanças de habilidades das crianças podem ser atribuídas ao trabalho desenvolvido na creche e pré-escola ou à articulação das ações efetivadas nesses espaços com aquelas do cotidiano familiar. Assim, a avaliação só tem sentido se estiver envolvida num ciclo interativo que fundamente um planejamento cujo desenvolvimento possibilitará uma nova avaliação (SILVA, 2014). É esse o entendimento de que compartilho, quando me refiro à finalidade da avaliação das crianças na creche.

Em síntese, neste item assinalei que a avaliação não se realiza somente no final do processo educativo. O próprio planejamento já traz um conjunto de valores, inclusive os advindos da avaliação, que delimitam um modo de agir. Comumente, a prática de planejar tem sido feita como se fosse uma atividade neutra ou como maneira de aplicar técnicas para a obtenção de resultados. Com isso, os educadores acabam por não se atentar ao fato de que todas as etapas do planejamento são políticas, inclusive a avaliação.

O entendimento sobre a avaliação já sofreu várias modificações, com o predomínio, em cada momento histórico, de determinadas concepções, conforme o paradigma científico prevalecente. Para melhor compreensão desse movimento de germinação de concepções de avaliação e de como esses entendimentos se fazem presentes na Educação Infantil, elaborei a próxima subseção.

3.3 As concepções de avaliação em quatro gerações

A conceituação de avaliação nem sempre foi a mesma e continua sofrendo transformações. Tais mudanças têm acompanhado o desenvolvimento de concepções científicas e de questões sociais, históricas e políticas, assim como de inclinações filosóficas. De acordo com Guba e Lincoln (2011), não existe nenhuma forma “correta” de definir avaliação. Para os autores, se isso fosse possível, seria posto fim à discussão a respeito de como a avaliação deve ser conduzida e sobre quais propósitos. São vários os significados atribuídos à avaliação, nos últimos anos, os quais refletem o contexto histórico, os propósitos das pessoas envolvidas e as suposições filosóficas a que elas estavam inclinadas.

Guba e Lincoln (2011) subdividem as concepções de avaliação em quatro gerações, a saber: mensuração, descrição ou objetivos, juízo de valor e avaliação construtivista responsiva ou respondente. É fundamental destacar que essas quatro gerações convivem simultaneamente, ou seja, a emergência de uma nova geração não significa o desaparecimento de outra. Segundo os autores, com o passar do tempo, a construção teórica sobre avaliação se tornou mais fundamentada e fortalecida. Embora alguns aspectos do histórico da avaliação, a partir dessas quatro gerações preconizadas por Guba e Lincoln (2011), sejam mais diretamente vinculados às formas de avaliação realizadas no Ensino Fundamental, será possível perceber que essas concepções de avaliação também estão presentes na Educação Infantil, ainda que com uma roupagem diferente, conforme discutirei com mais detalhamento no decorrer desta seção.

Para Guba e Lincoln (2011), dentre as influências iniciais, a mensuração é a mais importante, já que respaldou a utilização dos exames escolares. O intuito era que os alunos demonstrassem reconhecer os “fatos” propostos nos exames, os quais constituíam a essência dos testes de memória. Os autores citam diversas aplicações de testes que fazem parte da história da avaliação, dentre os quais a criação do “quociente de inteligência” para aferição da “idade mental”, proposto pelo psicólogo Alfred Binet. O teste de Binet foi idealizado para triagem dos jovens com retardo mental, conforme solicitação do ministro de educação francês, uma vez que este vinha sofrendo grande pressão por parte dos professores para encontrar algum critério para efetivar essa seleção. Do ponto de vista dos professores, os jovens com retardo mental inviabilizavam o ensino das crianças “normais”. O teste de Binet rapidamente foi reformado por americanos e aplicado com as crianças sob a denominação de Stanford-Binet, tornando-se parte permanente do sistema de ensino dos Estados Unidos.

No desenvolvimento dessa primeira geração da avaliação, três fatores históricos e contextuais são citados como de extrema importância: o uso de testes mentais para triagem pessoal do alistamento nas Forças Armadas dos Estados Unidos, por ocasião da Primeira Guerra Mundial; a legitimação propiciada pela fenomenal ascensão das ciências sociais²⁰; e o surgimento do movimento de administração científica nos setores empresarial e industrial²¹.

²⁰ Influenciados pela teoria de Darwin, os cientistas sociais passaram a considerar que pequenas diferenças entre as pessoas eram essenciais para a compreensão de padrões de desenvolvimento importantes, nos seres humanos, sendo assim impulsionadas as mensurações que os testes aparentemente propiciavam (GUBA; LINCOLN, 2011).

²¹ O etos da administração científica foi introduzido na escola e “[...] os alunos eram vistos como ‘matéria-prima’, a ser ‘processada’ na ‘fábrica’ da escola, presidida, de maneira suficientemente apropriada pelo ‘superintendente’ escolar.” (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 32). Nesse contexto, os testes eram vistos como um meio para determinar se os alunos estavam adequados às “especificações” estabelecidas pela escola, as quais eram principalmente de cunho preparatório para a faculdade.

Essas influências provocaram uma proliferação dos testes, nas décadas de 1920 e 1930. Diversas publicações sobre testes e escalas de classificação foram lançadas nesse período, trazendo o uso dos termos *mensuração* e *avaliação*. A função do avaliador nessa geração se caracteriza como técnica, com a compreensão de que qualquer variável poderia ser mensurada. Guba e Lincoln (2011) enfatizam que essa primeira geração da avaliação persiste ainda hoje, por meio da aplicação de testes em alunos, professores e escolas, com a finalidade de classificar e verificar a eficácia das instituições e dos sujeitos.

Hoffmann (2009) colabora nessa argumentação com a explicação de que a concepção de que “tudo pode ser medido” faz parte da compreensão atual de muitos professores, quando se trata de avaliar. O reducionismo da avaliação à concepção de medida evidencia uma consciência ingênua do professor. Isso porque a medida em educação se limita a ser um indicador que só tem sentido a partir da interpretação do professor sobre o que esse aspecto representa perante a produção de conhecimento por parte da criança. Dessa forma, a medida não é absolutamente indispensável, mas também não é essencial à avaliação. Pode ser uma ferramenta útil, mas somente se assim for compreendida. Hoffmann (2009) explica que reduzir o processo de avaliação – que compreende o acompanhamento e a ação com base em reflexão e estudos – a precários instrumentos desse processo, como a medida, corresponde a, na medicina, nomear um bisturi pelo uso no procedimento cirúrgico.

A avaliação por meio de testes ou exames, na Educação Infantil, é realizada pela utilização de escalas. O desenvolvimento das crianças é situado numa escala que corresponde a uma padronização do desenvolvimento tida como “normal”. Se levarmos em consideração que um conhecimento profundo sobre o desenvolvimento da criança por parte do professor é essencial ao trabalho pedagógico, o uso desse tipo de escala pode alertar para atrasos significativos do desenvolvimento em determinadas crianças, mas não dá conta das diferenças individuais nem dos estilos de aprendizagens próprios de cada uma, e, conseqüentemente, não possibilita pistas para auxiliar no progresso individual do educando (SILVA, 2014). Além disso, a perspectiva maturacionista, biológica, que considera o desenvolvimento e a aprendizagem como um processo “natural”, está subjacente ao uso de escalas desse tipo, que dão pouca importância ao contexto e à interação social, ou seja, não reconhece a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento.

A existência da segunda geração da avaliação, denominada por Guba e Lincoln (2011) como “geração descrição” ou “geração dos objetivos”, teve como principal fator desencadeador a insuficiência da abordagem da avaliação anterior para fornecer outras informações, além de dados sobre os alunos. De fato, após a Primeira Guerra Mundial, nas

escolas americanas, sentia-se necessidade de uma reforma drástica nos currículos escolares, uma vez que muitos estudantes não estavam ultrapassando os níveis elementares e tinham aspirações que não podiam ser atendidas com os currículos preparatórios para a universidade, então prevaletentes. Era preciso criar uma forma de avaliar se a implementação do novo currículo estava ocorrendo conforme planejado. O educador Ralph W. Tyler havia trabalhado por vários anos em universidades norte-americanas, com o desenvolvimento de testes cujo intuito era avaliar se os alunos tinham aprendido ou não o que seus professores pretendiam que eles aprendessem. Os resultados desejados de aprendizagem foram então chamados de objetivos. Nesse contexto, nasceu a chamada avaliação de programas, cuja finalidade era “[...] *aperfeiçoar os currículos que estavam sendo desenvolvidos e confirmar se eles estavam funcionando.*” (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 35, grifos dos autores).

Assim, com a implementação dos currículos, Tyler coletou informações sobre o nível de aproveitamento dos alunos perante os objetivos definidos. A análise dos pontos fortes e fracos foi usada para conduzir aprimoramentos e reformas – “[...] um processo que hoje chamaríamos de avaliação *formativa*, com a exceção de que os resultados só podiam ser obtidos *depois*, e não *durante* um determinado teste.” (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 35, grifos dos autores). Nesse sentido, a abordagem dessa geração é caracterizada principalmente pela descrição de pontos fortes e fracos com relação a determinados objetivos estabelecidos. Embora as funções técnicas da geração anterior sejam mantidas, aqui o avaliador cumpre a função de descritor. A avaliação deixa de ser tratada como equivalente à mensuração, mas esta é redefinida como um dos vários procedimentos que podem ser empregados.

A avaliação que incide sobre a consecução dos objetivos é uma das abordagens teóricas de avaliação mais amplamente divulgadas no discurso e nas práticas escolares. No entanto, nem sempre existe consciência clara de que essa perspectiva tem origem vinculada à abordagem behaviorista e implica que os objetivos sejam definidos em termos de comportamentos observáveis, conforme destaca Silva (2014). Em uma fundamentação curricular que inclua a elaboração de objetivos e processos de avaliação baseados em um modelo transmissivo, de origem behaviorista, a orientação curricular é feita pelo educador e os objetivos são centrados na definição de capacidades pré-acadêmicas a adquirir. A avaliação incide nos resultados dessa aprendizagem. Ao contrário, na dimensão interacionista, que atribui papel ativo à criança na constituição de sua aprendizagem, os objetivos são definidos em termos de estruturação da experiência anterior, e as aprendizagens são constituídas com significado e de forma que fomentem novas necessidades para aprender. Em outras palavras, a avaliação interacionista é centrada no desenvolvimento do processo e de seus efeitos sobre o

progresso das crianças (SILVA, 2014). Dessa forma, o currículo da Educação Infantil orientado por objetivos não se mostra adequado à perspectiva que concebe a criança como centro do processo educativo.

Na Educação Infantil, conforme aponta Portugal (2014), não importa tanto trabalhar o que se espera que as crianças façam aos 2, 3, 4 ou 5 anos de idade, em busca de objetivos específicos definidos em estágios normativos e descontextualizados. Dessa forma, uma concepção de aprendizagem e desenvolvimento que entende as habilidades e funções psíquicas das crianças como dependentes da situação e dos contextos, não se coaduna com o trabalho pedagógico que se oriente por um *checklist* estandardizado. “Uma avaliação e monitoramento contínuos no decurso da experiência de educação infantil configuram-se como uma abordagem mais autêntica, fidedigna e em respeito ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças.” (PORTUGAL, 2014, p. 229). Compete então a cada professor identificar o potencial inerente às atividades propostas às crianças, percebendo se cada criança está se desenvolvendo de forma equilibrada e ampla ou de modo unilateral.

A abordagem descritiva centrada em objetivos se mostrou inadequada também à missão de avaliar a resposta do governo dos Estados Unidos às supostas deficiências da educação norte-americana, as quais tinham possibilitado que os russos ganhassem vantagem na exploração do espaço. O enfoque eram os programas de aperfeiçoamento do conteúdo do curso da Fundação Nacional da Ciência e da então Secretaria de Educação norte-americana. Quando os avaliadores indicados para essa tarefa afirmaram que não poderiam avaliar o projeto enquanto não tivessem acesso aos seus objetivos, foram considerados inaptos e dispensados. Na verdade, os desenvolvedores do programa não queriam se comprometer com objetivos enquanto não tivessem uma visão mais clara do que estavam fazendo, nem estabelecer objetivos provisórios, porque isso era tomado como uma possibilidade de castrar prematuramente a criatividade. Parecia-lhe inaceitável uma estratégia de avaliação que produzisse resultados somente quando programa estivesse totalmente desenvolvido, pois essa espera provavelmente ocasionaria a impossibilidade de tomar providências, o que seria inadequado tendo em vista a atmosfera de crise na qual eles trabalhavam.

Além dessas questões contextuais, o surgimento da terceira geração de avaliação teve como uma das forças impulsionadoras a crítica de Robert Stake, da Universidade de Illinois (EUA), para quem a avaliação proposta por Tyler desprezava a outra face da avaliação: o juízo de valor. Nessa perspectiva, tanto os próprios objetivos como o desempenho deveriam ser submetidos à avaliação. O problema que começava a se instalar era que os critérios teriam valores neles imbuídos. Descortinou-se, dessa forma, uma subjetividade não reconhecida na

concepção científica que era respaldada pelos preceitos positivistas da avaliação e da ciência. Nessa geração, o avaliador, ainda que mantenha as funções técnicas e descritivas das gerações anteriores, passa a assumir o papel de julgador. Assim, após o final da década de 1960, o juízo de valor tornou-se marca distintiva dos avaliadores dessa terceira geração.

Não se pode negar que as decisões e as práticas educativas são assentadas inevitavelmente em valores cuja explicitação pode tornar a avaliação um processo mais transparente na Educação Infantil. Como lembra Silva (2014), nem sempre, porém, os valores em que os profissionais da educação dizem acreditar são transpostos para a prática. Por isso é importante questionar, ao longo do tempo, se as práticas desenvolvidas estão em consonância com esses valores, uma vez que eles influenciam não só a prática educativa, como também a avaliação.

Segundo Guba e Lincoln (2011), apesar de cada geração da avaliação representar um passo adiante, tendo como referência a anterior, no que concerne tanto à variedade de sentidos ou conteúdos incluídos como ao nível de sofisticação, todas as três gerações (mensuração, descrição ou objetivos, juízo de valor), enquanto grupo, padecem de imperfeições graves, a ponto de se perguntar se não seriam necessários outros aprimoramentos ou até mesmo uma reconstrução completa. Os problemas destacados pelos autores quanto às três gerações são: tendência ao gerencialismo; incapacidade de acomodar o pluralismo de valores presentes nas sociedades e de reconhecimento que todo ato de avaliação é um ato político; e, comprometimento exagerado com o paradigma científico positivista. O respaldo no positivismo, que fez prevalecer o entendimento de que existe uma realidade que pode ser interpretada por uma única verdade, gerou dependência em relação à mensuração quantitativa formal, deu lugar à “descontextualização” do objeto a ser avaliado (como se ele fosse independente do contexto) e obstou formas alternativas de pensar sobre o objeto de avaliação. “Por último, pelo fato de a ciência ser presumidamente isenta de valores, a adesão ao paradigma científico libera o avaliador de qualquer responsabilidade moral por suas ações.” (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 46).

A quarta geração da avaliação é uma abordagem alternativa, a chamada “avaliação construtiva/construtivista responsiva ou respondente”, conforme Guba e Lincoln (2011). O termo *construtivista* se refere à metodologia empregada na condução da avaliação, também identificada como interpretativa ou hermenêutica. Essa é a abordagem proposta para que se vá além do método científico, que caracterizou basicamente todas as gerações de avaliação do século XX.

Epistemologicamente, o paradigma construtivista nega a possibilidade do dualismo sujeito-objeto, propondo, em vez disso, que os resultados de um estudo existem precisamente porque existe uma *interação* entre o observador e o observado que cria exatamente o que provém dessa investigação. *Metodologicamente*, e em consequência das suposições ontológicas e epistemológicas já feitas, o paradigma naturalista rejeita a abordagem dominante e manipulatória (experimental) que caracteriza a ciência e a substitui por um processo *hermenêutico-dialético* que aproveita ao máximo – e leva em conta – a interação observador-observado para criar uma realidade construída que seja, tanto quanto possível, fundamentada e esclarecida em um determinado momento. (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 53, grifos dos autores).

O termo *respondente* designa a forma diferente de focalizar a avaliação. Nesse modelo, os parâmetros e limites da avaliação não são fixados *a priori*, como nas três gerações descritas anteriormente. Tais especificações são realizadas por meio de negociação entre as partes implicadas no processo avaliativo. Esse tipo de avaliação foi igualmente proposto primeiramente por Robert Stake, no início da década de 1970; nesse tipo de avaliação, os parâmetros e limites são determinados mediante um processo interativo e negociado, que envolve grupos de interesse. O organizador da avaliação responsável são as reivindicações, preocupações e questões com relação ao objeto da avaliação, conforme identificadas pelos interessados:

O método exato de coleta de informações depende de o ponto de discórdia ser uma reivindicação (as informações podem ser coletadas para confirmar a reivindicação, por exemplo), uma preocupação (podem ser coletadas informações para se verificar até que ponto essa preocupação se justifica) ou uma questão (podem ser coletadas informações que apoiem ou refutem cada um dos lados – e é possível haver mais de dois lados). *Essas informações podem ser quantitativas ou qualitativas*. (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 51, grifos dos autores).

Nesse sentido e em outros aspectos, a concepção de avaliação responsável ainda é considerada emergente. Para Guba e Lincoln (2011), essa quarta geração prevê afinidade entre o paradigma que propõe uma metodologia hermenêutico-dialética e um modelo de avaliação que depende desse processo para garantir a responsividade.

Avaliar, na perspectiva da “avaliação construtiva responsável ou respondente”, proposta por Guba e Lincoln (2011), pressupõe concepções muito próximas à prática da documentação pedagógica, na vertente indicada por Dahlberg et al. (2003) e Gandini e Goldhaber (2002), a qual está explicitada no item 3.6 desta seção. Ambas as abordagens têm como principal elo em comum a ideia de que são os próprios avaliadores os responsáveis pela criação de instrumentos e procedimentos mais adequados ao seu contexto, pelas escolhas que fazem daquilo que registram e avaliam, pelo entendimento de que aquilo que se observa não se constitui como única “verdade” e que as negociações coletivas são essenciais e fazem parte do processo avaliativo. Nessa perspectiva, é o cunho investigativo que poderá garantir a

efetivação de uma avaliação que cumpra sua função de subsidiar e orientar o planejamento flexível, bem como as intervenções coerentes nas experiências realizadas com os pequenos, na creche, próximas aos momentos em que ocorrem. Assim, a documentação pedagógica pode ter uma multiplicidade de funções, todas elas vinculadas ao entendimento e ao aprofundamento sobre a criança e o trabalho pedagógico que com ela se desenvolve.

A partir da síntese dessas quatro gerações propostas por Guba e Lincoln (2011), busquei identificar os significados da avaliação, tendo em vista os paradigmas subjacentes. A avaliação, respaldada inicialmente pelo paradigma científico positivista, é reconhecida como uma ação neutra, com o sentido de mensuração. Com essa concepção, no processo de avaliação, são identificadas variáveis e criados instrumentos, o quais presumivelmente coletariam informações. Isso permitiria medir essas variáveis. Num segundo momento, essa perspectiva se amplia, dando condições à criação de uma avaliação centrada em objetivos, sendo que as informações a serem coletadas se situam na congruência entre o desempenho do aluno e os objetivos definidos. Num terceiro momento, ainda no paradigma positivista, mas em direção a novas perspectivas, à avaliação são incorporados novamente elementos das gerações anteriores e se compreende que informações diferentes requerem modelos diferentes de avaliação, além da necessidade de envolver os “efeitos” daquilo que foi experienciado, mesmo que não de forma centrada nos objetivos, o que faz a concepção chegar aos juízos de valor. Na última perspectiva, baseada num paradigma construtivista, tanto aquilo que será avaliado como o modo de avaliar são definidos com base nas reivindicações, preocupações e questões relativas a cada objeto de avaliação, identificadas pelos próprios interessados.

Além dessa organização de concepções sobre a avaliação em quatro gerações, como proposto por Guba e Lincoln (2011), há outros estudiosos que apresentam sistematizações diversas. Esses outros modos de identificar as concepções de avaliação constitui o tema da próxima subseção.

3.4 As concepções de avaliação por diferentes terminologias

A avaliação da aprendizagem consiste numa atividade política, ou seja, serve a interesses e os representa, assim como também é afetada por forças políticas (AFONSO, 2009). Nesse entendimento, a escolha de modalidades e técnicas de avaliação também implica uma determinada orientação política pelo professor e pela instituição na qual ele desenvolve seu trabalho. Quando a avaliação está num contexto de mercado educacional, por exemplo,

seu papel acaba por consistir em informar sobre o sistema educativo, percebida como um instrumento importante para fundamentar as escolhas dos “consumidores de educação”.

A esse respeito, ressalto que a avaliação não está em um contexto de mercado educacional somente quando se faz presente em escolas particulares; tal caráter pode igualmente ser predominante em instituições de ensino públicas, especialmente quando ocorre a adoção de material advindo de sistemas privados de ensino, em seu cotidiano pedagógico, comumente elaborado e comercializado por empresas. Conforme Nascimento (2012), ainda que os sistemas privados de ensino comercializados para as instituições públicas sejam uma versão diferente daqueles adotados nas instituições privadas, sua adoção pelas redes públicas parece acenar para uma suposta garantia de qualidade e eficiência, a qual parece estar “comprovada” pelo relativo sucesso das escolas privadas que os adotaram. Nos 147 municípios do estado de São Paulo investigados por Nascimento (2012), 29 já utilizam os sistemas privados de ensino na Educação Infantil, com predominância nas pré-escolas e a partir dos 3 anos de idade. Esse dado já revela uma concepção de Educação Infantil com caráter preparatório para o Ensino Fundamental e uma avaliação que se entremeia nesse sentido, ou seja, uma concepção muito mais próxima a uma “adaptação” adequada ou inadequada das crianças àquilo que é estipulado no material do que a uma ideia de avaliação como uma das forças que movimentam a proposição de experiências pedagógicas, elaboradas com a participação das crianças e dos professores, assim como da flexibilização dessas propostas, que envolva a pluralidade e a diversidade.

Afonso (2009) subdivide as modalidades da avaliação da aprendizagem em normativa, criterial e formativa. Nos próximos parágrafos, detalharei, ainda que resumidamente, cada uma dessas modalidades.

A avaliação normativa se caracteriza pela comparação entre os sujeitos pertencentes a um mesmo grupo, o que a torna de natureza seletiva e competitiva. O uso de testes para medir a inteligência é uma das formas da avaliação normativa e os resultados quantificáveis frequentemente são apresentados como de maior importância que os de outros domínios ou aprendizagens. Seu uso é considerado adequado quando valores como competição e comparação são tidos como fundamentais no processo educativo.

Já a avaliação criterial verifica a aprendizagem dos alunos em relação a objetivos pré-determinados, ou seja, o que conta é a apreciação do grau de consecução dos objetivos do ensino na realização de cada aluno. Assim, nessa perspectiva, não prevalece a comparação de um aluno com outro. Esse tipo de avaliação facilita a elaboração de diagnósticos e a proposição de atividades de compensação, ao longo do percurso escolar. A avaliação criterial

também é conduzida mediante o uso de provas e testes constituídos com preocupações metodológicas, que lhe garantam validade e fidedignidade.

Para Afonso (2009), tanto a avaliação normativa como a criterial podem introduzir efeitos mercadológicos no sistema educacional, pois, quando a avaliação criterial é utilizada para medir o desempenho das escolas em termos de resultados acadêmicos dos alunos e isso é divulgado para a opinião pública, o efeito social desse tipo de avaliação acaba se aproximando muito da avaliação normativa.

Não se trata, todavia, de demonizar os exames externos que podem ter uma função social importante em determinadas condições e circunstâncias. Trata-se, sim, de perceber outras funções políticas, econômicas e ideológicas da avaliação, chamando a atenção para as distorções que podem ocorrer quando o mercado e a ideologia de mercado substituem a ação do Estado e este deixa de garantir a educação como um direito fundamental e um bem público. (AFONSO, 2009, p. 11).

A última concepção elencada por Afonso (2009) é a avaliação formativa. Segundo a autora, esta avaliação se aproxima da avaliação criterial em dois sentidos: frequentemente, visa à consecução de objetivos pré-determinados e pode ser baseada no emprego de testes, embora não seja feito uso exclusivo desse instrumento de recolha de informações. Na avaliação formativa, tem-se a adoção de uma diversidade de técnicas e métodos, que incluem desde lembranças dos próprios professores sobre os alunos até estratégias variadas, como observação livre, observação sistemática, autoavaliação, entrevista, trabalho de grupo, dentre outras. Dessa maneira, embora a avaliação formativa possa recorrer a testes, seu campo é muito mais amplo. A explicitação dos critérios da avaliação formativa, para Afonso (2009), é fator fundamental para que essa modalidade não funcione como uma “pedagogia invisível”, o que poderia prejudicar os alunos de grupos econômica e socialmente menos favorecidos.

Perrenoud (1999) destaca que alguns usos da avaliação formativa podem comprometer sua legitimidade. Desse modo, a avaliação formativa não deveria ser utilizada para outra finalidade que não fosse para melhorar o ensino e a aprendizagem:

Talvez seja mais razoável colocar como princípio que a avaliação formativa dá informações que serão sempre propriedades do professor e de seus alunos. Cabe a eles decidirem o que querem transmitir aos pais e a administração escolar. Se esta quiser ter uma ideia precisa do que os alunos sabem e da eficácia dos professores, tem que encontrar seus próprios instrumentos necessários, não inviabilizando *uma avaliação formativa que deve permanecer, de qualquer maneira, um assunto entre o professor e os seus alunos, para que o contrato de confiança não seja quebrado.*” (PERRENOUD, 1999, p. 112, grifos nossos).

Afonso (2009) compreende a avaliação formativa como a mais adequada para a concretização de uma efetiva igualdade de oportunidades de sucesso, na escola básica. Também chama a atenção para a quase total consensualidade entre os educadores sobre a “bondade pedagógica”, tomada como intrínseca à modalidade de avaliação formativa. Isso, de

certo modo, tem impedido que outras interpretações sobre sua função possam ser manifestadas. Para essa autora, portanto, não parece adequado que a avaliação formativa seja vista como a panaceia dos problemas e como se tivesse “[...] apenas virtualidades que só pudessem conduzir à promoção e valorização pessoal e acadêmica dos alunos.” (p. 40).

De acordo com Afonso (2002), a ideia de subjetividade, menor rigorosidade e intuição são comumente remetidas à avaliação formativa. A própria autora ressalta, porém, que não há razões científicas e técnicas para esse tipo de associação. Explicita igualmente que não há nenhuma modalidade de avaliação totalmente objetiva e há jeitos de praticar a avaliação formativa de modo extremamente rigoroso. Comumente, no entanto, é a avaliação classificatória que é percebida por muitos como objetiva porque fundamentada cientificamente, uma vez que, na base dessa concepção, está o positivismo.

Segundo Hadji (2001), a avaliação formativa é utópica, porque é um modelo ideal do que deveria ser feito para tornar a avaliação útil para os processos pedagógicos, isto é, regular a aprendizagem e o desenvolvimento dentro de um modelo pedagógico específico cujo enfoque é favorecer o desenvolvimento do sujeito que aprende, sem outra preocupação que não seja essa. Hadji (2001) assevera que, a partir do momento em que a avaliação informa sobre a aprendizagem e o desenvolvimento do educando, ela é formativa, sendo instrumentalizada, quantitativa ou qualitativamente. “Uma avaliação não precisa conformar-se a nenhum padrão metodológico para ser formativa.” (HADJI, 2001, p. 20). A mais importante característica da avaliação formativa, para ele, consiste na modificação da atuação do avaliador perante os resultados encontrados com base na avaliação, ou seja, implica, por parte do professor, flexibilidade e vontade de se adaptar e ajustar sua ação para obter melhores efeitos, a partir de uma variabilidade didática.

De acordo com Hadji (2001), portanto, o que define uma avaliação formativa são as intenções do projeto no âmbito ao qual se inscreve:

Em função disso, ninguém jamais poderá estar certo de fazer avaliação formativa. Não pode haver dispositivo pronto. O modelo ideal não é diretamente operatório. E é sem dúvida por isso, como observamos no início, que a avaliação formativa sempre terá uma dimensão utópica. Sua existência concreta jamais é assegurada. Ela é uma possibilidade oferecida aos professores que compreenderam que podiam colocar as constatações pelas quais se traduz uma atividade de avaliação dos alunos, qualquer que seja sua forma, a serviço de uma relação de ajuda. *É a vontade de ajudar que, em última análise, instala a atividade avaliativa em um registro formativo.* (HADJI, 2001, p. 20, grifos do autor).

Embora concorde com Hadji (2001) que a faceta principal da avaliação formativa seja empregar seus resultados para repensar, subsidiar, orientar e ajudar a prática educativa que visa à aprendizagem, dele discordo quando assevera que toda avaliação que informa sobre o

educando seja formativa, independentemente de sua orientação metodológica. Na verdade, se é a vontade de ajudar a criança a aprender que instala no registro a característica de ser ou não formativa, pouco importariam os instrumentos e os dados que se têm sobre cada criança. Com efeito, na realidade, já se sabe que determinados modelos de avaliação, na Educação Infantil, como as fichas avaliativas, informam tão pouco ou de forma tão geral e breve sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que não potencializam o desenvolvimento de uma avaliação formativa.

Nesse sentido, a orientação metodológica da avaliação não se desvincula de sua concepção nem daquilo que se pretende desenvolver, com seus resultados. Quando se pensa e se planeja a respeito do que será observado e registrado para fornecer subsídios ao desenvolvimento da prática educativa, já se está dando o primeiro passo em direção a uma avaliação, formativa ou não. Quando os registros e os instrumentos são pensados para avaliar apenas como cumprimento de uma tarefa obrigatória na instituição educacional, com um fim em si mesmo, com caráter eminentemente classificatório, o que geralmente se intenciona é algo que não demande muito tempo para preenchimento e que propicie algumas informações, as quais não necessariamente serão usadas para repensar a proposição de experiências educativas às crianças.

Esteban (2010) enfatiza que a prática cotidiana geralmente expressa a insuficiência da avaliação classificatória, entendida como aquela cuja referência é um padrão. Muitas crianças acabam por não se encaixar nele e, por vezes são vistas, principalmente no Ensino Fundamental (mas não somente) como aquelas que apresentam dificuldades de aprendizagem. Em um cotidiano educativo em que o diálogo dos professores com as próprias crianças é a base do processo de ensino, é possível superar o desafio de compreender como essas crianças que não se enquadram nas referências aprendem. Os cotidianos educacionais têm oferecido indícios de que aquilo que, numa determinada concepção de avaliação, é tido como “não aprendizagem”, em outra, é visto como modos diferentes de realizar e de expressar o que foi apropriado.

Esteban (2013) assinala que as ideias de julgamento, mérito, punição e recompensa se vinculam à concepção de avaliação classificatória. Nessa perspectiva, é como se os professores acabassem por identificar o outro sujeito dessa relação como objeto, manipulando-o para medir, classificar e hierarquizar. Assim, a interação constante instaurada no cotidiano educativo acaba sendo cerceada por artifícios para atender às orientações metodológicas dessa perspectiva de avaliação, a qual prevê testes, provas, exercícios, fichas, dentre outros elementos, com o sentido de aferir os conhecimentos das crianças. A ideia

subjacente à aplicação de tais instrumentos é o isolamento da subjetividade para dar visibilidade ao rendimento de cada um, compreendido como forma de demonstração da aprendizagem. A relação pedagógica, porém, é intrinsecamente subjetiva, o que demonstra a insuficiência dessa concepção de avaliação.

No cotidiano escolar, avaliando e sendo avaliada, a professora vai aprendendo duas lições contraditórias: é preciso classificar para ensinar; e classificar não ajuda a ensinar melhor, tampouco a aprender mais – classificar produz exclusão e para ensinar é indispensável incluir. (ESTEBAN, 2013, p. 23).

Hoffmann (2004) aponta para o fato de que, mesmo na Educação Infantil, existem práticas avaliativas classificatórias. A autora explicita que o modelo de avaliação classificatória, predominante no Ensino Fundamental e Médio, está presente nas instituições de Educação Infantil. A autora entende essa avaliação classificatória como o registro, ao final de um semestre (com periodicidade mais frequente na pré-escola) dos “comportamentos que a criança apresentou”, por meio de listagens uniformes de comportamentos, com base em escalas comparativas, tais como: atingiu, não atingiu, atingiu parcialmente; muitas vezes, poucas vezes, não apresentou; muito bom, bom, fraco; e outras. Conforme a mesma autora, em muitas instituições, a prática avaliativa se reduz ao preenchimento dessas fichas de comportamento ou elaboração de pareceres descritivos padronizados, ao final de determinados períodos.

Hoffmann (2011) destaca a concepção de avaliação “mediadora” como a mais indicada para a Educação Infantil e demais etapas da Educação Básica. Essa concepção é conceituada pela autora como aquela cujo objetivo é subsidiar a prática pedagógica, e se constitui em um regulador da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças. Hoffmann (2011) se embasa em alguns princípios essenciais, que podem ser sintetizados nos seguintes pontos: 1. “investigação docente”: compromisso do professor de investigar e acompanhar o processo de aprendizagem da criança, em seu cotidiano, para compreender a caminhada e poder intervir com provocações intelectuais significativas; 2. “complementaridade das observações sobre o desempenho dos alunos”: toda resposta da criança se articula a alguma estratégia de raciocínio e consiste em prenúncio de novo patamar de entendimento, o que requer do professor tomar decisões com base em um olhar de sequência e articulação, interpretando a natureza dos fazeres das crianças, por meio de uma extensiva análise de desempenho, a qual leve em conta a observação e a interpretação de diversas tarefas e manifestações, numa pluralidade de momentos; 3. “provisoriedade dos registros de avaliação”: não se deve tomar nenhum juízo isolado ou parcial como definitivo, pois todo registro será considerado provisório e sujeito à complementação e/ou refutação, de sorte que o

que deve servir como base para intervenção pedagógica é a história do processo de conhecimento. Em termos gerais, a concepção ressaltada por Hoffmann (2011) como avaliação mediadora parece ser equivalente à concepção de avaliação formativa, apresentada por autores como Afonso (2009) e Perrenoud (1999).

Esteban (2013) esclarece que a avaliação pode ser identificada principalmente por duas perspectivas – quantitativa e qualitativa –, sendo a qualitativa ainda emergente. Na avaliação quantitativa, baseada em uma epistemologia positivista, a manipulação dos dados tem prioridade sobre a compreensão do processo. Já na concepção qualitativa, que busca romper com o paradigma positivista, o processo de conhecimento é articulado pela ideia de compreensão do mundo, em lugar da manipulação. A avaliação quantitativa se articula à concepção classificatória, todavia, a avaliação qualitativa também pode se constituir como uma prática classificatória, quando, mesmo com mudanças significativas nos procedimentos para avaliar, a articulação de todo o processo continua a ter a finalidade de classificação. Nesse entendimento, mesmo quando são usados os relatórios de aprendizagem, se a referência continua a ser somente o que se esperava que a criança fizesse, se caracterizaria a concepção classificatória. Assim, para Esteban (2013), a avaliação qualitativa, ao não desconsiderar a subjetividade e trazer novos desafios, pode ser percebida como um modelo de transição para processos de democratização da escola.

De modo geral, as concepções de avaliação poderiam ser reunidas em dois grandes grupos: no primeiro, estariam as concepções de avaliação voltadas para mensuração, quantificação e classificação, baseadas na perspectiva positivista e na ideia da existência de critérios objetivos que permitem aferir com precisão a aprendizagem. No outro grupo estariam as concepções de avaliação que têm como perspectiva a compreensão do modo como se organiza o processo de aprendizagem de cada sujeito, a fim de possibilitar a intervenção pedagógica necessária, de acordo com a subjetividade inerente ao processo avaliativo. A avaliação nessa perspectiva é sempre provisória, necessitando ser complementada. Para tanto, é preciso fazer uso de procedimentos, sobre os quais tratarei na subseção a seguir.

3.5 A observação e o registro como componentes essenciais da avaliação

Para avaliar, portanto, é essencial que sejam feitos observações e registros, a fim de que se possa refletir e problematizar os diversos aspectos do trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças. A observação e o registro auxiliam igualmente a conhecer as preferências das crianças, e podem ajudar o professor a organizar as atividades da maneira

mais adequada à realização dos propósitos e a compartilhar com as famílias o olhar que se tem sobre os pequenos (OLIVEIRA, 2011).

De acordo com Silva (2014), a observação constitui um procedimento necessário para avaliar, na Educação Infantil; contudo, não pode ser feita de modo assistemático e informal. Pelo contrário, exige intencionalidade e registros que possam ser posteriormente analisados e, com base em estudos, propiciem repensar e aprofundar as experiências realizadas com as crianças.

Silva (2014) apresenta duas necessidades para a existência dos registros. A primeira consiste no fato de que, quando não há registros, as memórias vão se sobrepondo umas às outras e acabam se diluindo no conjunto, o que impossibilita situar esse comportamento ou situação no tempo, aspecto necessário para percepções sobre a evolução e, conseqüentemente, para a compreensão do processo educativo que transcorre. A segunda, porque, ao ter uma opinião formada sobre a criança, o educador tende a estar atento a comportamentos que a confirmam, e deixa de notar outros. Toda observação tem uma dimensão subjetiva. O registro possibilita uma reflexão e um questionamento que conduz à busca pela objetividade. A partir do registro, é possível perceber e tomar consciência daquilo que mais se valoriza, no comportamento e na aprendizagem das crianças, de sorte a rever e alterar, se necessário, o enfoque e a interpretação da observação.

Para Hoffmann (2004), a importância do registro se justifica pelo fato de a linguagem escrita ser mais reflexiva que a linguagem oral, visto que a primeira exige a reorganização do pensamento. Nesse sentido, o professor tende a se distanciar de si mesmo, o que lhe permite analisar e reinterpretar os “quadros” esboçados pelas observações, como também buscar outras respostas e encaminhamentos para as situações vividas.

Esteban (2013) destaca que, muitas vezes, os procedimentos de avaliação comumente utilizados silenciam e apagam determinados aspectos. Nessa perspectiva, é de suma importância que sejam constituídos instrumentos e procedimentos que ajudem a dar voz e visibilidade àquilo que é silenciado; entretanto, é preciso muito cuidado, pois o intuito não é melhor controlar e classificar, mas compreender e interagir.

A autora ressalta a necessidade de construção de outras pautas de análise, compreensão e interação com as crianças que, devido a suas condições econômicas e sociais, não têm acesso às mesmas oportunidades que as crianças que provêm de lares mais abastados, questionando:

O que sabem os que não aprendem? O que sabem os que não ensinam? O que sabem os que não colaboram? O que sabem os que não têm competência? Que saberes são ocultados, que possibilidades deixam de ser vistas, que alternativas são

desconsideradas? A partir de que se define que não sabem, que não ensinam, que não colaboram, que não têm competência? Quem define os padrões? Em que se baseiam? Por que o fazem? Por que usamos e nos submetemos a referências que constantemente nos desclassificam e dificultam nossa ação? Precisamos mudar? Queremos mudar? (ESTEBAN, 2013, p.33).

Depresbiteris (2007) e Pacheco e Oliveira (2013) aludem à tendência em banalizar ou desqualificar os instrumentos de avaliação, como se eles não fossem necessários. Pacheco e Oliveira (2013) alertam que não existem instrumentos perfeitos para avaliar, apenas aqueles que são mais ou menos eficazes e próximos aos contextos reais nos quais se desenvolve o trabalho pedagógico. Acrescento que os instrumentos mais adequados são aqueles que produzem as informações suficientes para subsidiar as próximas experiências com a criança ou as crianças envolvidas. Hadji (1994) lembra que o aspecto formativo da avaliação não está no instrumento, mas no uso que se faz dele e com as informações que eles permitem captar.

De acordo com Hoffmann (2012), na avaliação classificatória, a observação da criança se baseia em um modelo definido pelo adulto a respeito de comportamentos esperados, tem cunho comparativo, pois se limita às expectativas definidas *a priori* pelo adulto, e não valoriza as formas peculiares das crianças de vivenciarem situações e adquirirem conhecimentos. Na avaliação mediadora, concepção esta proposta pela autora, ocorre a valorização das crianças em suas manifestações, sendo contrária a uma concepção de julgamento de resultados. O que se intenciona é que a avaliação seja o fundamento da ação educativa. “Observar e refletir para dar continuidade às ações educativas não é sinônimo de uma prática que se destina a julgar o valor de resultados alcançados pela criança ao término de determinado período de trabalho com ela.” (HOFFMANN, 2012, p. 87).

No entanto, segundo Hoffmann (2012), a maior parte das instituições de Educação Infantil têm adotado a prática avaliativa tradicional ou classificatória do ensino regular, embora com uma “roupagem” diferenciada. Por mais que se acompanhem as crianças em suas descobertas, o que se registra são aspectos do desenvolvimento para apresentar às famílias ou por necessidade burocrática. Esses registros não têm como objetivo subsidiar a ação educativa. Pretendem somente assegurar à instituição e às famílias que se está implementando uma série de atividades, representadas pela coleta de desenhos e/ou colagens, como também observações esporádicas e superficiais do professor são apresentadas, listadas em comportamentos pré-elaborados, como: “[...] aceita críticas dos companheiros; constrói sua própria identidade; apresenta noção de direção; identifica e discrimina, nas palavras, sons iniciais mediais e finais.” (HOFFMANN, 2012, p. 89-90).

Ainda de acordo com Hoffmann (2012), o que se percebe é uma desconexão entre o acompanhamento cotidiano das crianças pelo professor e os registros de avaliação desvinculados da realidade, por se basearem em listas de aspectos subjetivos e absurdamente complexos, com a pretensão de se fornecer resultados às famílias. Nesse sentido, ressalta Hoffmann (2012), privilegia-se o registro endereçado às famílias e não aquele que poderia subsidiar e orientar a organização da prática educativa.

A esta altura, cabe destacar que não me oponho à documentação da prática pedagógica com as crianças pequenas para conhecimento das famílias. Pelo contrário, essa prática é de suma importância para que as famílias consigam compreender o que é feito na Educação Infantil com as crianças e por que aquilo que se faz é fundamental para elas. Segundo Perrenoud (1999), “[...] a avaliação é o laço mais constante entre a escola e a família.” (p. 176, grifos do autor). Todavia, com exceção de alguns eventos episódicos, os familiares têm acesso a informações sobre o desempenho de seus filhos em relação às propostas implementadas nas instituições educacionais, apenas nas reuniões que regular e comumente ocorrem a cada bimestre. Isso quer dizer que o sistema de comunicação com os pais, por meio de instrumentos avaliativos habitualmente utilizados, costuma ser “pobre”, pois, na maioria dos casos, não conduz a “[...] nenhuma representação precisa do que o aluno domina realmente.” (PERRENOUD, 1999, p. 176).

No caso da Educação Infantil, acrescento a importância de que tais registros avaliativos tragam, além dos aspectos ligados ao maior ou menor domínio de conhecimentos, as atitudes e habilidades alcançadas pela criança, as marcas do processo, até para que as famílias possam compreender e desmistificar o que se faz nessa etapa da Educação Básica. Perrenoud (1999) critica o “sistema avaliativo” com algumas indicações enumeradas sobre os alunos e que, do ponto de vista dos pais, apresentam diversas vantagens importantes, ainda que sejam parcialmente baseadas em ficções. Apesar de o autor se referir ao sistema avaliativo para outras etapas, é mister ressaltar aspectos criticados por ele e que, por vezes, acabam por guiar também o que se apresenta às famílias, na Educação Infantil.

- parece *equitativo*, uma vez que todos estão sujeitos às mesmas provas, são avaliados segundo as mesmas escalas e ao mesmo ritmo, em virtude das mesmas exigências;
- parece *racional e preciso*, uma vez que os desempenhos são numerados exatamente até ao número dez ou por vezes mais;
- é bastante *simples* para tranquilizar ou inquietar os pais sem que estes conheçam os pormenores dos programas e das exigências, um pouco como nos preocupamos quando a temperatura de uma criança vai além dos 39º, sem sabermos exactamente o que isso implica em termos fisiológicos;
- *convence* todos os pais que aderem, quer queiram quer não, a uma competição omnipresente no mundo económico e numa parte do mundo do trabalho; parece-lhes justo, são e educativo que o bom trabalho seja recompensado, o mau trabalho

sancionado por notas ou por qualquer outra forma de classificação. (PERRENOUD, 1999, p. 176, grifos do autor).

Dessa forma, Perrenoud (1999) alerta que mudanças na avaliação também significam criação de incertezas e angústias às famílias, já que isso significaria alterar boa parte de suas referências habituais. No entanto, esse obstáculo não é considerado insuperável, mas depende, do ponto de vista formativo, de explicações pacientes, mudanças de representações e estabelecimento de um contrato implícito entre família e instituição educativa.

Segundo Gandini e Goldhaber (2002), as famílias sentem-se bem-vindas na creche ou na pré-escola, quando encontram uma documentação que lhes permita conhecer aquela parte do dia de suas crianças que eles não podem presenciar. Quando as crianças são bem pequenininhas, especialmente quando ainda não falam e não conseguem contar sobre suas experiências, sem a documentação pedagógica, a vida delas na creche e em casa segue caminhos paralelos, sem contato entre ambos. Quando a documentação é usada para mostrar às famílias como os professores observam atentamente cada criança, as chances de confiarem no trabalho pedagógico desenvolvido pelos profissionais aumentam. A documentação estimula a sensação de aproximação das experiências das crianças nesse espaço, e isso pode contribuir para o fortalecimento do elo de confiança entre as famílias, na creche ou na pré-escola.

No entanto, o que considero inadequado é o privilégio do registro para as famílias em prejuízo daquele que subsidiaria e orientaria a prática educativa do professor. Ambos precisam fazer parte do cotidiano da instituição de Educação Infantil, de diferentes modos, pois cada um cumpre um objetivo específico.

Neste item, em síntese, abordei a importância de que não somente a observação se constitua como um dos componentes da avaliação na Educação Infantil, mas também os registros. Sua importância se justifica principalmente por dois motivos, a saber: – a necessidade de situar determinados comportamentos ou situações no tempo para perceber evoluções e, conseqüentemente, para compreender o processo educativo que transcorre; – aquele que observa tende a focar a atenção em comportamentos que confirmem sua percepção, e deixa de notar outros comportamentos. Além disso, a linguagem escrita permite a reorganização do pensamento de modo reflexivo. Contudo, é importante atentar aos meios utilizados para esses registros, de forma que não ocorra o efeito inverso ao desejado, ou seja, silenciar ou apagar aspectos importantes para a compreensão dos processos de aprendizagem e do desenvolvimento das crianças. Destaquei ainda que os registros avaliativos também são endereçados às famílias, mas não podem deixar de ser compreendidos como subsídios para

orientar a organização da prática educativa. Disso advém a necessidade de múltiplas formas de registro, aspecto que abordo na próxima subseção.

3.6 A documentação pedagógica e a avaliação: práticas equivalentes

Tanto a ideia como a prática de documentação têm uma longa história, mas é em Reggio Emília, no norte da Itália, que as ideias de observação como mapeamento de uma realidade social universal e objetiva começaram a ser questionadas, para dar abertura a sua compreensão como processo de construção coletiva em situações concretas e locais (DAHLBERG et al., 2003).

A ideia do observador como terceira pessoa, contemplativa e externa, que coleta dados fragmentados de uma posição percebida como “externa” em relação à atividade examinada, é substituída pela ideia de um observador que “extrai sentidos” e faz parte da situação observada. Assim, a base da avaliação não consiste mais em uma medida padronizada de qualidade. A avaliação passa a ser uma responsabilidade coletiva pela construção dos significados que levem à tomada de decisões individuais.

A documentação pedagógica diz respeito tanto ao processo quanto ao conteúdo (DAHLBERG et al., 2003). Em termos de conteúdo, consiste no material que registra o que as crianças estão fazendo e falando, suas criações e a maneira como o pedagogo se relaciona com elas e com seu próprio trabalho. Esse material pode ser produzido de várias maneiras e assumir diferentes formas, tais como observações manuscritas do que é realizado e dialogado, fotografias, registros em áudio e vídeo, trabalhos das crianças, gráficos de computador, dentre outros modos. O processo envolve o uso desse material como meio para refletir sobre o trabalho que se desenvolve de forma metódica, rigorosa, mas também democrática. Logo, o pedagogo pode refletir sozinho, mas também com outras pessoas, como as próprias crianças, seus pais, outros pedagogos e políticos. Segundo Gandini e Goldhaber (2002), a documentação não é estática ou algo acabado, pelo contrário, é uma incessante busca pelo entendimento.

Para Barbosa e Horn (2008), documentação pedagógica é expressão que vem sendo usada internacionalmente, para abordar os registros dos fazeres das escolas, dos professores e das crianças, documentação essa que tem como principal objetivo a compreensão do trabalho pedagógico em seu transcorrer: “[...] é constituída a partir da observação, dos registros e das interpretações acerca daquilo que acontece em sala de aula, pois é documentando o que o grupo realiza conjuntamente que professores e crianças desenvolvem a consciência e as

consequências de seus atos.” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 95). A documentação pedagógica reflexiva, também mencionada pelas autoras, estimula uma pedagogia reflexiva e comunicativa, por meio da discussão em equipe das práticas cotidianamente desenvolvidas.

Conforme Gandini e Goldhaber (2002), a documentação é igualmente percebida como um ciclo de investigação não linear, o qual nem sempre ocorre progressivamente, pois, às vezes, há regressões inesperadas por parte daqueles que a elaboram. O ciclo se repete numa espiral ascendente, em que os participantes vão adquirindo um entendimento cada vez mais significativo e profundo. As perguntas formuladas que dão início ao processo de investigação pela documentação pedagógica buscam a ampliação da compreensão sobre o modo como as crianças aprendem ou desenvolvem habilidades na relação com o trabalho pedagógico desenvolvido.

Do ponto de vista de Dahlberg et al. (2003), a documentação pedagógica, nessa vertente, contribui para a constituição de projetos democráticos nas instituições dedicadas à primeira infância. Gandini e Goldhaber (2002) assinalam que a documentação é ferramenta para ajudar os educadores não só a construir experiências positivas para as crianças, mas também para promover o crescimento profissional e a comunicação entre adultos. A prática reflexiva sobre a documentação pedagógica envolve tanto os profissionais como os familiares, gestores e políticos. Para Dahlberg et al. (2003), essa prática se constitui como um pré-requisito para dar legitimidade às instituições destinadas às crianças pequenas, porque permitem que a prática pedagógica e suas funções se tornem visíveis para além dos muros da instituição e de modo a se constituírem parte do discurso público. Gandini e Goldhaber (2002) explicam que a documentação pedagógica ajuda a oferecer identidade às pessoas envolvidas em cada instituição e um senso de continuidade àquelas que chegam.

Dahlberg et al. (2003) explicitam ainda que a documentação pedagógica não consiste em “observação da criança”, já que esta tem como foco avaliar seu desenvolvimento psicológico em relação a categorias predeterminadas produzidas pela psicologia do desenvolvimento, “[...] as quais definem o que a criança normal deve estar fazendo em uma determinada idade.” (p. 191). Essa perspectiva tem como foco a classificação e a categorização da criança, segundo um esquema geral de níveis e estágios de desenvolvimento, e não os processos de aprendizagem, ou seja, a “observação da criança” versa sobre a adaptação da criança a um conjunto de padrões. “A ‘documentação pedagógica’, em contraste à ‘observação da criança’, diz respeito principalmente à tentativa de enxergar e entender o que está acontecendo no trabalho pedagógico e o que a criança é capaz de fazer sem qualquer estrutura predeterminada de expectativas e normas.” (DAHLBERG et al, 2003, p. 192)

Conforme Gandini e Goldhaber (2002), a documentação permite construir teorias e hipóteses que não sejam arbitrárias ou impostas de forma artificial.

Sob uma perspectiva pós-moderna, a documentação pedagógica não se refere ao que é documentado como uma representação direta do que as crianças dizem e fazem. “Nunca há uma única história verdadeira.” (GANDINI; GOLDHABER, 2002, p.193) Contudo, conforme Gandini e Goldhaber (2002), também não é uma coleta de dados feita de modo impessoal, utilitário e descompromissado. Ela é concebida como uma construção social dos pedagogos, tidos como coconstrutores participativos, os quais selecionam aquilo que consideram ser valioso para documentar. Assim, documentar representa uma escolha dentre várias possibilidades, o que traz à tona o sentido político da avaliação, ou seja, o sentido de tomada de posição perante um contexto ou situação. Com essa concepção, a documentação não revela elementos só sobre a criança, revela também algo sobre os pedagogos que a estão constituindo. A consciência de que não se está representando a realidade ao documentar, visto que são feitas escolhas, inclusive em relação aos discursos dominantes, facilita a possibilidade de crítica sobre as próprias documentações e a busca por métodos e caminhos que resistam aos registros dominantes.

Gandini e Goldhaber (2002) argumentam ainda que, devido ao fato de que os pontos de vista sobre a infância e as teorias pessoais de cada um influenciam o que se vê e se escuta, é de extrema importância comparar as interpretações com as de outros colegas. Por isso, o trabalho com documentação pedagógica requer treinamento e novas habilidades, num longo percurso, o que pressupõe organizar o trabalho tanto para preparar a documentação como para reservar um tempo para que esses processos de reflexão possam ser constituídos. Gandini e Goldhaber (2002) lembram que os professores precisam criar e repensar seus instrumentos para coleta e registros de informações, segundo cada contexto particular.

Segundo Gandini e Goldhaber (2002), a documentação deve estar inserida num processo de colaboração entre professores, professores e crianças e das crianças entre si. Nesse processo, a informação da literatura técnica, compreendida como consultas a livros e pesquisas divulgadas em publicações capazes de esclarecer questões a respeito do trabalho que se desenvolve com as crianças pequenas e sobre os processos de documentação, é recorrente para a busca de orientações. Os mesmos autores destacam que o tempo influencia de forma significativa o processo de documentação, pois ele é necessário para que se possa observar, colaborar, pensar e organizar o pensamento, de sorte a torná-lo público, seja para as crianças, seja para os adultos. Todavia, o tempo adequado não é universal, depende de cada contexto em particular e requer alto grau de comprometimento e disciplina com o processo. O

espaço também é elemento importante, uma vez que é preciso que se tenha um espaço seguro e bem equipado para que as crianças se engajem em suas investigações e no uso dos diferentes materiais.

Barbosa e Horn (2008) assinalam que a documentação pedagógica pode ser organizada de três modos: portfólios, dossiês ou arquivos biográficos. Para as autoras, todas as formas têm como objetivo guardar documentos que demonstrem um processo de aprendizagem. Como característica específica, o dossiê é uma organização de aprendizagens relativas a um determinado tema ou assunto, feito pelas crianças e professores, para a compreensão do processo efetivado pelo grupo. Nos portfólios, arquivam-se os trabalhos produzidos pelas crianças, durante um período de tempo, e os materiais podem ser analisados periodicamente pelas crianças e pelas famílias. Os arquivos biográficos têm como enfoque possibilitar às famílias, aos professores e às crianças a percepção da unicidade e da diversidade de cada criança, por meio da recolha de diferentes materiais que representem recortes do cotidiano, os quais marcaram significativamente a história da criança na escola de Educação Infantil.

Dahlberg et al. (2003) ainda esclarecem que toda produção de conhecimento está relacionada à produção de poder, e a documentação pedagógica não escapa dessa regra. A documentação pedagógica pode funcionar como uma prática emancipatória, por suscitar, em sua produção, outras perspectivas e revelar o caráter incorporado na construção do conhecimento. Ademais, há riscos de as classificações e categorias utilizadas na documentação pedagógica serem usadas para exclusão, por exemplo, colocando-se as crianças em categorias normal/não-normal. É preciso que o pedagogo esteja alerta para não tornar a prática de documentação uma resistência ou um exercício de controle e poder. Nesse sentido, é imperioso colocar questões sobre o direito que temos de interpretar e documentar os feitos das crianças, assim como sobre o que é eticamente legítimo e faz parte desse processo.

Neste item esclareci que a documentação pedagógica possui uma longa história, mas em Reggio Emília as ideias de observação como mapeamento de uma realidade social universal e objetiva foram questionadas, o que possibilitou o entendimento de que a documentação pedagógica não se refere ao que é documentado como uma representação direta daquilo que as crianças dizem e fazem. A documentação pedagógica seria então uma construção social dos pedagogos, tidos como coconstrutores participativos, os quais selecionam aquilo que consideram ser valioso para documentar. Nesse sentido, a expressão corresponde tanto a um processo quanto a seu conteúdo. Em termos de conteúdo, consiste no material que registra os modos como as crianças estão interagindo entre si, com os trabalhos

propostos e a forma como o pedagogo se relaciona com elas e com seu próprio trabalho. O processo envolve o uso desse material como meio para refletir sobre o trabalho que se desenvolve e fazer isso de uma forma metódica, rigorosa, mas também democrática. Porém, assim como outras formas de avaliação, a documentação pedagógica pode funcionar tanto como uma prática emancipatória quanto ser utilizada para o exercício de controle e poder. Diante disso, o olhar sensível e reflexivo do professor para avaliar na Educação Infantil é o aspecto que trato na subseção a seguir.

3.7 O olhar sobre a criança pequena na avaliação

A avaliação requer um olhar sensível do professor, para compreender as crianças e responder de maneira adequada àquilo que acontece em cada momento ou logo após o momento em que ocorre. Isso exige um olhar voltado para o que cada criança é capaz de desenvolver ou está em vias de conseguir realizar, de sorte que essa busca não seja orientada para a mera constatação de obstáculos (OLIVEIRA, 2011).

Todavia, esse olhar atento, sensível, de quem acompanha as crianças em ambientes coletivos, não é automaticamente adotado pelo profissional que se torna professor de Educação Infantil. Para Ortiz e Carvalho (2002), ao contrário, esse olhar precisa ser constituído pela formação continuada no interior das instituições, em parceria com o coordenador pedagógico, o qual deve ter maior conhecimento das didáticas e uma visão abrangente sobre as necessidades de formação do grupo em que atua.

Como construir um olhar que avalia, que analisa para tomar decisões? Um olhar reflexivo que não julga e critica sem contextualizar, mas que valoriza cada passo de um processo? Como o professor pode se incluir nesse processo, percebendo a si mesmo no contexto da avaliação, quando atribui sentido a ela e toma consciência de suas próprias concepções de desenvolvimento, aprendizagem, papel da Educação Infantil, e representações do que seja criança e do trabalho educativo com esta faixa etária? (ORTIZ, CARVALHO, 2002, p. 175).

Segundo Guimarães e Barbosa (2009), é necessário que os professores (ou profissionais responsáveis pela educação na creche) enxerguem a criança em suas potencialidades e não se limitem a conhecê-la por suas características e necessidades. Muitas vezes, de acordo com essas autoras, os adultos atropelam o sentido das ações que as crianças executam, quando determinam sentidos, antecipam movimentos e nomeiam atos e sensações. Com esse tipo de atitude, as crianças se tornam invisíveis, quer na creche, quer na pré-escola. Elas se tornam visíveis quando o adulto consegue se distanciar, pois “[...] olhando de fora a

relação, os adultos podem ver as crianças como outros, observando os sentidos na realidade que elas compartilham.” (GUIMARÃES; BARBOSA, 2009, p. 50).

Ramos e Rosa (2012) sustentam que, para conseguir observar a criança, é necessário que o profissional tenha examinado o que os estudiosos já descobriram sobre ela, mas também é preciso aprender a valorizar os detalhes, por menores que eles sejam, além de conceber a criança como um sujeito capaz de aprender, duvidar, questionar e discordar.

No sentido discutido por Guimarães e Barbosa (2009), observar a criança como o outro requer o estabelecimento de diálogo, o que exige considerá-la em seu processo histórico e percebê-la em sua singularidade. Por vezes, para as autoras referidas, a criança que vemos é idealizada em tantos discursos e olhares, na ânsia de se apropriar dela, que não conseguimos vê-la e se obscurece a possibilidade do encontro. Destacam ainda o risco da perda da capacidade de narrar que a sociedade moderna tem sofrido, “[...] que leva ao empobrecimento da experiência, restando apenas a vivência: uma mera reação aos choques do cotidiano em que a ação se esgota no aqui e agora.” (GUIMARÃES; BARBOSA, 2009, p. 54).

Como salientam essas autoras, não há como expandir o olhar sobre a criança que está ao nosso lado sem que se invista tempo em narrar o cotidiano, suas interações e modos de agir. Essa narrativa está para além da rotina mecanizada e da atividade dirigida. A escuta tem lugar privilegiado, com foco na criança que altera o previsto e surpreende. Mas esse tipo de narrativa só existe onde há um plano dialógico, em que a troca se apresenta como possibilidade de trabalho com as crianças.

Mais uma vez, ressalto que a avaliação não se desvincula do planejamento nem do modo como o adulto percebe a criança. Todos esses aspectos são como páginas de um mesmo livro ou peças de um único quebra-cabeça. Não há como realizar uma prática avaliativa que vise a enxergar cada criança em sua singularidade, de maneira que as reflexões sobre os registros desenvolvidos permitam o acompanhamento da construção do conhecimento de cada uma, caso a prática pedagógica concretizada seja centrada somente nas definições dos adultos.

Guimarães e Barbosa (2009) defendem a concepção de que a ação precisa ser compartilhada com a criança, sendo que sua ação, interação, presença e palavra devem ser levadas em conta para o planejamento das práticas cotidianas, as quais, por sua vez, têm origem na observação das manifestações infantis.

Além do desenvolvimento desse “olhar cuidadoso”, de acordo com Oliveira (2011), ao professor ainda compete superar vieses ideológicos e pessoais, questionando-se sobre os estereótipos que podem atrapalhar sua relação com as crianças. Na perspectiva de Oliveira (2011), o que precisa estar claro para quem avalia é que esse processo corresponde a um

campo de investigações e não de julgamentos. Para isso, diversos aspectos das situações de aprendizagem precisam ser analisados:

[...] locais, momentos, materiais, instruções, apoios, modalidades de organização no tempo (sequência didática, ou atividade permanente, ou projeto), e também avaliar a forma como o professor respondeu às manifestações e interações das crianças, e os agrupamentos que as crianças formaram na execução da atividade. (OLIVEIRA, 2011, p. 261).

Zabalza (2000) enfatiza que os princípios para avaliar na Educação Infantil são os mesmos nas diferentes fases dessa etapa (creche e pré-escola), porém, é preciso reconhecer as diferenças entre as idades e entre os momentos de aprendizagem, a partir dos quais se instauram os enfoques e instrumentos para avaliar. Especificamente quanto às crianças da faixa etária da creche, Ortiz e Carvalho (2002) declaram:

[...] há que se construir um olhar específico. E sabemos: não basta gostar de bebês para assumir a importante tarefa de acompanhar o seu processo de constituição, desenvolvimento e aprendizagem. Há que se ter disponibilidade, disposição, responsabilidade, assim como *vontade de aprender* nessa relação. Aprender não apenas com os mais experientes que indicam o caminho, mas também com esse *novato no mundo*, que já chega com muita coisa para contar. *O bebê ensina*. (p. 192, grifos das autoras).

Enfim, o olhar a que me refiro nesta subseção se articula à proposta e à finalidade da Educação Infantil, que consistem em cuidar e educar de forma integrada, o que demanda um profissional responsável pela formação intencional da criança, desde a sua mais tenra idade (ARCE; SILVA, 2012). Para isso, esse profissional precisa ter conhecimentos teóricos e práticos, e a avaliação pode oferecer luzes ao processo de tomada de decisões sobre o que fazer, não fazer e como fazer com a criança, isto é, sobre o planejar e o agir junto aos pequenos, de maneira a ser um promotor do enriquecimento de suas experiências culturais, ao lhes apresentar o mundo humanizado.

Nesta subseção, que encerra esta seção, tratei do olhar sobre a criança, necessário ao professor que atua na Educação Infantil, especialmente na creche, espaço este em que as possibilidades de narrativas das crianças ocorrem por diversas formas – olhares, gestos, movimentos, interações etc. Isso exige um olhar do professor voltado para o que cada criança é capaz de desenvolver ou está em vias de conseguir realizar. Olhar que precisa ser constituído pela formação continuada no interior das instituições, de modo a permitir aos profissionais que enxerguem as crianças em suas potencialidades e não se limitem a conhecê-las pelas características das faixas etárias. Esse tipo de narrativa, porém, existe apenas em espaços pedagógicos em que o plano dialógico se faça presente, ou seja, onde a troca se

apresente como possibilidade de trabalho com as crianças. Sendo assim, a avaliação corresponderá a um campo de investigações e não de julgamentos.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

A esta altura, considero importante resgatar o objetivo geral da pesquisa de doutorado: investigar os subsídios teórico-práticos sobre avaliação na creche dispostos em publicações federais de caráter mandatário e orientador, publicados pelo MEC, no período de 2000 a 2015, de modo a compreender quais são suas proposições e limites para o campo.

Conforme alerta Günther (2006), após a formulação dos objetivos de pesquisa, cabe ao pesquisador a tarefa de encontrar e usar a abordagem metodológica que permita, dentro do prazo existente, chegar a resultados que melhor contribuam para o entendimento do aspecto investigado e o avanço na área de produção. Nessa óptica, a tarefa não consiste em decidir, de modo aleatório, pela pesquisa qualitativa ou pela pesquisa quantitativa, porque essa decisão já é tomada desde o momento em que se faz a opção por um objeto de pesquisa e pelos resultados que se pretende alcançar, bem como ao se fazer a delimitação do problema que se quer investigar. Nesse sentido, o próprio processo de delimitação do problema de pesquisa já envolve a abordagem.

Gamboia (2003) afirma:

O que deve estar claro é a condução do processo, e esta condução vem da concepção epistemológica na qual o pesquisador está trabalhando, e não depende da escolha ou não de uma técnica qualitativa ou não. Então, a questão da qualidade da pesquisa depende mais da lógica das articulações das formas de abordar os problemas, dos processos da elaboração das respostas para esses problemas, das formas de compreender a ciência e a produção do conhecimento, que das escolhas técnicas. (p. 403).

É nesse sentido que Gamboia (2003) trata do falso dualismo entre pesquisa quantitativa e qualitativa. Compactuo com o ponto de vista desse autor, de que não se trata apenas de uma seleção de instrumentos e técnicas pelo pesquisador, pois, ao fazer isso, ele também está elegendo critérios diferenciados de rigor científico, bem como uma concepção de ciência e um referencial teórico para interpretar os resultados.

As técnicas não estão descoladas dessas concepções epistemológicas. Entretanto, se reduzimos essas escolhas apenas a dois modelos epistemológicos, um relacionado com as técnicas quantitativas e outro às técnicas qualitativas, então passamos de um falso dualismo técnico para um falso dualismo epistemológico. (GAMBOIA, 2003, p. 399).

Com o mesmo entendimento de Gamboia (2003), Costa, Souza e Reis (2015) explicam que a metodologia precisa ser coerente com as questões de investigação e os objetivos dos investigadores. Para Costa, Souza e Reis (2015), necessitamos de metodologias qualitativas e suas conjugações para o desenvolvimento de pesquisas educacionais, pois estas pressupõem investigação aprofundada e contextualizada. Porém, a investigação qualitativa não substitui a

quantitativa e, muitas vezes, ambas podem ser usadas em um mesmo estudo. Segundo Costa, Souza e Reis (2015), isso vem ocorrendo de forma crescente, dando origem aos chamados métodos mistos.

Günther (2006) destaca que, quando as variáveis do contexto são consideradas importantes para a compreensão do objeto de estudo, a abordagem pode ser tomada como qualitativa. De acordo com o mesmo autor, é nesse tipo de pesquisa que os atributos do pesquisador e as variáveis contextuais são levados em conta, o que requer melhor detalhamento dos pressupostos teóricos subjacentes e do contexto da pesquisa. A flexibilidade e a adaptabilidade são igualmente características da abordagem qualitativa (GÜNTHER, 2006). Todos esses critérios são equivalentes à postura adotada para o desenvolvimento da pesquisa de doutorado descrita neste texto, o que me faz afirmar que a investigação pode ser caracterizada como qualitativa.

Segundo Günther (2006), procedimentos e instrumentos não costumam ser padronizados, na abordagem qualitativa. Para cada objeto de pesquisa, são adotados procedimentos e instrumentos específicos. Diante da grande variabilidade de formas de coleta de dados, esses processos precisam ser explicados de maneira detalhada, conforme será feito na subseção a seguir.

4.2 Procedimentos metodológicos da pesquisa

A pesquisa desenvolvida e apresentada nesta tese pode ser caracterizada como pesquisa documental. De acordo com Sá-Silva et al. (2009), a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica têm em comum o fato de que seu objeto de investigação é o documento. Para a pesquisa científica, porém, o conceito de documento ultrapassa a ideia de textos escritos e/ou impressos, e abrange, além de materiais escritos, também filmes, vídeos, *slides*, fotografias, pôsteres, dentre outros materiais. Tais documentos são utilizados como fontes de informação, indicação e esclarecimento para explicar determinadas questões ou servir como meio de comprovação para outras, conforme o interesse do pesquisador. Assim, a pesquisa desenvolvida pode ser classificada como pesquisa documental.

Conforme alertam Prates e Prates (2009), a pesquisa documental não pode ser confundida com revisão bibliográfica, esta entendida como uma consulta bibliográfica com determinado objetivo, por exemplo, clarificar conceitos. Na pesquisa documental, o documento é analisado enquanto totalidade, cujo enfoque é o tema sobre o qual trata o estudo.

Para a produção de uma análise documental, comumente são utilizados os procedimentos de análise de conteúdo. Prates e Prates (2009) explicam que o que diferencia a análise documental da análise de conteúdo é o fato de que, neste caso, as análises se voltam para um ou vários documentos gerados pelo pesquisador, por exemplo, a produção de um documento a partir da transcrição de entrevistas. A análise documental, por sua vez, é voltada para a análise de um ou vários documentos que não foram produzidos pelo pesquisador, ou seja, “[...] documentos acerca de políticas, normativas, planos, projetos, cartas, obras literárias, filmes, fotos, formulários de bancos de dados que compõem dados secundários, entre outros, pré-existentes à investigação.” (PRATES; PRATES, 2009, p. 116). Desse modo, Prates e Prates (2009) explicam que o domínio, pelo pesquisador, dos procedimentos de análise de conteúdo é de extrema relevância para a produção de uma análise documental.

O ponto de partida não é, assim, a pesquisa de um documento, mas a colocação de um questionamento – o problema da pesquisa. O cruzamento e confronto das fontes é uma operação indispensável, para o que a leitura hermenêutica da documentação se constitui em operação importante do processo de investigação, já que nos possibilita uma leitura não apenas literal das informações contidas nos documentos, mas uma compreensão real, contextualizada pelo cruzamento entre fontes que se complementam, em termos explicativos. Não podemos deixar de considerar a importância de problematizar o tema à luz da literatura que lhe é pertinente, propor questões, buscar as fontes, rever a literatura, checar as questões e reformulá-las se for o caso, voltar às fontes até que esgotem o problema e as fontes. (CORSETTI, 2006, p. 36).

Nesse sentido, na subseção 4.2.1 explico como foi realizada a revisão bibliográfica que auxiliou na delimitação do problema de pesquisa investigado e a diferença entre esse procedimento e a constituição do referencial teórico.

4.2.1 A revisão bibliográfica e a constituição do referencial teórico

A revisão bibliográfica consiste em um dos primeiros procedimentos que devem ser efetivados para o desenvolvimento de qualquer investigação, porque é com base nele que se torna possível visualizar o que já foi pesquisado na área a ser estudada, sobre quais enfoques e os principais resultados obtidos. Partir do que já se tem como resultado de outras pesquisas é um modo de propiciar avanços no conhecimento, uma tentativa de evitar o desenvolvimento de investigações sobre as quais outros estudiosos já apresentaram resultados.

Com esse entendimento, para a pesquisa relatada nesta tese, foi feito o mapeamento bibliográfico, a partir de amostra de periódicos da área de Educação com conceitos “Qualis²² A1, A2, B1, B2, B3”, obtidos na avaliação do triênio de 2010 a 2012, indicados no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); em teses e dissertações defendidas em programas de Pós-Graduação em Educação, recomendados pela CAPES; em textos publicados em eventos científicos nacionais: reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e do Congresso Nacional de Educação-EDUCERE (PUC-PR); e em livros, com os intuitos de aprofundamento dos conhecimentos produzidos sobre o tema de pesquisa e de construção do quadro teórico do estudo, concebido como um instrumento fundamental das etapas da pesquisa, particularmente, no processo de análise dos dados obtidos. Esse mapeamento também incluiu teses e dissertações, como já explicitado na introdução desta tese.

Como já informei, o mapeamento bibliográfico de teses e dissertações foi realizado no período de 2000 a 2015, nas seguintes fontes de informação digital: CAPES, Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Domínio Público, Repositório Institucional da UNESP, Repositório Bibliográfico da USP (DÉDALUS), Banco de Dados Bibliográficos da USP e Sistema de bibliotecas da UNICAMP (Base Acervus). A consulta foi feita com base nos descritores: “avaliação/Educação Infantil”; “avaliação/pré-escola”; “avaliação/creche” e “documentação pedagógica”. O critério de seleção foi que os estudos tivessem como foco de investigação a avaliação, os registros e/ou a documentação pedagógica na Educação Infantil.

O mapeamento nos periódicos foi desenvolvido por meio de leitura dos títulos de todos os artigos presentes *online* nas edições de cada um dos periódicos selecionados. Essa estratégia foi escolhida no lugar do uso de descritores em bases de dados porque permite também a identificação de artigos sobre metodologia de pesquisa, história da Educação Infantil e, especificamente, sobre a creche, dentre outros temas abordados no relatório da pesquisa, que não apenas a avaliação e, às vezes, sobre temas não previstos inicialmente na pesquisa. Os critérios utilizados para seleção dos periódicos foram: conter artigos publicados em língua portuguesa ou em espanhol e disponíveis *online*, além de terem como perspectiva a

²² “Qualis é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. [...] Dessa forma, o Qualis afere a qualidade dos artigos e de outros tipos de produção, a partir da análise da qualidade dos veículos de divulgação, ou seja, periódicos científicos. A classificação de periódicos é realizada pelas áreas de avaliação e passa por processo anual de atualização. Esses veículos são enquadrados em estratos indicativos da qualidade, de A1 a C, sendo A1 o estrato mais elevado.” (CAPES, 2017).

publicação de temas que pudessem abranger a avaliação na Educação Básica e, especificamente, na Educação Infantil. Nem sempre os periódicos selecionados apresentavam a disponibilização *online* de todos os artigos publicados no período de 2000 a 2015.

É importante ressaltar que nem todos os textos identificados no mapeamento bibliográfico compuseram o referencial teórico, uma vez que parte desse material não possuía o aprofundamento necessário para esse fim, nem eram escritos por autores com produção bibliográfica na área. Além disso, alguns textos também eram produzidos numa perspectiva diferente e, por vezes, até contraditória com aquela que me propus atender, na elaboração desta pesquisa de doutorado. Contudo, diversos textos identificados no mapeamento bibliográfico possibilitaram a ampliação do referencial teórico inicial, especialmente com base nas referências citadas pelos autores. Dessa forma, apenas uma parte do que foi estudado comparece neste texto final.

Explicito, portanto, que o referencial teórico foi sendo composto no decorrer da pesquisa, ainda que na elaboração do projeto já houvesse um conjunto de textos orientadores do meu olhar enquanto pesquisadora e que subsidiaram a formulação do problema de pesquisa. Embora realizada, com maior ênfase, no período inicial, a busca por textos sobre a temática e por referenciais bibliográficos foi compreendida como um processo, logo, esse procedimento teve continuidade durante todo o percurso da pesquisa.

4.2.2 A constituição do *corpus* da pesquisa e os métodos de análise

Segundo Azevedo e Borghi (2015), a literatura nacional é bastante escassa em relação a formas de processamento e análise de documentos e fontes textuais. Quando se trata de analisar registros escritos, praticamente toda a produção bibliográfica se reporta à metodologia de análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (1977). Azevedo e Borghi (2015) destacam que, nas pesquisas qualitativas desenvolvidas no Brasil, a metodologia da análise de conteúdo vem ganhando espaço, tendo em vista que ela não consiste em uma proposta rigidamente estruturada e também “[...] não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.” (BARDIN, 1977, p. 28).

De acordo com Bardin (1977), o uso da análise de conteúdo pode ajudar o pesquisador a se afastar da compreensão espontânea, tornando-o “desconfiado”, o que o faz rejeitar a crença de poder apreender intuitivamente as significações sobre o objeto. O emprego de

procedimentos é “[...] tanto mais útil para o especialista das ciências humanas, quanto mais ele tenha sempre uma impressão de familiaridade face ao seu objeto de análise.” (Ibid., p. 28). É comum a impressão de familiaridade com as publicações produzidas pelo MEC, já que essas são citadas em grande parte da produção de artigos publicados em periódicos, bem como em teses e dissertações ou livros com discussões de cunho acadêmico. Nesse sentido, o uso da análise de conteúdo possibilita ao pesquisador negar a “leitura simples do real” e perceber suas hipóteses como provisórias.

A sutileza do método da análise de conteúdo se conforma, em especial, a dois objetivos: a ultrapassagem da incerteza e o enriquecimento da leitura. A ultrapassagem da incerteza corresponde ao fato de o pesquisador pôr à prova seus entendimentos, permitindo que outros leitores percebam se seus julgamentos sobre o que está contido no material analisado pode ser partilhado. O enriquecimento da leitura se daria por leituras atentas, as quais propiciariam a descoberta de conteúdos e de estruturas que comprovam ou informam o que se procura demonstrar, ou ainda, evidenciar elementos que conduzam a uma descrição de mecanismos de que, *a priori*, não se tinha compreensão, chegando a níveis de descobertas além da aparência. O desejo de rigor e a necessidade de descoberta expressam as linhas de força do desenvolvimento histórico da análise de conteúdo.

Apesar de a análise de conteúdo ser conceituada como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações”, o campo de sua aplicação é extremamente vasto. O tratamento descritivo se constitui no primeiro momento do procedimento. Embora a análise de conteúdo tenha o conteúdo como objeto, não se limita a ele. O interesse da análise de conteúdo também não se restringe à descrição e à organização dos elementos, mas “[...] no que estes poderão nos ensinar após serem tratados (por classificação, por exemplo) relativamente a ‘outras coisas’.” (BARDIN, 1977, p. 38). Assim, Bardin (1977) esclarece que a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção ou, eventualmente, de recepção, para que se chegue à interpretação do objeto de análise. Nas palavras da autora:

Tal como a etnografia necessita da etnologia, para interpretar as suas descrições minuciosas, o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo. Tal como um detective, o analista trabalha com índices cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos. Se a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra. (BARDIN, 1977, p. 39).

A técnica da análise de conteúdo se organiza em torno de três fases: a) a pré-análise; b) a exploração do material; e, c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

De acordo com Bardin (1977), a pré-análise é a fase de organização, um período de intuições, que tem como finalidade tornar operacionais as ideias iniciais e sistematizá-las. Nessa primeira etapa, tem-se a escolha dos documentos que serão submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração dos indicadores que fundamentam a interpretação final. Tais fatores não seguem obrigatoriamente essa ordenação, mas são estreitamente ligados uns aos outros.

Para a escolha dos documentos ou constituição do *corpus*, Bardin (1977) enumera uma série de regras, das quais, para a pesquisa desenvolvida, adotei as seguintes:

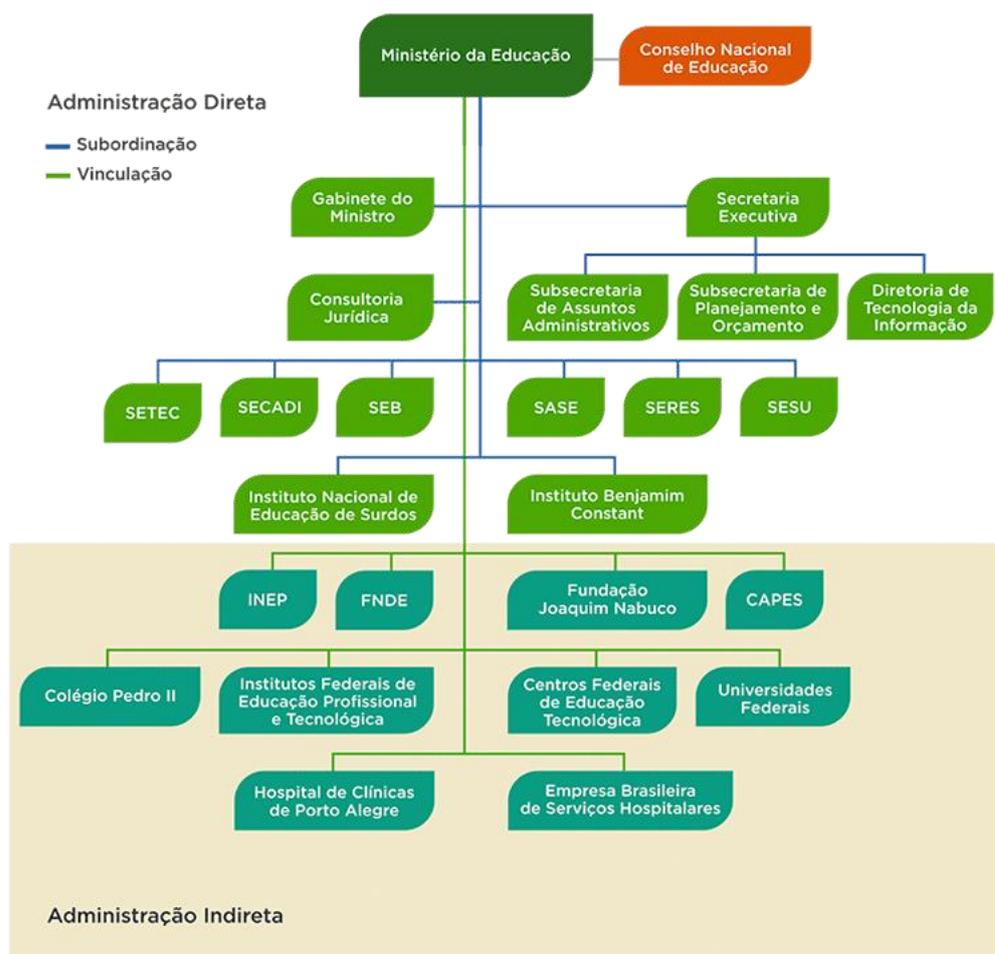
- Regra da exaustividade: uma vez definido o tipo de material a ser selecionado, é preciso acessar todos os elementos que fazem parte desse *corpus*, não deixando de fora nenhum deles que não possa ser justificável no plano do rigor.
- Regra da pertinência: os documentos devem estar adequados, como fontes de informação, ao objetivo que suscita a análise.

Com base nessas regras, estabeleci os seguintes critérios para seleção dos documentos que constituem o *corpus* da investigação:

1. Documentos publicados no período de 2000 a 2015: o início do período se justifica pelo fato de ser o ano seguinte à publicação da primeira versão das DCNEI (BRASIL, 2009a), o que poderia gerar o desencadeamento de outras publicações orientadoras da prática pedagógica na Educação Infantil, especialmente sobre a avaliação. A finalização corresponde à data mais recente que ainda permitiria a análise de dados dentro do prazo estipulado para a conclusão da pesquisa de doutorado.
2. Publicações que estivessem disponíveis para acesso público no portal eletrônico do MEC, especialmente na página *online* da Secretaria de Educação Básica (Educação Infantil) e do Conselho Nacional de Educação (Câmara da Educação Básica). Essa opção se justifica pela compreensão de que na página *online* do MEC relativa à Educação Infantil deveriam estar contidas as publicações tidas como essenciais para subsidiar a organização de todo o trabalho pedagógico que se desenvolve nas instituições dos municípios.
3. Publicações que apresentassem normatizações e orientações sobre a avaliação na Educação Infantil. Sendo assim, tais publicações precisariam conter a característica de terem sido elaboradas para utilização no âmbito das instituições de Educação infantil, com o intuito de auxiliar na organização do trabalho pedagógico que se realiza.

Para melhor compreensão sobre a opção de abranger as publicações vinculadas à Secretaria da Educação Básica (SEB) ou ao Conselho Nacional de Educação, apresento como se estrutura o MEC, de acordo com o organograma disponível no portal eletrônico desse Ministério:

Figura 1 – Organograma do Ministério da Educação, em 2016



Fonte: MEC, 2016.

Conforme a Figura 1, o MEC se organiza em dois grandes níveis, formados pela administração direta e indireta.

Na administração direta, encontra-se o Conselho Nacional de Educação, que tem atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao MEC. Ainda na administração direta, existem os setores subordinados ao MEC: Gabinete do Ministro, Secretaria Executiva, à qual estão vinculadas a Subsecretaria de Assuntos Administrativos, a Subsecretaria de Planejamento e Orçamento e a Diretoria de Tecnologia da Informação. Também são subordinadas ao MEC a Consultoria Jurídica e outras seis Secretarias, a saber: Secretaria de

Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), Secretaria de Educação Básica (SEB), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) e Secretaria de Educação Superior (SESU). Como órgãos subordinados ao MEC, ainda constam dois institutos: o Instituto Nacional de Educação de Surdos e o Instituto Benjamin Constant.

Na administração indireta, estão duas autarquias vinculadas ao MEC. Uma delas é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), cuja finalidade é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o sistema educacional brasileiro, para subsidiar a formulação e a implementação de políticas para a área educacional, além de produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral (BRASIL, 2016a). A outra autarquia é o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FNDE), responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação. Além das autarquias, estão vinculadas ao MEC algumas Fundações; como a Fundação Joaquim Nabuco, cujo objetivo é produzir conhecimento no campo das humanidades, com a finalidade de atender às demandas e necessidades relacionadas a educação e cultura, compreendidas de forma interdependente (BRASIL 2016b). A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é outra Fundação do MEC, que desempenha seu papel na expansão e na consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), sendo uma de suas ações a avaliação desse nível de ensino (BRASIL, 2016c). Além dessas Fundações e Institutos, estão vinculadas ao MEC as seguintes instituições educacionais: Colégio Pedro II, onde é ministrada a Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio e profissionalizante; os Institutos Federais e de Educação Tecnológica e os Centros Federais de Educação Tecnológica, os quais ofertam ensino nos níveis médio, técnico e superior, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas, e as Universidades Federais. Além das fundações, institutos e instituições de ensino, estão vinculados ao MEC vários hospitais universitários, entre os quais o Hospital das Clínicas de Porto Alegre e a Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares.

Portanto, para a Educação Infantil, os setores diretamente ligados ou subordinados ao MEC e que produzem normatizações e orientações para essa etapa são: Secretaria da Educação Básica e Conselho Nacional da Educação.

A Secretaria da Educação Básica é subdividida em Diretorias e Coordenadorias, e os documentos que tratam das especificidades sobre a avaliação na Educação Infantil são

publicados pela Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI). No esquema que organizei a seguir, apresento os setores da Secretaria de Educação Básica, conforme detalhamento disponível no portal eletrônico do MEC:

Figura 2 – Organograma da Secretaria da Educação Básica do MEC (2016)



Fonte: Autoria própria.

Com esse entendimento da organização da Secretaria da Educação Básica (SEB), para a seleção do *corpus* da pesquisa, foi necessária uma leitura exploratória dos arquivos textuais disponíveis na página *online* da Secretaria de Educação Básica (SEB) – Educação Infantil, no portal eletrônico do MEC, com o objetivo de identificar informações e/ou dados a fim de delimitar quais deles seriam pertinentes ao estudo. Para tanto, foram explorados os sumários e lidos trechos das publicações que pareciam tratar do tema da investigação que seria realizada. Além disso, também utilizei o procedimento de busca por palavras-chave nos arquivos de todos os textos disponíveis na página *online* já citada. As palavras-chave usadas foram: “avaliar”; “avaliação”; “avaliando”; “documentar”; “documentação”; “documentando”. Com base nesses recursos, a seleção ficou estabelecida da seguinte forma:

Quadro 5 – Seleção das publicações do MEC disponíveis na página *online* da Educação Infantil do portal eletrônico do MEC

(continua)

ANO DA PUBLICAÇÃO	PUBLICAÇÕES DISPONÍVEIS NO PORTAL DO MEC (EDUCAÇÃO INFANTIL)	SELECIONADO/ NÃO SELECIONADO
2002	Integração das Instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino	Não selecionado
2004	Prêmio Qualidade na Educação Infantil	Não selecionado
2005	Prêmio Professores do Brasil	Não selecionado
2005/2006/ 2007/2008	A Revista Criança	Não selecionado
2006	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil	Selecionado
2006	Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil	Não selecionado
2009	Crítérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças	Selecionado
2009	Indicadores da Qualidade na Educação Infantil	Selecionado
2009	Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação	Não selecionado
2009	Orientações sobre convênios	Não selecionado
2010	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: esta publicação busca contribuir para disseminação das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil	Selecionado
2011	O Monitoramento do Uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil	Não selecionado
2011	Deixa eu falar!	Não selecionado
2012	Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial	Não selecionado
2012	Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais	Não selecionado
2012	Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação	Selecionado
2012	Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural	Não selecionado
2012	Relatórios Regionais da Pesquisa Nacional de Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural	Não selecionado
2012	Oferta e demanda de Educação Infantil no Campo	Não selecionado
2012	Brinquedos e Brincadeiras	Não selecionado
2013	Análise das discrepâncias entre as conceituações de Educação Infantil do INEP e IBGE, sugestões e subsídios para maior e mais eficiente divulgação dos dados	Não selecionado
2013	Dúvidas mais frequentes em relação à Educação Infantil	Selecionado
2013	Estudo sobre a organização dos espaços internos das unidades do PROINFÂNCIA – (produto 2)	Não selecionado
2014	Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediações	Não selecionado
2014	Educação Infantil do campo	Não selecionado
2014	Educação Infantil Os desafios estão postos e o que estamos fazendo?	Não selecionado
2014	Instrumento de acompanhamento da expansão da oferta da Educação Infantil, urbana e rural	Não selecionado
2014	Estudo sobre a organização dos espaços externos das unidades do PROINFÂNCIA – (produto 3)	Não selecionado

Quadro 5 – Seleção das publicações do MEC disponíveis na página *online* da Educação Infantil do portal eletrônico do MEC

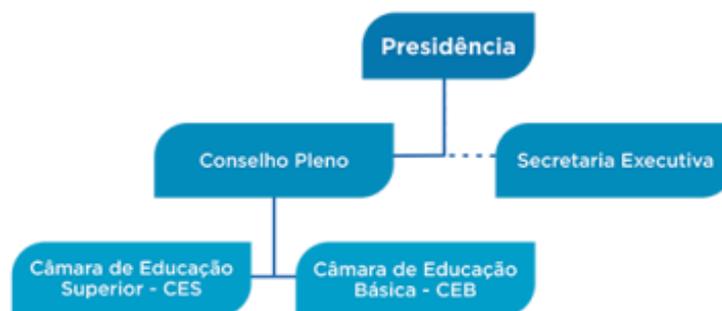
(continuação)

2015	Implementação do PROINFÂNCIA no Estado do Rio Grande do Sul	Não selecionado
2015	Território do Brincar: Diálogo com as escolas	Não selecionado
2015	Avaliação na Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto	Selecionado
2015	Educação Infantil em jornada de tempo integral	Não selecionado

Fonte: Autoria própria.

O Conselho Nacional de Educação, que constitui o outro setor do MEC escolhido para a busca de arquivos de textos que abordassem o tema da pesquisa, se organiza de acordo com a seguinte estrutura:

Figura 3 – Organograma do Conselho Nacional da Educação



Fonte: MEC/2016.

Conforme o organograma apresentado na Figura 3, a Câmara de Educação Básica (CEB) é o setor do Conselho Nacional de Educação que expede as normatizações, pareceres e resoluções da Educação Infantil. Dessa maneira, a busca por arquivos de textos que tratassem ou abordassem a avaliação nessa etapa, mais especificamente na creche, foi feita em todos os atos normativos (súmulas de pareceres, pareceres e resoluções) do Conselho Nacional de Educação, nos textos vinculados à Câmara da Educação Básica. Os critérios empregados para seleção foram aqueles já identificados e abordados anteriormente, nesta seção da tese.

Para a seleção dos documentos do Conselho Nacional da Educação que compõem o *corpus* da pesquisa, foi feita a leitura exploratória de todos os títulos das súmulas, pareceres e resoluções, a fim de identificar aqueles que tratavam do tema em questão ou se aproximavam dele. As súmulas e pareceres estão disponíveis no portal eletrônico do MEC, organizados por ano e mês. Alguns meses contêm mais de uma súmula e de um parecer. Destaco que as súmulas referentes aos anos de 2000, 2001 e 2006 não estavam disponíveis no portal eletrônico do MEC, no período em que foi realizada essa busca (fevereiro a abril de 2016).

A utilização desses procedimentos resultou na seguinte seleção quanto aos arquivos do Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica:

Quadro 6 – Seleção das resoluções e pareceres do Conselho Nacional da Educação que abordam a avaliação na Educação Infantil, disponíveis no portal eletrônico do MEC, em 2016

RESOLUÇÕES	
Data	Títulos
2009	Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009 Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
2010	Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010 Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
PARECERES	
Data	Títulos
2003	Parecer CNE/CEB nº 26/2003, aprovado em 29 de setembro de 2003. Aprova o questionamento sobre a realização de “vestibulinhos” na Educação Infantil e Ensino Fundamental.
2005	Parecer CNE/CEB nº 5/2005, aprovado em 6 de abril de 2005 Consulta sobre a prática de “vestibulinhos” como requisito para o ingresso na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.
2007	Parecer CNE/CEB nº 3/2007, aprovado em 31 de janeiro de 2007 Solicita revisão da decisão de se proibir a realização de exames de seleção para ingresso no ensino público.
2009	Parecer CNE/CEB nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009 Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
2010	Parecer CNE/CEB nº 7/2010, aprovado em 7 de abril de 2010 Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

Fonte: Autoria própria.

É importante enfatizar que não foi localizada nenhuma súmula de Parecer sobre o tema e que a especificidade da creche foi localizada somente em dois pareceres publicados entre 2000 e 2015, os quais não foram selecionados por não abrangerem a questão da avaliação. São eles: 1) Parecer CNE/CEB nº 35/2004, aprovado em 11 de novembro de 2004: Consulta sobre a criação de creche noturna como escola, e 2) Parecer CNE/CEB nº 26/2008, aprovado em 2 de dezembro de 2008: Solicitação de pronunciamento em relação à proposta de reestruturação das Unidades Municipais de Educação Infantil – UMEI – cujo objetivo é a ampliação do atendimento a crianças de zero a 2 anos de idade em turmas a serem assistidas por professores habilitados e auxiliares de apoio.

Conforme havia esclarecido anteriormente, a escolha do *corpus* para investigação consiste num dos procedimentos da pré-análise, uma das etapas da análise de conteúdo. Depois de escolhido o material com o qual será desenvolvida a análise, ocorre sua preparação, que corresponde à organização do material de forma suficiente para que se possa iniciar a análise e, a depender do tipo de material, pode-se incluir edições dele, de maneira a torná-lo mais preparado para ser codificado, o que pode envolver até programas de computadores. Para o tratamento do material de análise da pesquisa relatada neste texto, porém, todos os

procedimentos de organização foram feitos manualmente, sem a adoção de *softwares* ou outras ferramentas digitais.

O tratamento do material de análise consiste em codificá-lo, o que requer a transformação dos dados brutos para a representação do conteúdo, de tal forma que permita ao investigador os esclarecimentos de suas características. Essa transformação pode ser feita por recorte (escolha das unidades), agregação (escolha das categorias) e enumeração (escolha das regras de contagem).

Unidade de registro é a denominação dada à unidade a codificar, ou seja, equivale ao segmento de conteúdo a ser considerado como unidade de base para codificação. As unidades de registro podem ser palavras, frases ou “temas”. Os temas, largamente usados na análise temática, são característicos da análise de conteúdo e se constituem como uma afirmação sobre um assunto, podendo ser uma frase composta, um resumo ou uma frase condensada que comporte um vasto conjunto de informações singulares:

Na verdade, o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis. (BARDIN, 1977, p. 105).

Para a pesquisa, tomei os temas como unidade de codificação. Uma análise temática requer do investigador descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência podem significar algo para o objetivo delineado.

Dentre as diferentes regras de enumeração indicadas por Bardin (1977), para a análise do *corpus* constituído, utilizei o indicador de presença/ausência, no lugar de registros de frequência, uma vez que a presença de determinados temas nas publicações analisadas foi considerada significativa para os objetivos propostos, bem como a ausência de determinados elementos também se constituiu variável importante. Assim, na análise implementada, a proposição foi apontar a presença de determinados temas e a ausência de outros, tidos como específicos da avaliação na creche, por exemplo.

A categorização, outra etapa do processo, não é uma etapa obrigatória da análise de conteúdo, embora, segundo Bardin (1977), a maioria dos processos de análise se organize em redor da categorização, a qual consiste em um processo de separação dos elementos por diferenciação e, depois, no agrupamento desses elementos com base em critérios previamente definidos pelo investigador. As categorias são, portanto, classes que reúnem, sob um título genérico, um agrupamento de elementos, segundo caracteres comuns. A categorização comporta duas etapas: o inventário e a classificação. O inventário é o isolamento dos elementos e a classificação é a repartição dos elementos, buscando imprimir uma ordem. Na

análise de conteúdo, há o entendimento de que a categorização não produz desvios aos dados brutos, mas possibilita conhecer índices invisíveis antes desse tipo de tratamento.

Bardin (1977) alerta que um conjunto de categorias boas deve possuir as seguintes qualidades:

- Exclusão mútua: cada elemento não pode existir em mais de uma divisão. As categorias são constituídas de modo que um elemento não possua dois ou mais aspectos que possam ser classificados em mais de uma categoria.

- Homogeneidade: um único princípio de classificação deve orientar a organização, ou seja, num conjunto só funciona uma única dimensão de análise. “O princípio da exclusão mútua depende da homogeneidade das categorias.” (BARDIN, 1977, p. 120).

- Pertinência: é encontrada quando a categoria está adaptada ao material de análise e pertence ao quadro teórico definido. Dessa forma, o sistema de categorias deve refletir as intenções da investigação e as questões do analista.

- Objetividade e fidelidade: caso a definição das categorias seja bem estabelecida, a subjetividade dos codificadores e a variação de juízos não se produzem. Assim, o analista deve precisar os índices que determinam a entrada de um elemento numa categoria, a fim de que um mesmo material, no qual se aplica a mesma grelha categorial, seja codificado da mesma forma, ainda que submetido a várias análises.

- Produtividade: quando o conjunto de categorias permite fornecer resultados férteis, tanto em termos de inferências quanto de hipóteses novas e dados exatos.

Ao mesmo tempo, Bardin (1977) salienta que essas regras raramente são aplicáveis, pois, em muitos casos, é o próprio analista quem delimita as unidades de codificação ou de registro, assim como as regras para esses “cortes”. Quando existe uma ambiguidade nos elementos codificados, por exemplo, é necessário definir “unidades de contexto”, consideradas superiores às unidades de codificação, as quais levam a compreender o significado dos itens obtidos, repondo-os no seu contexto. Conforme Bardin (1977), um sistema de categorias é considerado válido, quando pode ser aplicado de modo preciso ao conjunto de informações e se for produtivo no plano das inferências.

Esse procedimento de “categorias” funcionam como espécies de gavetas que favorecem a classificação dos elementos de significação constitutivas da mensagem. Essa técnica de classificação dos elementos em diferentes gavetas depende de critérios de classificação, os quais são constituídos a partir do que se procura ou se deseja localizar. Assim, esse procedimento busca imprimir uma ordem, segundo certos critérios, na aparente confusão inicial, numa tentativa de compreender o objeto. Esse tipo de análise de conteúdo é

aquela denominada como “análise categorial” e consiste em tomar um texto em sua totalidade, de sorte a classificá-lo segundo a frequência de presença ou ausência de itens de sentido.

Quanto aos documentos analisados que compõem o *corpus* desta tese, o agrupamento das informações localizadas sobre o tema em questão foi feito pela aproximação de elementos contíguos, para depois definir um título a cada categoria. As categorias foram então definidas com base nos elementos semelhantes que os documentos apresentavam e discutidas com base no referencial teórico, já apresentado em seções anteriores. Fiz ainda a opção de separar os documentos de caráter normativo, resultantes do Conselho Nacional de Educação, daqueles provenientes da Secretaria de Educação Básica, com caráter de orientação. Conforme destaquei na Introdução desta tese, os documentos de caráter normativo compreendem os resultantes do Conselho Nacional de Educação, com caráter mandatório e legislativo. Por sua vez, os documentos orientadores são aqueles norteadores das ações a serem efetivadas pelos municípios e escolas/instituições, apresentando concepções e propostas de organização de aspectos do trabalho pedagógico, e provêm da Secretaria de Educação Básica.

Conforme Bardin (1977), o tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação constituem a última etapa da análise de conteúdo. Com os dados organizados, cabe ao investigador propor inferências e adiantar interpretações, tendo como fundamento os objetivos propostos ou que se vinculem a outras descobertas inesperadas.

Diante desses esclarecimentos teórico-metodológicos, na próxima seção apresento a análise dos dados obtidos por meio da investigação.

5 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (CRECHE): O QUE INDICAM AS PUBLICAÇÕES FEDERAIS

A análise das publicações advindas do MEC requer a compreensão do contexto político em que foram produzidas. O intuito da primeira subseção consiste, portanto, em resgatar brevemente o contexto das decisões políticas para essa etapa de ensino, de modo a possibilitar o entendimento sobre a conjuntura na qual se originam as orientações e normatizações que abordam a avaliação nessa etapa, especialmente nas décadas de 1990 a 2000.

Na segunda subseção, discuto os aspectos sobre avaliação na creche apresentados nos documentos mandatórios, a saber: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996); Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI - parecer e resolução) (BRASIL, 2009a; BRASIL, 2009b) e Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) (BRASIL, 2010a; BRASIL 2010b). Quanto à LDBEN (BRASIL, 1996), discuto as alterações no que compete à avaliação com a publicação da Lei 12.796 promulgada, em 2013 (BRASIL, 2013a). Para discutir as DCNEI (BRASIL, 2009a; BRASIL, 2009b), optei por abordar o Parecer CNE/CEB nº20/2009 (BRASIL 2009a), que trata de sua mais recente versão, bem como a Resolução CNE/CEB nº 05/2009 (BRASIL, 2009b) dele resultante, comparativamente ao Parecer CEB nº 22/1998 (BRASIL, 1998b), que instituiu a primeira versão. Com essa forma de análise, identifico as mudanças e permanências nas versões das DCNEI no que compete à avaliação. Sobre as DCNEB (BRASIL, 2010a; BRASIL 2010b) foram abordados somente os aspectos que remetiam à avaliação na Educação Infantil, com discussão voltada para creche.

Na terceira subseção, abordo aspectos sobre avaliação na Educação Infantil, especialmente na creche, por meio da discussão das publicações de cunho orientador. As publicações cujas orientações são aqui discutidas são as seguintes: “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 2009c); “Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil” (BRASIL, 2006); “Indicadores Nacionais da Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009d); “Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação” (BRASIL, 2012); “Dúvidas mais frequentes sobre educação infantil” (BRASIL, 2013b) e “Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação em contexto” (BRASIL, 2015).

Na quarta subseção, apresento a discussão dos dados localizados em três pareceres emitidos pelo Conselho Nacional de Educação sobre a proibição do uso de exames de seleção como critério para vagas nas instituições de Educação Infantil, com o objetivo de compreender como tem funcionado a colaboração técnica do MEC aos municípios, no que compete à avaliação na creche, bem como identificar os tipos de problemas sobre esse tema que têm sido motivos de encaminhamentos ao MEC.

Na última subseção, apresento uma síntese dos dados discutidos nesta seção.

5.1 O contexto político de origem das publicações federais que abordam a avaliação na Educação Infantil (creche)

Com a publicação da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, vários documentos normatizadores e orientadores da Educação Infantil foram expedidos pelo governo federal (CARVALHO, 2015). Segundo Moreira e Lara (2012), uma das causas determinantes para a elaboração das políticas educacionais na década de 1990 foi o alinhamento do Estado brasileiro ao neoliberalismo. Oliveira e Costa (2011) alertam que

Na lógica neoliberal, a educação passa a ser compreendida como mais uma mercadoria disponível no mercado; e aquilo que é um direito subjetivo do cidadão passa a ser encarado como uma concessão. Em relação à Educação Infantil, os efeitos das políticas neoliberais resumem-se em pífios investimentos destinados a essa etapa essencial da educação básica e falta de uma política séria de formação dos profissionais que trabalham na Educação Infantil. (p. 89).

Andrioli (2002) reitera que a formação inicial pouco exigente dos professores de Educação Infantil foi uma das diversas consequências que o neoliberalismo trouxe para a educação. Esse tipo de formação tem trazido como resultado a limitação de conhecimento específico do professor, o que lhe dificulta a capacidade de compreender o contexto social das crianças e lidar com isso no cotidiano educativo. Conforme já destaquei de forma mais aprofundada na terceira seção desta tese, avaliar as crianças e seu contexto de aprendizagens requer dos profissionais uma postura investigadora, aspecto que não se coaduna com uma formação aligeirada.

Correa (2011) aponta uma aparente contradição nas políticas públicas voltadas para a Educação Infantil durante os anos de 1990. Isso porque, no mesmo momento em que o neoliberalismo ganhava força, no âmbito do MEC foram articuladas importantes discussões sobre o direito à Educação Infantil, organizados encontros com trabalhadores e pesquisadores,

e publicados documentos sobre a qualidade em Educação Infantil, que se tornariam referências duradouras.

À época das primeiras publicações normatizadoras do MEC, o Banco Mundial constituiu-se como interlocutor com poder de reunir informações sobre a situação econômica e política das nações periféricas (MOREIRA; LARA, 2012). A desaceleração do avanço da pobreza nesses países tornou-se o principal enfoque do Banco Mundial. Essa situação explica a forte preocupação econômica nas propostas elaboradas pelos organismos internacionais, maior até que a preocupação educacional (LEHER et al., 2002; MOREIRA; LARA, 2012).

No âmbito internacional, no início da década de 1990 foi proclamada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que teve como formuladores diferentes organismos internacionais, a saber: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e seus países signatários (MORGADO, 2014). Esse documento interferiu e ainda interfere na consolidação de políticas para a educação: “O Brasil, como signatário dos documentos internacionais, seguiu as orientações de Educação para Todos (EPT), durante a década de 1990 e reafirmou seu compromisso, no início do século XXI com a Declaração de Dakar.” (MORGADO, 2014, p. 292). Nesse documento, a Educação Infantil tinha como perspectiva o atendimento principalmente às famílias pobres, considerando-se que uma “[...] boa Educação Infantil resultaria em impactos positivos no Ensino Fundamental.” (MORGADO, 2014, p. 292).

No Plano Nacional de Educação, proposto para o decênio de 2014 a 2024, a premissa de que a Educação Infantil deve ser garantida porque garantiria melhores alunos para o Ensino Fundamental, ou seja, é etapa preparatória, ainda se faz presente. Tal aspecto se relaciona diretamente à constituição das normativas e orientações do MEC e, especificamente no que concerne à avaliação, há grande probabilidade de implantação de uma política de exames escolares para essa etapa. Já houve uma tentativa nesse sentido, em 2011, com a proposição da adoção de testes padronizados para crianças da Educação Infantil, por iniciativa da Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE), vinculada diretamente à presidência da república.

Contudo, se para toda a etapa da Educação Infantil, a proposta de instituição de exames tem sido alvo de debates entre posições divergentes, no que compete principalmente ao atendimento das crianças de até 3 anos de idade, a ênfase das orientações dos organismos internacionais recai no cuidado, no entendimento de que o desenvolvimento intelectual seria

consequência do cuidado e assistência adequados. Moreira e Lara (2012) explicam que essa concepção de cuidar se refere a “[...] um cuidado com interesses voltados ao desenvolvimento econômico da Nação, ao alívio da pobreza, às políticas de focalização propostas no contexto do neoliberalismo e do capital mundial.” (MOREIRA; LARA, 2012, p. 78-79).

Campos e Campos (2009) ressaltam que a obrigatoriedade e a focalização têm sido estratégias utilizadas como meio para universalizar o atendimento da criança de 4 a 5 anos e que isso contrasta com a adoção de práticas já há muito criticadas, como o atendimento não formal e de baixo custo para crianças de até 3 anos. A pequena infância, ainda segundo as mesmas autoras, integra cada vez mais a política de mitigação da pobreza não só no Brasil, como em toda a América Latina. Nesse sentido, a agenda dos organismos internacionais aponta para a secundarização da educação da criança de creche, o que faz aprofundar a segmentação administrativa e pedagógica já existente entre as fases de atendimento da Educação Infantil.

Mesmo no Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2010b) para o decênio de 2014 a 2024 não há indícios de melhorias quanto à situação da Educação Infantil no Brasil. Dentre os diferentes aspectos analisados por Correa (2011), destaco a previsão, no Plano Nacional de Educação, do estímulo à oferta de matrículas gratuitas em creches, por meio da concessão de certificados às entidades beneficentes de assistência social na educação. Como Correa (2011), entendo que a opção do atendimento via convênio ignora o que já foi produzido sobre os problemas que esse tipo de atendimento tem representado para a qualidade dessa etapa de ensino no país. No mesmo Plano, é sinalizado que a Educação Infantil é prioridade para crianças de famílias de menor renda, com a justificativa das limitações orçamentárias e técnicas do país, embora alerte que ainda assim, a Educação Infantil não deve se constituir como uma “ação pobre para pobres”.

O período entre 1997 e 2010 foi fecundo no que concerne à produção de legislação e de documentos oficiais produzidos no âmbito do MEC para a Educação Infantil (CORREA, 2011). Ao mesmo tempo, a aprovação de determinadas normativas legais e a adoção de programas voltados para essa etapa acabaram impedindo a expansão de vagas em consonância com a melhoria da qualidade, principalmente no caso das creches. Convém compreender então, dentro desse contexto, que inclui a política dos organismos multilaterais, quais foram as contribuições sobre o processo de avaliação na creche presentes nos documentos federais produzidos pelo MEC, no período de 2000 a 2015. Essas discussões estão articuladas nas próximas subseções.

5.2 A avaliação na educação infantil (creche) em documentos de caráter mandatório

Nesta subseção, apresento a análise dos dados dos documentos mandatórios, a saber: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996); Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI - parecer e resolução) (BRASIL, 2009a; BRASIL, 2009b) e Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) (BRASIL, 2010a; BRASIL, 2010b). Quanto à LDBEN (BRASIL, 1996), discuto as alterações no que compete à avaliação com a publicação da Lei 12.796 (BRASIL, 2013a), em 2013. Para discutir as DCNEI, optei por abordar o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL 2009a), que trata de sua mais recente versão, bem como a Resolução CNE/CEB nº 05/2009 (BRASIL, 2009b) dele resultante, comparativamente ao Parecer CEB nº 22/1998 (BRASIL, 1998b), que instituiu a primeira versão. Com essa forma de análise, identifico as mudanças e permanências nas versões das DCNEI no que compete à avaliação. Sobre as DCNEB (BRASIL, 2010a; BRASIL, 2010b) foram abordados somente os aspectos que remetiam à avaliação na Educação Infantil, discutidos com enfoque na creche.

5.2.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Embora o enfoque esteja no período de 2000 a 2015, não há como deixar de abordar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), produzida na década de 1990, que subsidia e regulamenta a organização dos diferentes níveis de ensino da educação brasileira. Segundo essa lei, a avaliação na Educação Infantil será realizada “[...] mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental [...]” (BRASIL, 1996). É importante lembrar que não somente a LDBEN (BRASIL, 1996) proíbe o uso da avaliação na Educação Infantil como recurso para promoção, como também as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009b), que resgatam essa garantia da não retenção na Resolução CNE/CEB nº05/2009, no artigo 10.

Contudo, a prerrogativa de que a avaliação nessa etapa não pode ser utilizada para promoção não tem sido respeitada por algumas instituições de Educação Infantil há vários anos, como apontam os dados de pesquisa de Rosemberg (2002) e Campos (2014). Campos (2014) informa que os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelam a retenção de crianças na pré-escola e nas chamadas classes de alfabetização desde a década de 1990. O número de crianças que frequentavam classes de alfabetização, de acordo com o

Censo de 2010, era ainda bastante significativo: 1.354.014 crianças com idades de entre 4 e 6 anos e 1.160.286 crianças na faixa de 7 a 9 anos. Rosemberg (2002) explica que, embora houvesse aumento do número de matrículas na pré-escola, a adoção de um modelo de Educação Infantil com pouco investimento resultou na retenção de crianças com 7 anos, principalmente pobres e negras.

A concepção presente na retenção de crianças na Educação Infantil parece ser a de que essa etapa seja preparatória para o Ensino Fundamental. Tal situação nos obriga a olhar para a fragilidade das concepções sobre o papel da Educação Infantil para a formação da criança e para o quanto a concepção classificatória está enraizada na prática educativa, ainda que os documentos normativos aludem ao oposto.

Em 2013, a LDBEN (BRASIL, 1996) sofreu alterações pela Lei 12.796 (BRASIL, 2013a), que, dentre outras questões, estabeleceu a obrigatoriedade da Educação Básica dos quatro aos 17 anos. Das três etapas que compõem a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), a única segmentada por essa lei foi a Educação Infantil, uma vez que foi estabelecida somente a pré-escola como fase obrigatória. Tal iniciativa reafirma a cisão entre creche e pré-escola, o que poderá trazer diversas alterações no entendimento do trabalho pedagógico a ser desenvolvido com as crianças de cada faixa etária, inclusive sobre avaliação.

No que se refere à avaliação, com a publicação da Lei 12.796 (BRASIL, 2013a), o artigo 31 da LDBEN (BRASIL, 1996), que tratava especificamente da avaliação na Educação Infantil, foi ampliado e definiu regras comuns para a organização dessa etapa. O artigo passou então a vigorar com a seguinte redação:

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Sobre a avaliação, dois incisos tratam especificamente desse tema no artigo 31 - os incisos I e V. O inciso I já constava na LDBEN (BRASIL, 1996), antes da publicação da Lei

12.796 (BRASIL, 2013a). O inciso V foi incluído, com a exigência de expedição de documentação que permita atestar os processos “de desenvolvimento e aprendizagem da criança”. Essa exigência não é especificada como algo a ser feito na finalização da etapa, o que permite inferir que deve ocorrer durante todo o percurso da criança na Educação Infantil, desde o berçário até a pré-escola.

No inciso V do artigo 31 da LDBEN (BRASIL, 1996), quando trata da documentação, esta se refere a atestar “os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança”. Nesse trecho da lei, a palavra desenvolvimento antecede a palavra aprendizagem, o que traz a ideia de que os processos de desenvolvimento precisam ocorrer para que a aprendizagem aconteça. Porém, a ordenação das palavras aprendizagem e desenvolvimento não mantém essa mesma organização em todos os documentos do Ministério da Educação, o que permite inferir que a concepção que norteia a produção desses documentos não é unívoca. Para a concepção histórico-cultural, é a aprendizagem que consiste na força motora ou fonte do desenvolvimento. Todo o processo de desenvolvimento da inteligência e da personalidade, o que inclui habilidades, aptidões, capacidades e valores, constitui um processo de educação. Portanto, para esta concepção, a ordem seria primeiro citar os processos de aprendizagem e depois os de desenvolvimento.

Também não é possível compreender a qual concepção de documentação se faz referência no inciso V do artigo 31 da LDBEN (BRASIL, 1996). Ressalto, portanto, a amplitude possível de entendimentos e, por consequência, as diferentes interpretações dos sistemas de ensino, já que a palavra “documentar” é utilizada apenas nesse trecho da legislação, sem nenhuma especificação ou esclarecimento.

Moro (2015) alerta que essa nova exigência de “expedição de documentação” pode trazer o risco, por parte das instituições, de emissão de boletins, decorrentes do preenchimento de formulários com itens objetivos e estanques. Isso traria um controle exclusivamente burocrático aos sistemas de ensino, o que poria em risco a concepção, ainda incipiente, de que “[...] avaliar as crianças pequenas é enfrentar o desafio de revelar o universo infantil na sua singularidade e transformação, em face às experiências educativas enriquecidas oferecidas a elas.” (MORO, OLIVEIRA, 2014, p.150).

De acordo com Ribeiro (2015), as recentes alterações da LDBEN quanto à avaliação “[...] trazem às redes municipais, estaduais e seus respectivos órgãos normativos a responsabilidade de discutir e explicitar o que é essa documentação.” A autora acentua que tal discussão deve estar alinhada ao que trazem as DCNEI (BRASIL, 2009b), as quais apontam cinco itens que devem ser garantidos no processo de registro e acompanhamento. São eles:

observação; utilização de múltiplos registros por adultos e crianças; continuidade dos processos de aprendizagem com especial atenção aos momentos de transição vividos pelas crianças; documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição e os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças nessa etapa, além da não retenção dos pequenos.

Alinhada às DCNEI (BRASIL, 2009b), a concepção de documentação presente na LDBEN (BRASIL, 1996) se aproxima muito mais da ideia de documentação pedagógica proposta por Dahlberg et al. (2003), a qual diz respeito tanto a um processo quanto a um conteúdo. Distancia-se assim, da ideia de classificação e categorização, as quais resultam na emissão de boletins, fichas ou formulários; pois em termos de conteúdo, consiste no material que registra o que as crianças estão fazendo e falando, o trabalho das crianças e a maneira como o pedagogo se relaciona com elas e com seu próprio trabalho. Ainda conforme Dahlberg et al. (2003), o processo envolve o uso desse material como meio para refletir sobre o trabalho que se desenvolve de forma metódica, rigorosa, mas também democrática, com o envolvimento das crianças e suas famílias.

Nesta subseção, salientei que, apesar de a LDBEN (BRASIL, 1996) proibir o uso da avaliação na Educação Infantil como recurso para promoção, essa determinação não tem sido cumprida por algumas instituições de Educação Infantil há muitos anos, como apontam os dados de pesquisa de Rosenberg (2002) e Campos (2014). A concepção presente na retenção de crianças na Educação Infantil parece ser a de que essa etapa seja preparatória para o Ensino Fundamental, o que se vincula ao ideário presente na “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, proclamada na Conferência Mundial de Educação Para Todos, em 1990, e à premissa do Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024, de que a Educação Infantil deve existir para garantir alunos mais bem preparados ao Ensino Fundamental.

Desde 2013, com o artigo 31 modificado, passou a ser prevista a expedição de documentação que permita atestar os processos “de desenvolvimento e aprendizagem da criança” por parte das instituições de Educação Infantil. Contudo, como o termo utilizado na referida lei é documentação, e não documentação pedagógica, há o risco de os sistemas de ensino compreenderem essa documentação como exclusivamente burocrática, entendimento que poria em risco a formulação da avaliação para essa etapa que ainda está em construção.

Enfim, em resumo, a LDBEN (BRASIL, 1996) traz para a avaliação na Educação Infantil, o que inclui a creche, a concepção de que ela não tem o sentido de classificação, aprovação, seleção ou promoção, mas de acompanhamento dos processos que as crianças vivenciam nessa etapa. Não há especificidades quanto à avaliação na creche na LDBEN

(BRASIL, 1996), já que o artigo 31 se refere à avaliação para toda a etapa da Educação Infantil. Além da LDBEN (BRASIL, 1996), as DCNEI (BRASIL, 2009b) também se constituem como documento mandatório, da qual tratarei, sob os aspectos que dizem respeito à avaliação, na subseção 5.2.2.

5.2.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais: Educação Infantil e Educação Básica

A publicação da primeira versão das DCNEI (BRASIL, 1999a) ocorreu em 1999, atropelando as orientações do próprio MEC, já que os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998a) haviam sido publicados antes que as DCNEI fossem aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Como Cerisara (2002) ressalta, os apelos por mais tempo para debates e discussões sobre o RCNEI (BRASIL, 1998a), por parte de pareceristas, foram desconsiderados. Na concepção de Kuhlmann Júnior (2007), a urgência do MEC para a divulgação dos RCNEI (BRASIL, 1998a) mostrou o poder econômico desse órgão e seus interesses políticos, muito mais voltados para futuros resultados eleitorais do que para o trabalho realizado nessa etapa educacional com as crianças.

A divulgação antecipada dos RCNEI (BRASIL, 1998a) acabou ofuscando o conhecimento das DCNEI (BRASIL, 1999) pelos profissionais que trabalhavam na Educação Infantil. Um dos fatores que me permite tal entendimento é a organização de um “pacote de formação” para professores e especialistas em educação, de forma articulada à implementação dos RCNEI pelo MEC, conforme aponta Cerisara (2002). Essa formação só abrangeria os municípios que aderissem ao RCNEI como “referência” para o trabalho, o que já é suficiente para a identificação de que esse material foi percebido, em certos contextos, como uma proposta de caráter normatizador.

Contudo, os RCNEI (BRASIL, 1998a) expressam uma concepção de trabalho pedagógico semelhante à do Ensino Fundamental, o que desvirtuou o que propunham os estudos da Coordenação de Educação Infantil do MEC (COEDI). Segundo Cerisara (2002), as publicações da COEDI vinham sendo considerados como um avanço para as políticas de Educação Infantil. A forma de organização do RCNEI (BRASIL, 1998a), de acordo com Cerisara (2002), evidenciou uma subordinação ao que é pensado para o Ensino Fundamental e as especificidades das crianças atendidas na Educação Infantil acabaram se diluindo no documento. Para a mesma autora, nessa publicação, ocorre o disciplinamento e o aprisionamento do gesto, da fala, da emoção, do pensamento, da voz e do corpo das crianças.

Com esse entendimento, infiro que as orientações sobre avaliação presentes nos RCNEI (BRASIL, 1998a) também sejam próximas àquelas do Ensino Fundamental.

A fim de revisar as DCNEI (BRASIL, 1999a), em 2009, o MEC estabeleceu com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS), convênio para um processo nacional de estudos e debates sobre o currículo da Educação Infantil. Esses estudos produziram uma série de documentos e serviram de base para a elaboração do documento “Subsídios para as Diretrizes Curriculares Específicas da Educação Básica”. De acordo com informações presentes no Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009a), que trata das DCNEI, a proposta do MEC quanto à revisão foi apresentada na reunião ordinária da Câmara da Educação Básica, em julho do mesmo ano de sua aprovação. Entre julho e novembro, foram realizados audiências públicas em São Luís do Maranhão, São Paulo e Brasília, debates e reuniões regionais, que envolveram entidades, grupos de profissionais da educação, pesquisadores, instituições de pesquisa, dentre outros.

Conforme o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009a), as DCNEI têm caráter mandatório e 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. (p. 3).

Cabe esclarecer que segundo o Regimento do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1999b), a Câmara, seja de Educação Básica ou de Ensino Superior, manifesta-se por um dos seguintes instrumentos: indicação, parecer ou resolução. O parecer é “[...] ato pelo qual o Conselho Pleno ou qualquer das Câmaras pronuncia-se sobre matéria de sua competência [...]” (p. 6). A resolução consiste em “[...] ato decorrente de parecer, destinado a estabelecer normas a serem observadas pelos sistemas de ensino sobre matéria de competência do Conselho Pleno ou das Câmaras.” (BRASIL, 1999b, p. 6). Dessa forma, embora seja a resolução que tem caráter mandatório, considere importante analisar o Parecer porque este é mais detalhado e explicativo que a Resolução, já que esta é uma apresentação bem mais concisa sobre o tema.

O Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009a), que trata das DCNEI, é organizado em três grandes partes, conforme a estrutura comum aos documentos desse tipo: relatório, voto do relator e decisão da Câmara, com anexo do projeto de resolução. O item relatório comparece dividido em 12 subitens. Porém, no documento publicado, a sequência apresentada no relatório segue somente até a numeração 11, porque há um equívoco na

enumeração dos itens. Apesar de constatar esse equívoco, optei por destacar a organização e a enumeração conforme consta na publicação do MEC, de forma a manter a fidedignidade das informações. Os itens são apresentados de acordo com a seguinte organização e nomenclaturas: I- Relatório, composto pelos subitens: 1.) Histórico; 2.) Mérito; 3.) A identidade do atendimento na Educação Infantil; 4.) A função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil; 5.) Uma definição de currículo; 6.) A visão de criança: o sujeito e o processo de educação; 7.) Princípios básicos: princípios éticos; princípios políticos; princípios estéticos; 8.) Objetivos e condições para a organização curricular; 8.) [sic] A necessária e fundamental parceria com as famílias na Educação Infantil; 9.) A organização das experiências de aprendizagem na proposta curricular; 10.) O processo de avaliação; 11.) O acompanhamento da continuidade do processo de educação; II- Voto do Relator; e III- Decisão da Câmara e Anexo (projeto de resolução).

Embora entenda que todos os itens que compõem esse Parecer auxiliam a pensar sobre a avaliação – uma vez que a concepção pedagógica de Educação Infantil, a visão de criança, os princípios do trabalho educativo e da organização curricular, além da parceria com a família, são todos aspectos vinculados ao ato avaliativo –, o enfoque da investigação relatada nesta tese é identificar as orientações especificamente sobre esse tema. Dessa forma, optei por explorar dois itens do parecer: o 10º, “O processo de avaliação” e o 11º, “O acompanhamento da continuidade do processo de educação”, por observar que neles estão concentradas as informações referentes à avaliação. No Parecer CNE/CEB nº20/2009 (BRASIL, 2009a), além desses dois itens, que tratam especificamente da avaliação, também é feita menção à avaliação no item 5, “Uma definição de currículo”, conforme segue:

Intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto às crianças e efetivar-se por meio de modalidades que asseguram as metas educacionais de seu projeto pedagógico. (BRASIL, 2009a, p. 6).

Nesse trecho do Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009a), a avaliação aparece, tal como o planejamento, como uma ação permanente, vinculada ao trabalho realizado com a criança pequena, em suas diferentes dimensões. Nesse sentido, em nenhum momento se remete a uma avaliação de desempenho individual da criança ou que não esteja vinculada ao que se realiza com a criança pequena no cotidiano das instituições. É o trabalho educativo que se desenvolve com ela que constitui o cerne do processo avaliativo, associado ao que se espera da instituição de Educação Infantil em seu projeto pedagógico. Assim concebida, a

avaliação tem um sentido pedagógico de autorregulação e, ao mesmo tempo, se relaciona a projetos e processos institucionais.

Ao identificar que as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem ser permanentemente planejadas e avaliadas, no Parecer CNE/CEB nº20/2009 (BRASIL, 2009a) é pontuado um conceito de avaliação abrangente, para além de uma avaliação pontual ou que se realize de forma esporádica.

No que concerne ao item 10, “O processo de avaliação” do Parecer CNE/CEB nº20/2009 (BRASIL, 2009a), organizei os temas nele identificados em cinco regularidades: responsabilidade, conceito, finalidade, enfoque e procedimentos e instrumentos. Convém esclarecer que os trechos organizados em regularidades são transcrições diretas dos documentos. Para fins de análise, também organizei o conteúdo disposto no item 5 do Parecer CEB nº 22/1998 (BRASIL, 1998b), segundo o mesmo critério, de modo a estabelecer um comparativo das mudanças e permanências entre a primeira versão das DCNEI – Parecer CEB nº 22/1998 (BRASIL, 1998b), e as atualizações compreendidas no Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009a) e na Resolução CNE/CEB nº 05/2009 (BRASIL, 2009b).

No Quadro 7, apresento os temas da regularidade “responsabilidade”:

Quadro 7 – Temas pertencentes à regularidade responsabilidade quanto à avaliação, localizados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (pareceres e resolução) – 1998 e 2009

RESPONSABILIDADE		
Parecer CEB nº22/1998	Parecer CNE/CEB nº20/2009	Resolução CNE/CEB nº 05/2009
<p><i>As Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil devem organizar suas estratégias de avaliação, através do acompanhamento e registros de etapas alcançadas nos cuidados e educação para crianças de 0 a 6 anos, “sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. (LDBEN, art. 31). (p.13, grifos nossos).</i></p> <p><i>A responsabilidade dos educadores ao avaliar as crianças, a si próprios e a proposta pedagógica, permitirá constante aperfeiçoamento das estratégias educacionais e maior apoio e colaboração com o trabalho das famílias. (p.14, grifos nossos).</i></p>	<p><i>As instituições de Educação Infantil, sob a ótica de garantia de direitos, são responsáveis por criar procedimentos para avaliação do trabalho pedagógico e das conquistas das crianças. (p.16, grifos nossos).</i></p>	<p><i>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 [...]. (p. 4, grifos nossos).</i></p>

Fonte: Autoria própria.

No Parecer CEB nº 22/1998 (BRASIL, 1998b), a responsabilidade pela elaboração de estratégias de avaliação na Educação Infantil pertence aos educadores. Já no Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009a), as instituições de Educação Infantil são citadas como as responsáveis pela criação de procedimentos para avaliação. Essa alteração do uso do termo “educadores” para “instituições” pode ter sido feita para dar mais ênfase ao fato de que essa ação é coletiva e envolve a todos os profissionais, inclusive seus próprios gestores. No entanto, ao remeter toda a responsabilidade pela criação de procedimentos avaliativos às instituições de Educação Infantil, tal incumbência acaba por se tornar restrita a cada uma dessas equipes, uma vez que o MEC não prevê o papel das Secretarias Municipais de Educação nessa elaboração. Por outro lado, Godoi (2006) alerta que a avaliação não deve ser imposta, mas elaborada pelo próprio grupo da instituição, uma vez que a obrigatoriedade sem consentimento pode ter como consequência apenas um trabalho burocrático e sem sentido. Ainda assim, considero que os órgãos gestores da Educação Infantil nos municípios também são corresponsáveis nesse processo, o que não se explicita nas DCNEI (BRASIL, 2009a).

Na comparação entre o disposto no Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009a) e a Resolução CNE/CEB nº 5/2009 (BRASIL, 2009b), identifiquei algumas alterações. No Parecer consta que os procedimentos avaliativos são constituídos “*para avaliação do trabalho pedagógico e das conquistas das crianças*” enquanto na Resolução aparece “criar procedimentos avaliativos *para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças [...]*”. Embora seja uma singela mudança, considero significativa, uma vez que somente na Resolução foi especificada a “avaliação do desenvolvimento das crianças”.

Segundo Rosemberg (2002), o desenvolvimento infantil é a linha de ação proposta pelo Banco Mundial. Nos documentos do Banco Mundial, ao desenvolvimento infantil é atribuída uma função instrumental cuja finalidade é prevenir ou compensar carências de crianças pobres, com intenção de buscar maior eficiência no Ensino Fundamental. A expressão “desenvolvimento infantil”, do ponto de vista da mesma autora, pode significar tanto uma ampliação para saúde, nutrição, além da educação, quanto o enfoque a modelos “não formais” no atendimento à criança pequena.

De qualquer maneira, considero inquietante que a literatura reserve a expressão EI [educação infantil] para os países desenvolvidos e desenvolvimento infantil para os países subdesenvolvidos. Através da expressão ou do conceito DI [desenvolvimento infantil] pode-se driblar, em alguns países, como no Brasil, a regulamentação educacional que preconiza padrões institucionais e profissionais para a EI: formação profissional prévia dos professores, respeito à legislação trabalhista, proporção adulto-criança, instalações e equipamentos. Ao escapar da regulamentação, o custo

do projeto e do programa cai, evidentemente, em detrimento da qualidade. (ROSEMBERG, 2002, p. 47).

No referente ao conceito e à finalidade da avaliação na Educação Infantil, organizei os temas presentes nas DCNEI no Quadro 8, a seguir:

Quadro 8 – Temas pertencentes às regularidades “conceito” e “finalidade” da avaliação, localizados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (parecer e resolução) – 1998 e 2009

CONCEITO		
Parecer CEB nº22/1998	Parecer CNE/CEB nº20/2009	Resolução CNE/CEB nº 05/2009
No entanto, é através da <i>avaliação, entendida como instrumento de diagnóstico e tomada de decisões</i> , que os educadores poderão, em grande medida, verificar a qualidade de seu trabalho e das relações com as famílias das crianças. (p.14, grifos nossos).	<i>A avaliação é o instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica</i> na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças. (p.16, grifos nossos).	Não há menção a esse aspecto.
FINALIDADE		
Parecer CEB nº22/1998	Parecer CNE/CEB nº20/2009	Resolução CNE/CEB nº 05/2009
Esta medida é <i>fundamental para qualificar as Propostas Pedagógicas e explicitar seus propósitos com as crianças</i> dos 0 aos 3 anos e dos 4 aos 6. (p.13, grifos nossos). No entanto, é através da <i>avaliação, entendida como instrumento de diagnóstico e tomada de decisões</i> , que os educadores poderão, em grande medida, <i>verificar a qualidade de seu trabalho e das relações com as famílias das crianças</i> . (p.14, grifos nossos).	<i>A avaliação</i> , conforme estabelecido na Lei nº 9.394/96, <i>deve ter a finalidade de acompanhar e repensar o trabalho realizado</i> . Nunca é demais enfatizar que não devem existir práticas de verificação de aprendizagem, tais como provinhas, nem mecanismos de retenção das crianças na Educação Infantil. (p.16, grifos nossos). <i>Todos os esforços da equipe devem convergir para a estruturação de condições que melhor contribuam para a aprendizagem e desenvolvimento da criança</i> sem desligá-la de seus grupos de amizade. (p.17, grifos nossos).	Não há menção a esse aspecto.

Fonte: Autoria própria.

As explicitações quanto ao conceito e finalidade de avaliação constam no Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009a), mas não foram estabelecidas na Resolução nº05/2009 (BRASIL, 2009b), na qual consta apenas o que não deve ser seu objetivo, conforme segue: “[...] avaliação do desenvolvimento das crianças, *sem objetivo de seleção, promoção ou classificação* [...]” (BRASIL, 2009b, grifos nossos). Contudo, esse esclarecimento sobre o que não é objeto de avaliação nessa etapa da educação não ampliou entendimentos, uma vez que já constava na LDBEN (BRASIL, 1996), desde 1996.

De modo geral, no Parecer CNE/CEB nº20/2009 (BRASIL, 2009a), a avaliação é compreendida como um instrumento de reflexão, com a finalidade de acompanhar e repensar o trabalho realizado, de modo a contribuir para os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Já no Parecer CEB nº 22/1998 (BRASIL, 1998b), a avaliação é entendida como instrumento de diagnóstico e tomada de decisões sobre o trabalho desenvolvido com as crianças, mas é também um instrumento de verificação da qualidade das relações com as famílias das crianças. É possível identificar então que essa verificação da qualidade das relações com as famílias deixou de ser mencionada na atualização das DCNEI, em 2009. A ausência da menção às famílias no que se refere à avaliação também pode ser notada nos temas expostos na regularidade “responsabilidade”, do Quadro 7.

No Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009a), a vinculação entre avaliação e família foi menos enfatizada quando comparado ao Parecer CEB nº22/98 (BRASIL, 1998b). Porém, na Resolução nº05/2009 (BRASIL, 2009b), que resultou do Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009a), ao tratar da documentação que deve acompanhar a criança ao longo de sua trajetória na Educação Infantil e ser entregue na ocasião de matrícula do Ensino Fundamental, ressalta-se, no item 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; [...]”. Nesse sentido, às instituições, cabe organizar a documentação de forma que seja acessível e compreensível por parte das famílias, permitindo-lhes conhecer o trabalho realizado. O uso do termo “conhecer”, porém, não dimensiona a relação de participação ou até mesmo de complementariedade entre os dois segmentos – família e instituição de Educação Infantil, conforme disposto na LDBEN (BRASIL, 1996).

Conforme Gandini e Goldhaber (2002), principalmente com as crianças bem pequenininhas, que ainda não conseguem contar sobre suas experiências porque não sabem falar, a documentação é essencial para mostrar às famílias os modos como os professores observam atentamente cada criança, fato que pode contribuir para o fortalecimento do elo de confiança entre ambos. No entanto, a forma como a documentação é apresentada às famílias pode revelar concepções subjacentes de avaliação e de relação entre instituição e família que, ao invés de contribuir, pode dificultar o fortalecimento desses laços. Um exemplo disso é o estudo de Moura (2007) que descreve os diferentes sentidos da avaliação no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil, um dos quais é a culpabilização da família. Dessa forma, em vez de a avaliação servir para repensar formas de atuação junto às crianças, é utilizada para

criticar o comportamento dos pequenos e as e as maneiras como as famílias os educam em seus lares.

Quanto ao enfoque da avaliação apresentada nos dois Pareceres analisados, seguem os temas, dispostos no Quadro 9:

Quadro 9 – Temas pertencentes à regularidade “enfoque” da avaliação, localizados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (parecer e resolução) – 1998 e 2009

ENFOQUE		
Parecer CEB nº22/1998	Parecer CNE/CEB nº20/2009	Resolução CNE/CEB nº05/2009
<p><i>É evidente que os objetivos serão diferentes para os distintos níveis de desenvolvimento, e de situações específicas, considerando-se o estado de saúde, nutrição e higiene dos meninos e meninas. (p.13, grifos nossos).</i></p> <p>A grande maioria dos pais aprende junto com os filhos e seus educadores, independente de nível de escolaridade ou de situação sócio-econômica; por isso a avaliação sobre os resultados de cuidados e educação para as crianças de 0 aos 6 anos é parte integrante das <i>Propostas Pedagógicas e consequência de decisões tomadas pelas instituições de Educação Infantil. É claro que nesta perspectiva, a avaliação jamais deverá ser utilizada de maneira punitiva</i> contra as crianças, não se admitindo a reprovação ou os chamados “vestibulinhos”, para o acesso ao Ensino Fundamental. (p.14, grifos nossos).</p>	<p><i>Ela deve incidir sobre todo o contexto de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e apoio oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças, a forma como o professor respondeu às manifestações e interações das crianças, os agrupamentos que as crianças formaram, o material oferecido e o espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades.</i> Espera-se, a partir disso, que o professor possa pesquisar <i>quais elementos estão contribuindo, ou dificultando, as possibilidades de expressão da criança, sua aprendizagem e desenvolvimento</i>, e então fortalecer, ou modificar, a situação, de modo a efetivar o Projeto Político Pedagógico de cada instituição. (p.16, grifos nossos).</p>	<p>Não há menção a esse aspecto.</p>

Fonte: Autoria própria.

No Parecer CNE/CEB nº 22/98 (BRASIL, 1998b), ainda há resquícios de uma concepção higienista da Educação Infantil, perceptível quando se estabelece que os objetivos serão distintos ao se considerar o estado de saúde, nutrição e higiene das crianças. Nesse documento, a avaliação foi identificada como “avaliação sobre os resultados”, que faz parte da Proposta Pedagógica. O uso dessa expressão não caracteriza uma concepção de avaliação permanente e cotidiana, como estabelecem as DCNEI atualizadas (BRASIL, 2009b). No entanto, já se destacava, desde a versão de 1998, que a avaliação não deveria ser utilizada de maneira punitiva nem classificatória.

No referente ao enfoque da avaliação, no Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009a), ocorre a especificação dos aspectos sobre os quais a avaliação deve incidir, o que não existia na versão anterior das DCNEI (BRASIL, 1998). Tais aspectos envolvem não somente a relação professor-criança, como também a relação criança-criança.

Mais uma vez, no Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009a) é ressaltada a característica do ato avaliativo: propiciar o pensar sobre os elementos que estão contribuindo ou dificultando o contexto de aprendizagem, para que se possa fortalecê-lo ou modificá-lo, na busca de atingir o que é proposto no Projeto Político Pedagógico. Percebe-se, assim, a vinculação entre a avaliação da aprendizagem e o âmbito mais abrangente, institucional, o que remete ao Projeto Político Pedagógico, em diversos pontos do texto das DCNEI (BRASIL, 2009a).

Quanto aos procedimentos e instrumentos de avaliação, foi possível identificar a ausência de menção desses aspectos no Parecer CEB nº 22/1998 (BRASIL, 1998b). Dessa forma, verifiquei a preocupação em dar um caráter mais descritivo e detalhado ao encaminhamento da avaliação nas instituições de Educação Infantil com a atualização das DCNEI (BRASIL, 2009a), conforme consta no Quadro 10:

Quadro 10 – Temas pertencentes à regularidade “enfoque” da avaliação, localizados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (parecer e resolução) – 1998 e 2009

PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS		
Parecer CEB nº 22/1998	Parecer CNE/CEB nº 20/2009	Resolução CNE/CEB nº 05/2009
Não há menção.	<i>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. Conhecer as preferências das crianças, a forma de elas participarem nas atividades, seus parceiros prediletos para a realização de diferentes tipos de tarefas, suas narrativas, pode ajudar o professor a reorganizar as atividades de modo mais adequado ao alcance dos propósitos infantis e das aprendizagens coletivamente trabalhadas. (p. 17, grifos nossos).</i>	I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; (p.4, grifos nossos); II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.). (p. 5, grifos nossos).

Fonte: Autoria própria.

No Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009a) é ressaltada a importância da observação sistemática de cada criança, em sua individualidade, mas também dos grupos de crianças, bem como do uso de múltiplos registros realizados tanto por crianças quanto por adultos. Dessa forma, essa é a única passagem em que a participação ativa da criança na

avaliação é citada, mas ela se restringe à elaboração de registros. Isso faz que a participação seja identificada como um aspecto mais concernente às crianças maiores.

Como já abordado na segunda seção desta tese, Rech (2006) constatou que a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças de uma instituição de Educação Infantil eram “mensurados” a partir do produto que as crianças elaboravam na chamada “hora da atividade”, compreendida pelos profissionais como o momento para realização de uma atividade planejada. Esses produtos das crianças poderiam ser pinturas, desenhos, recortes etc. Tal postura demonstra um entendimento equivocado sobre a organização da prática educativa, incluindo a avaliação, que não se coaduna com as orientações especificadas nos documentos de caráter mandatário até aqui mencionados.

Convém salientar que a presença da criança pode envolver outras formas, além da participação na elaboração de registros, tais como a escolha dos materiais que farão parte da documentação sobre suas vivências e aprendizagens na instituição, ou o diálogo, com vistas à autoavaliação, no caso de crianças que já possuem o domínio da linguagem oral, entre outras. No caso das crianças menores, especificamente dos bebês, a produção de registros é feita pelos profissionais que por eles são responsáveis, sendo de extrema importância o entendimento da relevância dessa documentação. Mas as crianças menores também avaliam pela demonstração de interesse ou não diante das atividades propostas pelo professor (MOURA, 2007).

Conforme destaca Barbosa (2010), ao professor de crianças bem pequenas cabe torná-las visíveis, o que requer que continuamente observe, realize intervenções, avalie e adapte sua proposta às necessidades e potencialidades do grupo e de cada uma. Tristão (2006), na mesma direção, nota que a prática pedagógica não “aparece” no berçário. Dessa forma, na avaliação de bebês, é necessária a busca de pistas que sinalizem a aprendizagem, por meio da observação atenta ou das gravações das interações da criança no cotidiano, seguida de anotações que servirão para “[...] conhecer as subjetividades e rever o planejamento e a prática pedagógica, fundamentados não por notas ou conceitos sobre a criança, mas a partir de sinais percebidos, registrados e analisados pelos educadores.” (SILVA, 2014, p. 126).

No entanto, conforme Hoffmann (2012), a forma como se registram os aspectos dos processos vividos pelas crianças, na maior parte das instituições de Educação Infantil, ainda tem se restringido à coleta de desenhos e/ou colagens, observações esporádicas e superficiais do professor listadas em comportamentos pré-elaborados, como: “[...] aceita críticas dos companheiros; constrói sua própria identidade; apresenta noção de direção; identifica e discrimina, nas palavras, sons iniciais mediais e finais.” (HOFFMANN, 2012, p. 89-90).

A dimensão “Avaliação como meio para o estabelecimento de continuidade” (Quadro 11) abrange um conjunto de regularidades identificadas nos itens 10, “O processo de avaliação” e 11, “O acompanhamento da continuidade do processo de educação” do Parecer CNE/CEB nº20/2009 (BRASIL, 2009a). No Parecer CEB nº 22/1998 (BRASIL, 1998b) não havia menção a esses aspectos. Essa dimensão abrange três regularidades: “mudanças no interior das instituições”; “mudanças entre fases da Educação Infantil” e “mudanças entre etapas da Educação Básica”, conforme Quadro 11:

Quadro 11 – Temas pertencentes à dimensão “Avaliação como meio para estabelecimento de continuidade”, localizados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (parecer e resolução) – 1998 e 2009

AVALIAÇÃO COMO MEIO PARA ESTABELECIMENTO DE CONTINUIDADE	
Mudanças no interior das instituições	
Parecer	Resolução
Priorizar a observação atenta das crianças e mediar as relações que elas estabelecem entre si, entre elas e os adultos, entre elas e as situações e objetos, <i>para orientar as mudanças de turmas pelas crianças e acompanhar seus processos de vivência e desenvolvimento no interior da instituição.</i> (p.96, grifos nossos).	III - <i>a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança</i> (transição casa/instituição de Educação Infantil, <i>transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola</i> e transição pré-escola/Ensino Fundamental). (p. 100, grifos nossos).
Mudanças entre fases da Educação Infantil (creche e pré-escola)	
Parecer	Resolução
<i>Planejar o trabalho pedagógico reunindo as equipes de creche e pré-escola, acompanhado de relatórios descritivos das turmas e das crianças, suas vivências, conquistas e planos, de modo a dar continuidade a seu processo de aprendizagem.</i> (p. 96, grifos nossos).	III - <i>a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança</i> (transição casa/instituição de Educação Infantil, <i>transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola</i> e transição pré-escola/Ensino Fundamental); (p.100, grifos nossos).
Mudanças entre etapas da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	
Parecer	Resolução
<i>Prever formas de articulação entre os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (encontros, visitas, reuniões) e providenciar instrumentos de registro – portfólios de turmas, relatórios de avaliação do trabalho pedagógico, documentação da frequência e das realizações alcançadas pelas crianças – que permitam aos docentes do Ensino Fundamental conhecer os processos de aprendizagem vivenciados na Educação Infantil, em especial na pré-escola e as condições em que eles se deram, independentemente de essa transição ser feita no interior de uma mesma instituição ou entre instituições, para assegurar às crianças a continuidade de seus processos peculiares de desenvolvimento e a concretização de seu direito à educação.</i> (p. 96, grifos nossos).	III - <i>a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança</i> (transição casa/instituição de Educação Infantil, <i>transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola</i> e <i>transição pré-escola/Ensino Fundamental</i>); (p.100, grifos nossos). Art. 11. <i>Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.</i> (p.100, grifos nossos).

Fonte: Autoria própria.

Conforme é possível identificar tanto no Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009a) quanto na Resolução nº 05 de 2009 (BRASIL, 2009b), a criação de estratégias de documentação para garantir a continuidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento é destacada, sejam esses no interior da instituição, como mudanças de turma, de fase da Educação Infantil, como da creche para pré-escola, ou de etapa, da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Nas DCNEI (BRASIL, 2009a) é possível então constatar que a documentação se refere ao atendimento de duas necessidades: a das famílias, para que conheçam o trabalho pedagógico da Educação Infantil e a da instituição, já que ela funciona como meio para garantir a continuidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Além da LDBEN (BRASIL, 1996) e das DCNEI (BRASIL, 2009a; BRASIL, 2009b), a Educação Infantil tem como documento mandatário ou normatizador das práticas estabelecidas, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNEB (BRASIL, 2010a).

Segundo o Parecer CNE/CEB nº 07/2010 (BRASIL, 2010a), que trata das DCNEB, para a elaboração dessas Diretrizes, tomou-se como ponto de partida a avaliação das diretrizes destinadas à Educação Básica que, até então, haviam sido feitas por etapas e modalidades: Educação Infantil; Ensino Fundamental; Ensino Médio; Educação de Jovens; Educação do Campo; Educação Especial; e Educação Escolar Indígena. Desse modo, é possível inferir que não se pode garantir que todas essas Diretrizes citadas, já elaboradas para uma determinada modalidade ou etapa, tenham aspectos básicos comuns a todas elas. Afinal, as DCNEB (BRASIL, 2010a), que poderiam exercer esse papel de base comum a todas as especificidades que compõem a Educação Básica, foram elaboradas posteriormente, isto é, as partes foram elaboradas separadamente e, num segundo momento, houve a constituição do todo, as DCNEB (BRASIL, 2010a).

Ainda segundo o Parecer CNE/CEB nº 07/2010 (BRASIL, 2010a), o processo de elaboração das DCNEB envolveu diferentes etapas: 1) acordo com diversas entidades sobre a formulação do documento²³; 2) formulação de uma comissão para a definição dos encaminhamentos para elaboração do Parecer; 3) seleção de interrogações e temas estimuladores dos debates, pela comissão, com o intuito de subsidiar a elaboração do documento preliminar, o que foi feito a partir das Diretrizes já elaboradas pelas diferentes

²³ Constam diversas entidades no Parecer: Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação, União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, Conselho dos Secretários Estaduais de Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, Entidades representativas dos profissionais da educação, das instituições de formação de professores, das mantenedoras do ensino privado e de pesquisadores em educação.

etapas e modalidades da Educação Básica; 4) eventos promovidos pelas instituições e entidades que atuam na Educação Básica no país. Convém lembrar que, em 2009, um novo quadro de conselheiros do CNE e da CEB foi criado e assim também uma nova comissão responsável pela elaboração e finalização dessas Diretrizes.

O Parecer CNE/CEB nº 07/2010 (BRASIL, 2010a) contém três itens que tratam especificamente da avaliação, intitulados “Avaliação”; “Avaliação da aprendizagem” e “Promoção, aceleração de estudos e classificação”. Como o último item diz respeito aos Ensinos Fundamental e Médio, optei por não selecioná-lo para esta discussão.

No item “Avaliação”, o relator do Parecer CNE/CEB nº 07/2010 (BRASIL, 2010a) enfatiza três dimensões básicas da avaliação: avaliação da aprendizagem; avaliação institucional interna e externa; e, avaliação de redes de Educação Básica. Explicita que as três dimensões devem estar presentes no projeto político-pedagógico da escola, de maneira a nortear a relação que se estabelece entre a gestão escolar, o professor, o estudante, o conhecimento e a sociedade em que a escola se situa. Já a avaliação das aprendizagens

[...] tem como referência o conjunto de habilidades, conhecimentos, princípios e valores que os sujeitos do processo educativo projetam para si de modo integrado e articulado com aqueles princípios e valores definidos para a Educação Básica, redimensionados para cada uma de suas etapas. (BRASIL, 2010, p. 15).

Esse conceito de avaliação da aprendizagem, apesar de ter sido elaborado para a Educação Básica, não parece abranger a Educação Infantil, ao estabelecer como referência da avaliação o conjunto de habilidades que os sujeitos do processo educativo projetam para si, de maneira articulada aos princípios e valores definidos para a Educação Básica. Considero que a projeção para si de um conjunto de habilidades também é aprendido, embora as crianças bem pequenas ainda não tenham condições para tanto, devido a sua fase de desenvolvimento. Além disso, tal concepção de avaliação parece estar muito mais voltada para objetivos, princípios e valores previamente definidos do que para o cotidiano do trabalho pedagógico que se desenvolve com as crianças.

No subitem “Avaliação da aprendizagem” são citados os artigos da LDBEN (BRASIL, 1996) que tratam da avaliação da aprendizagem nas diferentes etapas da Educação Básica. No que se refere à Educação Infantil, são abordados os seguintes aspectos: não retenção no ciclo da infância; recomendação do Conselho Nacional da Educação, em mais de um parecer, da predominância do caráter formativo sobre o quantitativo e classificatório; e, a adoção de estratégia de progresso individual e contínuo que favoreça o crescimento dos estudantes e preserve a qualidade necessária para sua formação escolar. Apesar de haver somente um resgate de aspectos enfatizados em outras publicações, isso é feito com o uso de

termos pouco utilizados pela área da Educação Infantil, tais como: estudantes e formação escolar, o que denota concepções mais apropriadas a outras etapas de ensino.

Na Resolução CNE/CEB nº 07/2010 (BRASIL, 2010b), que trata das DCNEB, a avaliação é abordada nos artigos 46 e 47. Em seu artigo 46, a avaliação compreende três dimensões básicas: 1) avaliação da aprendizagem; 2) avaliação institucional interna e externa; e, 3) avaliação de redes de Educação Básica. O artigo 47 abrange aspectos gerais da Educação Básica e somente no inciso 3º aponta aspectos da Educação Infantil, que reitera o já disposto na LDBEN (BRASIL, 1996), conforme segue:

Art. 47 A avaliação da aprendizagem baseia-se na concepção de educação que norteia a relação professor-estudante-conhecimento-vida em movimento, devendo ser um ato reflexo de reconstrução da prática pedagógica avaliativa, premissa básica e fundamental para se questionar o educar, transformando a mudança em ato, acima de tudo, político.

§ 1º A validade da avaliação, na sua função diagnóstica, liga-se à aprendizagem, possibilitando o aprendiz a recriar, refazer o que aprendeu, criar, propor e, nesse contexto, aponta para uma avaliação global, que vai além do aspecto quantitativo, porque identifica o desenvolvimento da autonomia do estudante, que é indissociavelmente ético, social, intelectual.

§ 2º Em nível operacional, a avaliação da aprendizagem tem, como referência, o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que os sujeitos do processo educativo projetam para si de modo integrado e articulado com aqueles princípios definidos para a Educação Básica, redimensionados para cada uma de suas etapas, bem assim no projeto político-pedagógico da escola.

§ 3º *A avaliação na Educação Infantil é realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de promoção, mesmo em se tratando de acesso ao Ensino Fundamental.* (BRASIL, 2010, p. 15, grifos nossos).

No que diz respeito às DCNEB (BRASIL, 2010), percebo que não há avanços no que compete à avaliação na Educação Infantil, uma vez que o teor da proposição é mera repetição do que já é previsto em outros documentos mandatórios, tais como a LDBEN (BRASIL, 1996) e as DCNEI (BRASIL, 2009^a; BRASIL, 2009b), além do que, suas concepções são voltadas especialmente para os Ensinos Fundamental e Médio.

Em resumo, nas DCNEI (BRASIL, 2009a; BRASIL, 2009b), a avaliação aparece como uma ação permanente que tem o trabalho educativo realizado com a criança pequena como enfoque. São as instituições de Educação Infantil que são citadas como as responsáveis pela criação de procedimentos para avaliação. No comparativo entre as duas versões de pareceres das DCNEI (1998 e 2009), foi possível identificar, na primeira versão (1998), a ausência da menção da avaliação como meio de verificação da qualidade das relações das instituições com as famílias, e, na versão atual (2009), passou a existir a especificação dos aspectos sobre os quais a avaliação deve incidir, bem como dos procedimentos e instrumentos que podem ser utilizados para esse fim. A avaliação, como instrumento útil para aferição das “mudanças no interior das instituições”; das “mudanças entre fases da Educação Infantil” e

das “mudanças entre etapas da Educação Básica” também não era objeto de discussão das DCNEI que foram publicadas na década de 1990. Nas DCNEI (BRASIL, 2009a), em vigência, é ressaltada a importância da observação sistemática de cada criança, em sua individualidade, mas também a observação sistemática dos grupos de crianças, bem como do uso de múltiplos registros feitos tanto por crianças quanto por adultos. Destaquei a falta de menção, nas DCNEI (BRASIL, 2009a; BRASIL, 2009b), das formas de participação da criança na avaliação para além da questão do registro, que consiste na única especificação e que tem maiores possibilidades de uso com crianças maiores. O conceito de avaliação da aprendizagem apresentado nas DCNEB (BRASIL, 2010a) não parece abranger a Educação Infantil. O conteúdo desse documento, no que compete à avaliação na Educação Infantil, repete o que já é previsto em outros documentos mandatórios, tais como a LDBEN (BRASIL, 1996) e as DCNEI (BRASIL, 2009a; BRASIL, 2009b), mas não avança no esclarecimento quanto às formas de organização da avaliação na Educação Infantil. Tanto as DCNEI (BRASIL, 2009a; BRASIL, 2009b) quanto as DCNEB (BRASIL, 2010a; BRASIL, 2010b) não tratam de especificidades quanto à avaliação nas creches, visto que os elementos trazidos sobre esse tema abrangem a etapa da Educação Infantil como um todo.

5.3 A avaliação nos documentos federais orientadores da educação infantil

Nas subseções a seguir, discuto os dados localizados nas publicações de caráter orientador, a saber: “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 2009c); “Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil” (BRASIL, 2006); “Indicadores nacionais da Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009d); “Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação” (BRASIL, 2012); “Dúvidas mais frequentes sobre educação infantil” (BRASIL, 2013b) e “Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação em contexto (BRASIL, 2015)”. Os critérios para seleção dessas publicações estão descritos na quarta seção desta tese.

5.3.1 Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças

O documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 2009c) teve sua primeira edição organizada e

publicada em 1995. Considerando a data de sua primeira elaboração, optei por ser essa a primeira publicação a ser discutida quanto aos documentos orientadores.

No período de 1994 a 1998, a Coordenação de Educação Infantil (COEDI) do MEC publicou vários documentos, os quais apresentam certa continuidade e vinham sendo considerados como um avanço para as políticas de Educação Infantil (CERISARA, 2002). Os “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 1995) constituem um desses documentos. No entanto, com a publicação dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil²⁴, em 1998, houve um rompimento. Isso porque, conforme aponta Cerisara (2002), os RCNEI (BRASIL, 1998a) expressam uma concepção de trabalho pedagógico semelhante à do Ensino Fundamental, o que desvirtuou o que propunham os estudos da COEDI, especialmente quanto aos princípios sugeridos no documento “Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 2009c). Em síntese, após a publicação desse documento, que já continha elementos orientadores do trabalho avaliativo de crianças pequenas, o MEC publicou os RCNEI (BRASIL, 1998a), cuja concepção de trabalho era diferente daquela que vinha sendo apresentada nos documentos anteriores. Isso fragmentou o conjunto de saberes que vinham sendo constituídos para a área, inclusive sobre a avaliação.

A sexta edição e segunda versão desse documento, publicada em 2009, é organizada em duas partes: a primeira contém critérios relativos às práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças nas creches. A segunda parte apresenta critérios para definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, governamentais ou não. Considerando os objetivos da pesquisa, optei pela discussão dos dados localizados somente na primeira parte, compreendendo que a segunda parte está mais diretamente ligada à avaliação institucional.

De acordo com o próprio documento, seus pressupostos foram baseados em três áreas de conhecimento e ação:

[...] dados sistematizados e não sistematizados sobre a realidade vivida no cotidiano da maioria das creches brasileiras que atendem a criança pequena pobre; o estado do conhecimento sobre o desenvolvimento infantil em contextos alternativos à família, no Brasil e em países mais desenvolvidos, que vêm trazendo contribuições importantes para o entendimento do significado das interações e das vivências da criança pequena e o papel que desempenham em seu desenvolvimento psicológico, físico, social e cultural; discussões nacionais e internacionais sobre os direitos das crianças e a qualidade dos serviços voltados para a população infantil (BRASIL, 2009c, p. 7-8).

²⁴ Parte da série de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicada para o Ensino Fundamental e Médio.

Os critérios disponíveis na primeira parte estão distribuídos conforme os seguintes itens:

- Nossas crianças têm direito à brincadeira;
- Nossas crianças têm direito à atenção individual;
- Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante;
- Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza;
- Nossas crianças têm direito à higiene e à saúde;
- Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia;
- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão;
- Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos;
- Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade;
- Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos;
- Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche;
- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

Após a leitura dos critérios contidos nesses itens, constatei que eram organizados por temas que poderiam ser agrupados nas seguintes regularidades: interação professor-criança e criança-criança; organização do espaço; organização do tempo; relação com famílias; interação entre equipe; e, vinculação com avaliação, conforme quadro apresentado no Apêndice A. No Quadro 12 apresento somente os itens correspondentes à regularidade “vinculação com avaliação” devido ao entendimento de que esses correspondem aos modos de desenvolver a avaliação nessa etapa. Segue o Quadro 12, para conhecimento das regularidades identificadas:

Quadro 12 – Itens que compõem a regularidade “vinculação com avaliação” do documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”

ITEM DO DOCUMENTO	CRITÉRIO
Nossas crianças têm direito à atenção individual	• Observamos as crianças com atenção para conhecermos melhor cada uma delas (p.15)
Nossas crianças têm direito à higiene e à saúde	• Acompanhamos o crescimento e o desenvolvimento físico das crianças (p.19)
Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão	• As famílias são informadas sobre o desenvolvimento de suas crianças (p.22)
Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche	• Observamos com cuidado a saúde dos bebês durante o período de adaptação (p.26)

Fonte: Autoria própria.

A partir dos temas elencados nessa regularidade, é possível perceber que não há menção à questão da documentação ou dos registros sobre a avaliação das crianças. Os aspectos parecem estar mais vinculados à avaliação informal, ou seja, àquela que se constitui no cotidiano das creches, mas sem uma sistematização. Essa característica pode ser percebida nos temas: “Observamos as crianças com atenção para conhecermos melhor cada uma delas” (BRASIL, 2009c, p. 15); “As famílias são informadas sobre o desenvolvimento de suas crianças” (BRASIL, 2009c, p. 22) e “Acompanhamos o crescimento e o desenvolvimento físico das crianças” (BRASIL, 2009c, p. 19).

No que compete aos temas “Acompanhamos o crescimento e o desenvolvimento físico das crianças” (BRASIL, 2009c, p. 19) e “Observamos com cuidado a saúde dos bebês durante o período de adaptação” (BRASIL, 2009c, p. 26) identifiquei uma concepção de desenvolvimento mais voltada aos aspectos de saúde do que ao trabalho pedagógico que se realiza com a criança pequena.

Ao mesmo tempo, o tema “Observamos com cuidado a saúde dos bebês durante o período de adaptação” (BRASIL, 2009c, p. 26) remete à importância de se atentar aos bebês, com a percepção de que a avaliação deles engloba dimensões que podem envolver inclusive a saúde, uma vez que, como ainda não possuem a linguagem oral desenvolvida de forma avançada, é preciso que outros elementos corporais sejam percebidos. Em certas situações, aspectos de saúde constituem uma forma de avaliar, já que podem sinalizar alguma dificuldade de estabelecimentos de vínculos afetivos com os profissionais da creche, por exemplo, havendo necessidade de mudanças no trabalho pedagógico com a criança pequena.

Em síntese, o documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 2009c) apresenta afirmativas tidas como critérios que constituem procedimentos comuns à avaliação, mas nenhum deles remete ao trabalho pedagógico com a criança pequena, tampouco à necessidade de registros daquilo que foi observado e acompanhado. Nesse sentido, resgato a importância do registro para avaliar, conforme salienta Silva (2014). Quando não há registros, as memórias vão se sobrepondo umas às outras e acabam se diluindo no conjunto, o que impossibilita situar um comportamento ou situação no tempo, elemento necessário para acompanhamento, compreensão e intervenção no processo educativo que transcorre. Além disso, se o educador tem uma opinião formada sobre a criança, tende a estar atento a comportamentos que a confirmam, sem notar outros. Como a observação também possui sua dimensão subjetiva, o registro possibilita reflexão e questionamento sobre aquilo que é mais valorizado pelo educador no comportamento e na aprendizagem das crianças. Além disso, como destaca

Hoffmann (2004), o registro permite a reorganização do pensamento, a análise e a reinterpretação dos “quadros” esboçados pelas observações, e pode levar à busca de outras respostas para as situações vividas e seus encaminhamentos.

Convém ainda ressaltar que dos quatro temas presentes na regularidade “vinculação com a avaliação”, somente um é específico para os bebês e remete a aspectos de saúde. Os demais temas poderiam abranger crianças de toda a etapa da Educação Infantil, ainda que o documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 2009c) seja dirigido para creches. Contudo, na época da produção da primeira versão desse documento, em 1995, o termo creche ainda não havia se constituído como referência ao atendimento a crianças de até 3 anos, como destaca a LDBEN (BRASIL, 1996). Assim, a creche desse documento parece ser aquela destinada ao atendimento às crianças das classes menos favorecidas, como também não se trata de uma abordagem que focaliza a avaliação no trabalho com crianças de até 3 anos de idade.

5.3.2 Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil

Na década de 2000 foram publicados diversos documentos federais orientadores de práticas avaliativas para Educação Infantil, mas a maior parte deles para subsidiar a avaliação institucional dessa etapa. Um deles foi os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” - volumes 1 e 2 (BRASIL, 2006). Conforme o documento, sua elaboração buscou responder com uma ação efetiva aos anseios da área, bem como cumprir a determinação legal do Plano Nacional de Educação – 2001 a 2010, que exige a colaboração da União para o estabelecimento de parâmetros de qualidade dos serviços de Educação Infantil e o cumprimento das diretrizes da “Política Nacional de Educação Infantil”.

Tal como os demais documentos, o MEC coordenou um processo de discussão dos “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (BRASIL, 2006) em diferentes regiões do país e incorporou contribuições de diversas secretarias de educação, entidades e grupos. Os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (BRASIL, 2006) foram construídos num processo organizado por etapas, nas quais foram discutidas versões preliminares do texto. A primeira versão foi apresentada e debatida em seminários regionais, promovidos pela COEDI no ano de 2004, com a participação de representantes de secretarias, conselhos municipais e estaduais de educação e outras entidades que atuam com crianças da faixa etária atendida nessa etapa. A segunda versão foi enviada para especialistas na área de Educação Infantil de todo o país e, posteriormente, debatida em

seminário técnico realizado em maio de 2005, em Brasília. No mesmo sentido, foram organizados eventos nas cidades de Belém, Belo Horizonte, Goiânia, Manaus, Natal, Porto Alegre, Recife, São Paulo e, por fim, em Brasília. Segundo informações do próprio documento, a comissão buscou incorporar as contribuições e sugestões recebidas durante o processo de elaboração.

Ainda conforme o próprio documento, o objetivo dos parâmetros foi estabelecer padrões de referência para orientar os sistemas educacionais na organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil. É esclarecida a diferença entre parâmetros e indicadores de qualidade na publicação. Por parâmetros, conceitua-se a norma, o padrão ou a variável, sendo uma referência, um ponto de partida ou de chegada. Já os indicadores são definidos como instrumento para aferir o nível de aplicabilidade do parâmetro, de modo a possibilitar a quantificação.

Nos “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (BRASIL, 2006) ainda é ressaltado que o tom afirmativo abordado no documento foi proposital, tal como utilizado nos “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 2009c), de tal modo que

[...] incentivasse as participações críticas, que tornasse as proposições objetivas, permitindo a identificação ou contraposição clara de leitores. Optou-se, deliberadamente, por abordar parâmetros de qualidade tanto para as instituições de Educação Infantil quanto para os sistemas educacionais, dadas as possibilidades que essa perspectiva oferece de controle social recíproco das instâncias envolvidas no cuidado e na educação da criança de 0 até 6 anos de idade. (p. 9).

Os Parâmetros (BRASIL, 2006) são divididos em dois volumes, justificando-se a facilitação no manuseio por parte dos leitores. No primeiro volume, a contextualização da Educação Infantil contempla:

1) a concepção de criança e de pedagogia da Educação Infantil; 2) o debate sobre a qualidade da educação em geral e o debate específico no campo da educação da criança de 0 até 6 anos; 3) os resultados de pesquisas recentes; 4) a qualidade na perspectiva da legislação e da atuação dos órgãos oficiais do país. (BRASIL, 2006, p. 13).

O segundo volume traz os seguintes aspectos: 1) as competências dos sistemas de ensino e a caracterização das instituições de educação infantil a partir de definições legais; e, 2) os parâmetros de qualidade para os sistemas educacionais e para as instituições de educação infantil no Brasil (BRASIL, 2006).

Nessa publicação é destacada a importância do acesso ao conhecimento sistematizado, tido como especialmente relevante no caso das creches no Brasil, uma vez que em muitas delas ainda predomina um modelo de atendimento voltado principalmente à

alimentação, à higiene e ao controle das crianças, o que evidencia a não-superação do caráter compensatório da Educação Infantil bem como a polarização assistência versus educação.

Sobre as creches, no documento consta:

Sabemos que não basta apenas transferir as creches para os sistemas de ensino, pois “na sua história, as instituições pré-escolares destinaram uma educação de baixa qualidade para as crianças pobres, e isso é que precisa ser superado” (p. 208). Assim, a ênfase na apropriação de significados pelas crianças, na ampliação progressiva de conhecimentos de modo contextualizado, com estratégias apropriadas às diferentes fases do desenvolvimento infantil, parece bastante justificada. (BRASIL, 2006, p. 17).

O item 2) “dos parâmetros de qualidade para os sistemas educacionais e para as instituições de educação infantil no Brasil” (2º volume) traz os parâmetros de qualidade, separados nas seguintes seções:

- Proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil
- Gestão das instituições de Educação Infantil
- Profissionais das instituições de Educação Infantil (professoras, professores e demais profissionais)
- Interações de professoras, professores, gestores, gestoras e demais profissionais das instituições de Educação Infantil
- Infraestrutura das instituições de Educação Infantil

Em todas essas seções, localizei somente um aspecto que tangencia a avaliação na Educação Infantil: “3.4 Informações sobre as atividades e o desenvolvimento da criança são disponibilizadas periodicamente para mães e pais e/ou responsáveis.” (BRASIL, 2006, p.32). Isso porque o uso do termo “informações” não remete à avaliação, ou seja, à tomada da documentação como objeto de análise pelos profissionais e famílias, de modo a redimensionar os próximos encaminhamentos no cotidiano do trabalho pedagógico com as crianças (MARQUES, 2011). Do modo como expresso nesses parâmetros, essas informações podem ser aquelas obtidas nos momentos de entrada e saída, numa rápida conversa com familiares, o que por vezes não possibilita o acompanhamento do percurso da criança para possíveis intervenções. Por outro lado, embora a vinculação com a avaliação não seja direta, tais informações também podem ser organizadas nesse sentido. Dessa forma, cabe às instituições a compreensão mais ampla a respeito desse único parâmetro que tangencia a avaliação na Educação Infantil.

Conforme Coelho (2009), a avaliação pode se constituir como um “poderoso antídoto contra a insegurança”, mas, para tanto, precisa conter informações específicas sobre a criança, de modo que as famílias possam, de fato, sentirem-se seguras e contribuir para o processo

educativo. Contudo, em pesquisa em uma instituição pública de Itajaí (SC), Coelho (2009) observou que, na ficha avaliativa entregue às famílias pelas professoras, havia um pequeno espaço para que elas pudessem descrever suas percepções sobre o desenvolvimento das crianças. Tais fichas, porém, eram um tanto genéricas, e os pais acabavam somente confirmando o que havia sido apresentado pela professora, com elogios ao atendimento. Esse tipo de procedimento, entretanto, não contribuía para o fortalecimento da relação entre as famílias e a instituição.

Para Bhering e De Nez (2002), a grande maioria dos pais percebe a creche como uma alternativa assistencialista e uma solução para o problema de onde deixar seus filhos enquanto trabalham. A creche, por sua vez, ainda vê a família como aquela que necessita de alternativas para sua sobrevivência.

Fazendo uma analogia com a prática assistencialista: a creche, por ser uma iniciativa voluntária, "doa" um serviço (aos pais) cuidando e guardando as crianças. Desta forma, a família continua na posição de "necessitado" que recebe (numa postura passiva) e precisa (incondicionalmente) deste donativo (os serviços oferecidos pela creche) sem questionar (ou avaliar) se o que está sendo oferecido responde às suas expectativas, às de seus filhos (desenvolvimento integral) de modo a perceber o que e como ele se desenvolve e suas necessidades. (p. 68).

Como lembra Maistro (1999), tanto as profissionais quanto as famílias são vítimas de uma mesma situação econômica e social que lhes propiciam condições de trabalho e formação precárias, assim como desprestígio social. Entretanto, nem as famílias nem os profissionais têm o poder de interferir diretamente nessas condições, que por vezes dificultam o cumprimento de orientações. Nesse sentido, a garantia de informações sobre as atividades e o desenvolvimento das crianças para as famílias, conforme propõem os "Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil" (BRASIL, 2006) e outros documentos federais voltados para essa etapa, envolve aspectos sociais, econômicos e políticos e tem estreita vinculação com o histórico da creche no Brasil.

Para finalizar esta subseção, cabe ressaltar que os "Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil" (BRASIL, 2006) não trazem elementos para a avaliação em creche. Tratam somente da necessidade de informar às famílias sobre as atividades e o desenvolvimento das crianças atendidas na Educação Infantil, o que corresponde a apenas um aspecto da avaliação, uma vez que o processo avaliativo não se limita a esse tipo de procedimento nem ao objetivo de informar às famílias. As especificidades do processo de avaliação com crianças da faixa etária da creche não são abordadas nesse documento.

5.3.3 Indicadores da Qualidade na Educação Infantil

Os “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009d), de acordo com informações dispostas no próprio documento, foram elaborados pelo MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica, em ação conjunta com a Fundação Orsa²⁵, a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e a UNICEF.

O desenvolvimento do trabalho contou com a participação de um Grupo Técnico, composto por representantes de entidades, fóruns, conselhos, professores, gestores, especialistas e pesquisadores da área, que se reuniu ao longo de um ano para elaborar a primeira versão. Essa versão foi discutida e alterada em 8 (oito) Seminários Regionais e, após a incorporação das sugestões, foi pré-testada em instituições de educação infantil, públicas e privadas, de 9 (nove) unidades federadas: Pará, Ceará, Bahia, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Distrito Federal, São Paulo e Paraná. (BRASIL, 2009d, p. 9).

Dessa forma, em 2009, além da publicação da versão revisada e atualizada das DCNEI (BRASIL, 2009a; BRASIL, 2009b), também foram publicados os “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009d). Segundo o próprio documento, seu objetivo é traduzir e detalhar os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (BRASIL, 2006) em indicadores operacionais, como instrumento adicional de apoio ao trabalho das equipes de educadores e comunidades atendidas nas instituições de Educação Infantil. Segundo explicitado no documento, a adesão aos indicadores é voluntária, haja vista que se trata de uma autoavaliação. No documento, indicadores são conceituados como

[...] sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo. Por exemplo, para saber se uma pessoa está doente, usamos vários indicadores: febre, dor, desânimo. Para saber se a economia do país vai bem, usamos como indicadores a inflação e a taxa de juros. A variação dos indicadores nos possibilita constatar mudanças (a febre que baixou significa que a pessoa está melhorando; a inflação mais baixa no último ano diz que a economia está melhorando). Aqui, os indicadores apresentam a qualidade da instituição de educação infantil em relação a importantes elementos de sua realidade: as dimensões. (BRASIL, 2009d, p. 15).

Explica-se que não existe uma única forma de utilizar os “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009d), por se tratar de instrumento flexível, a ser adequado ao contexto de cada instituição. Ainda assim, são apresentadas algumas sugestões sobre como conduzir a avaliação institucional, as quais não serão abordadas nesta tese, uma vez que o enfoque é a busca por elementos contidos no documento sobre avaliação *na* Educação Infantil e não compreender a proposta de avaliação *da* Educação Infantil.

O documento foi organizado em sete dimensões de qualidade. Cada dimensão é vinculada a diversos indicadores. Os indicadores estão interligados com perguntas a que os

²⁵ Braço social do Grupo Orsa, um dos maiores fabricantes de caixas de papelão ondulado do Brasil.

grupos participantes do processo de avaliação devem responder, de modo que cada indicador seja passível de avaliação. Seguem, no Quadro 13, as dimensões e seus respectivos indicadores para esclarecimento dos aspectos que são discutidos nessa publicação do MEC:

Quadro 13 – Dimensões dos “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009d)

DIMENSÃO	INDICADOR
1. Planejamento institucional	1.1. Proposta pedagógica consolidada
	1.2. Planejamento, acompanhamento e avaliação
	1.3. Registro da prática educativa
2. Multiplicidade de experiências e linguagens	2.1. Crianças construindo sua autonomia
	2.2. Crianças relacionando-se com o ambiente natural e social
	2.3. Crianças tendo experiências agradáveis e saudáveis com o próprio corpo
	2.4. Crianças expressando-se por meio de diferentes linguagens plásticas, simbólicas, musicais e corporais
	2.5. Crianças tendo experiências agradáveis, variadas e estimulantes com a linguagem oral e escrita
	2.6. Crianças reconhecendo suas identidades e valorizando as diferenças e a cooperação
3. Interações	3.1. Respeito à dignidade das crianças
	3.2. Respeito ao ritmo das crianças
	3.3. Respeito à identidade, desejos e interesses das crianças
	3.4. Respeito às ideias, conquistas e produções das crianças
	3.5. Interação entre crianças e crianças
4. Promoção da saúde	4.1. Responsabilidade pela alimentação saudável das crianças
	4.2. Limpeza, salubridade e conforto
	4.3. Segurança
5. Espaços, materiais e mobiliários	5.1. Espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças
	5.2. Materiais variados e acessíveis às crianças
	5.3. Espaços, materiais e mobiliários para responder aos interesses e necessidades dos adultos
6. Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais	6.1. Formação inicial das professoras
	6.2. Formação continuada
	6.3. Condições de trabalho adequadas
7. Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social	7.1. Respeito e acolhimento
	7.2. Garantia do direito das famílias de acompanhar as vivências e produções das crianças
	7.3. Participação da instituição na rede de proteção dos direitos das crianças

Fonte: Autoria própria.

No Quadro 14 apresento as dimensões, os indicadores e as perguntas que se referem à avaliação da aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil.

QUADRO 14 – Temas que abordam a avaliação na Educação Infantil nos “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil”

(continua)

DIMENSÃO	INDICADORES	PERGUNTAS PARA AVALIAR OS INDICADORES
1. PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL	1.2 Planejamento, acompanhamento e avaliação	1.2.1 As professoras planejam e avaliam as atividades, selecionam materiais e organizam os ambientes periodicamente?
		1.2.5. Na prática de planejamento e avaliação, criam-se condições para que as crianças também possam manifestar suas opiniões?

QUADRO 14 – Temas que abordam a avaliação na Educação Infantil nos “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil”

(continuação)

	1.3 Registro da prática educativa	1.3.1 Cada professora faz registros sobre as brincadeiras, vivências, produções e aprendizagens de cada criança e do grupo?
3. INTERAÇÕES	3.3 Respeito à identidade, desejos e interesses das crianças	3.3.6 As professoras observam como os bebês e as crianças pequenas se comunicam pelo olhar, pelo corpo, pelo choro e verbalizações, a fim de compreender seus interesses e planejar o cotidiano?
	3.4 Respeito às ideias, conquistas e produções das crianças	3.4.2 As professoras reconhecem e elogiam as crianças diante de suas conquistas?
6. FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DAS PROFESSORAS E DEMAIS PROFISSIONAIS	6.2. Formação Continuada	6.2.1 A instituição possui um programa de formação continuada que possibilita que as professoras planejem, avaliem, aprimorem seus registros e reorientem suas práticas?
7. COOPERAÇÃO E TROCA COM AS FAMÍLIAS E PARTICIPAÇÃO NA REDE DE PROTEÇÃO SOCIAL	7.2. Garantia do direito das famílias de acompanhar as vivências e produções das crianças	7.2.2. Os familiares recebem relatórios sobre as aprendizagens, vivências e produções das crianças, pelo menos duas vezes ao ano?

Fonte: Autoria própria.

A participação das crianças é prevista como a manifestação de suas opiniões tanto na avaliação como no planejamento. Dessa forma, temos aqui outro encaminhamento quanto à participação das crianças na avaliação, além da elaboração de registros, já prevista nas DCNEI (BRASIL, 2009a; BRASIL, 2009b).

Em relação aos procedimentos de avaliação previstos nos “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009d) destaco a pergunta “As professoras observam como os bebês e as crianças pequenas se comunicam pelo olhar, pelo corpo, pelo choro e verbalizações, a fim de compreender seus interesses e planejar o cotidiano?” (BRASIL, 2009d, p.46). Tal aspecto ressalta a especificidade do trabalho pedagógico com bebês e crianças pequenas, que se comunicam de diferentes formas, como exemplificado: olhar, corpo, choro e verbalizações. Ao professor das crianças pequenas cabe desenvolver uma escuta e um olhar para essas outras formas de enxergá-las no cotidiano. Coelho (2009) observa que “[...] há uma tendência de mistificar a avaliação, principalmente quando se fala da educação de bebês. É possível considerar que tal movimento deve-se à falta de estudos sobre esta faixa etária e mais uma vez sobre a avaliação.” (p. 76-77).

Além da observação e dos registros, os “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009d) se remetem a outro tipo de avaliação, a avaliação informal, ao utilizar a pergunta: “As professoras reconhecem e elogiam as crianças diante de suas conquistas?”. Sobre esse aspecto, resalto a pesquisa de Godoi (2006). A autora descreveu as seguintes formas de avaliação informal: “[...] incentivo, elogio, imagem positiva, aprovação de desempenho, aprovação de comportamentos, prêmio, comparação, pré-julgamentos/imagens, críticas, ameaça, reprovação de desempenho, reprovação de postura, reprovação de comportamentos e castigo/punição.” (GODOI, 2006, p. 148). Segundo Godoi (2006), a avaliação positiva aparecia em número bem menor que a avaliação negativa na relação entre educadores e crianças. Para se ter uma ideia, no período de observação realizado, o autor verificou que três formas de avaliação positiva apareceram 20 vezes, contra 172 vezes da avaliação negativa, em seis diferentes formas.

De todas as formas de avaliação, aquela com maior frequência na educação das crianças pequenas foi a reprovação de comportamentos, desde os grupamentos de Berçário até os do Maternal. Além da reprovação de comportamentos, a avaliação em relação à postura da criança (cobranças para a criança se sentar, deitar, andar, de determinada forma) e a de valores/atitudes (imagem positiva, críticas negativas, comparação, pré-julgamento/imagens negativas e elogio) também apareceram de forma bastante expressiva. A maneira de organização do trabalho pedagógico faz com que a avaliação se acentue como forma de controle dentro da creche. Convém ressaltar que, de acordo com os “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009d), a avaliação informal deve basear-se em critérios positivos, mas não foi essa a característica apresentada na escola investigada por Godoi (2006).

De todos os documentos discutidos até este momento – LDBEN (BRASIL, 1996), DCNEI (BRASIL, 2009a; BRASIL, 2009b), DCNEB (BRASIL, 2010a; BRASIL, 2010b), “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 2009c), “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (BRASIL, 2006) –, o documento nomeado como “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009d) constitui-se como o primeiro a vincular a avaliação com um programa de formação continuada destinado aos professores, programa esse que lhes possibilite planejar, avaliar, aprimorar seus registros e reorientar as práticas que desenvolvem com as crianças. Nesse mesmo sentido, diversas pesquisas acadêmicas (GODOI, 2006; COELHO, 2009; MARQUES, 2011; ZUCOLOTO, 2011;) têm identificado a necessidade e

importância da formação continuada sobre a avaliação, para que os professores possam lidar com as especificidades dessa etapa da Educação Básica.

Godoi (2006) explica que a avaliação pode mudar seu caráter de instrumento de controle nas creches quando adquire um sentido de qualidade formativa. Para tanto, os encontros de formação e debates entre educadores de creche teriam como enfoque as experiências oferecidas hoje às crianças. Assim, a documentação pedagógica se constituiria como uma ferramenta auxiliadora nesse processo, conforme propõem Dalhberg et al (2003). Nesse sentido, a avaliação seria elemento propulsor para mudanças na prática educativa, como indicado por Godoi (2006), do que decorre que a própria prática exigiria uma forma de avaliar adequada à concepção de trabalho que respeite as especificidades infantis (RAIZER, 2007).

Para Mello (2014), a própria documentação pedagógica se constitui uma estratégia de formação permanente do educador, pois torna possível “[...] cada vez mais uma relação consciente com a prática e com a teoria, uma vez que permite que o educador tome nas mãos seu processo de fazer e aprender com o fazer” (p. 94). Bordnar (2006), no mesmo sentido, identifica a parceria colaborativa entre universidade e instituições de Educação Infantil como meio para a transformação das ações pedagógicas, inclusive de avaliação, tendo em vista que o encontro com diferentes saberes, bem como o diálogo com a teoria, permitem aos professores articular teoria e prática de forma indissociável. “A fonte para esse diálogo deve ser a própria prática pedagógica, que contém em si uma teoria – que, para tornar-se práxis, precisa ser refletida e, a partir daí, transformada.” (BORDNAR, 2006, p. 127).

Ramires (2008) pondera sobre a necessidade de mais pesquisas sobre formação continuada em serviço, especialmente a respeito do desenvolvimento de competências para observação, registro e documentação dos processos educativos desenvolvidos na Educação Infantil, cuja análise implique o aprimoramento do trabalho pedagógico na infância.

No referente à documentação para as famílias, nos “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009d) é sugerida a periodicidade de pelo menos duas vezes no ano para apresentar-lhes os relatórios sobre as aprendizagens, vivências e produções das crianças. As pesquisas têm demonstrado, porém, que essa periodicidade não parece se constituir como o maior problema, mas sim, a forma como esse procedimento tem sido realizado, conforme já discutido linhas atrás.

Em resumo, o documento “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009d) traz elementos importantes para o processo de avaliação na creche, a saber: a participação das crianças, prevista como a manifestação da opinião delas tanto na avaliação

quanto no planejamento; a importância de as professoras observarem as diferentes formas de comunicação dos bebês e das crianças pequenas para compreender seus interesses e necessidades com vista a planejar o cotidiano; a necessidade de as professoras reconhecerem e elogiarem as crianças diante de suas conquistas e, a vinculação da avaliação a um programa de formação continuada destinado aos professores, que lhes permita não só compreender os processos de planejamento e avaliação, mas também aprimorar os registros e reorientar as práticas que desenvolvem com as crianças. Apesar de a maioria das contribuições sobre avaliação contidas nesse documento poder ser estendida a toda a etapa da Educação Infantil, parece ter havido a preocupação de dar visibilidade aos bebês e às crianças pequenas e, assim, elaborar orientações que também abrangessem o trabalho pedagógico com as crianças de até 3 anos de idade.

5.3.4 Educação Infantil: Subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação

Em 2011, o MEC instituiu um Grupo de Trabalho (GT) de Avaliação da Educação Infantil, pela Portaria Ministerial nº 1.147/2011. Esse GT teve como incumbências:

[...] propor diretrizes e metodologias de avaliação na e da Educação Infantil, analisar diversas experiências, estratégias e instrumentos de avaliação da Educação Infantil e definir cursos de formação sobre avaliação na educação infantil para compor a oferta da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. (BRASIL, 2012, p. 3).

O GT foi criado devido à necessidade de subsidiar a inclusão da Educação Infantil nas formulações sobre a Política Nacional de Avaliação da Educação Básica, considerando as especificidades dessa etapa. Outra justificativa dada para a criação do GT se refere ao Plano Nacional de Educação, com vigência de 2014 a 2024, porque este prevê uma estratégia própria sobre avaliação na meta que trata da Educação Infantil. A coordenação desse processo foi feita pela Secretaria de Educação Básica do MEC, de abril a setembro do ano de 2012, e resultou na publicação “Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação” (BRASIL, 2012). A metodologia de trabalho foi desenvolvida em reuniões abertas e fechadas, que contaram com a participação de especialistas nacionais e internacionais e com a colaboração de uma consultora.

No próprio documento “Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação” (BRASIL, 2012) são destacadas as iniciativas do governo federal direcionadas para a avaliação da Educação Básica com a observação de que elas não contemplam a Educação Infantil, ainda que essa seja etapa integrante desse nível de ensino desde o estabelecimento da Constituição Federal, em 1988.

O documento faz referência a uma iniciativa da Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) da Presidência da República sobre avaliação na Educação Infantil. Trata-se da proposta de adoção nacional do *Ages & Stages Questionnaires (ASQ)*²⁶, para avaliação do desenvolvimento das crianças nessa etapa. Essa proposta acabou gerando debates e críticas sobre a avaliação fundada nesse sistema, conforme destacado no próprio documento do MEC:

Vários documentos, expedidos por instituições, especialistas e pesquisadores, foram encaminhados ao Ministério da Educação e divulgados em redes sociais, em sites e blogs contrários à aplicação do ASQ-3 e rejeitando sua adoção como instrumento geral de avaliação do desenvolvimento infantil na rede de estabelecimentos educacionais. As reações de não aceitação da adoção do uso do ASQ para avaliação do desenvolvimento das crianças na educação infantil, ao tempo em que evidenciaram a não anuência a propostas de avaliação da educação infantil que tenham como foco a criança, revelaram o reconhecimento de que já se tem iniciativas do Ministério da Educação que indicam caminhos e critérios de análise de qualidade dessa etapa de ensino, que focalizam, no entanto, as condições de oferta e dinâmicas institucionais. (BRASIL, 2012, p. 9).

No mesmo documento, menciona-se uma Nota Técnica da COEDI, em novembro de 2011, para subsidiar o debate sobre a viabilidade, ou não, do uso do ASQ para avaliação do desenvolvimento das crianças que frequentam a Educação Infantil no Brasil:

Em conclusão, a Coordenação Geral de Educação Infantil considera que não é adequada a aquisição dos direitos autorais do ASQ, pelo MEC, uma vez que:
O ministério está criando GT para formulação da política de avaliação da e na Educação Infantil;
A definição da política precede a escolha de metodologia e instrumentos;
O ASQ não apresenta coerência com a concepção de criança expressa na Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI e não caracteriza-se como uma metodologia de avaliação da política de educação infantil. (BRASIL, 2012, p. 10).

É preciso esclarecer que, no período de 2010 a 2011, o município do Rio de Janeiro aplicou tal instrumento em sua rede de ensino e abrangeu quase 90% das crianças de zero a 3 anos matriculadas. A partir de então, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e a SAE iniciaram uma “investida midiática” sobre os “benefícios” desse tipo de avaliação das crianças pequenas; era intenção dos aplicadores estendê-la para todas as instituições que atendiam essa faixa etária e utilizar esse instrumento como parte de uma política destinada a esse público, ignorando o que já se vinha construindo até então (GUIMARÃES; OLIVEIRA, 2014; FARIA; CANAVIEIRA, 2014). Faria e Canavieira (2014) e Freitas (2012) alertam que os Estados Unidos estão longe de ser uma boa referência na oferta da Educação Infantil,

²⁶ Convém esclarecer que o *Ages and Stages Questionnaire – ASQ3* – constitui um sistema de avaliação de desenvolvimento das crianças de creche criado em 1997 por Janes Squires e Diane Bricker, sendo o ASQ3 sua terceira versão. Tal instrumento foi posto em debate, no Brasil, por intermédio da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE), órgão ligado diretamente à Presidência da República. O instrumento norte-americano é composto por 30 perguntas e 21 escalas, totalizando 620 itens, considerando as repetições nele existentes.

especialmente com crianças menores. Nesse país, as sistemáticas de avaliação foram utilizadas à exaustão, mas ainda assim não houve melhorias no cenário educacional americano.

Freitas (2012) alerta para os riscos que corre a Educação Infantil com a entrada de qualquer forma de avaliação de larga escala: pressão sobre o desempenho das crianças e sua preparação para os testes, o que comumente provoca o estreitamento curricular e, por consequência, o uso de sistemas apostilados e compra de assessorias especializadas. No que concerne à situação dos Estados Unidos, o autor ainda pondera:

O jardim de infância mudou radicalmente nas últimas décadas. As crianças já passam muito mais tempo sendo ensinadas e testadas em alfabetização e matemática do que fazendo a aprendizagem através da brincadeira e da exploração, exercitando seus corpos e utilizando a sua imaginação. Muitos jardins de infância usam currículos altamente prescritivos orientados aos novos padrões do Estado, ligados a testes padronizados. Em um número crescente de creches, os professores devem seguir *scripts* dos quais não podem se afastar. Essas práticas, que não estão bem fundamentadas em pesquisas, violam os princípios de longa data estabelecidos para o desenvolvimento da criança e o bom ensino. É cada vez mais claro que eles estão comprometendo a saúde das crianças, bem como suas perspectivas de longo prazo de sucesso na escola. (FREITAS, 2012, p. 391-392).

Freitas (2012) observa ainda ser inadmissível submeter todo o país a uma política avaliativa incerta. Segundo o autor, não se faz política pública fazendo experimentos sociais com ideias pouco consolidadas por evidências empíricas. O alto impacto das avaliações de larga escala já foi comprovado por diversas pesquisas científicas, entre as quais, segundo o mesmo autor, estão: competição entre profissionais e escolas, fraudes, precarização da formação do professor e sua destruição moral, pressão sobre o desempenho dos alunos, destruição do sistema público de ensino e até uma ameaça à noção de democracia.

A investida desse tipo de avaliação pela SAE foi motivo de ampla contestação por diferentes grupos e instituições, congregando gestores, professores, pesquisadores, entidades e movimentos sociais, os quais produziram manifestos e cartas de repúdio, além de expressarem a discordância em debates e seminários, com a reafirmação de princípios já consagrados na “Política Nacional da Educação Infantil”. Com isso, o GT criado para formulação de políticas nesse âmbito foi responsabilizado pela criação de uma política da Educação Infantil mais abrangente, que envolvesse o “da” e o “na”, posicionando-se contra a constituição de uma avaliação de desempenho dos bebês nas creches brasileiras (FARIA; CANAVIEIRA, 2014).

O documento “Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação” (BRASIL, 2012) foi elaborado nesse contexto. O documento foi organizado em 5 partes, a saber: 1. Concepções de infância, criança e educação infantil; 2. Referências para a avaliação na e da educação infantil no Brasil; 3. Sistemática de avaliação da educação infantil:

a) Concepção de avaliação; b) Focos da avaliação educacional; c) Diretrizes da avaliação; d) Metodologia; e) delineamento inicial); 4. Parâmetros para a avaliação da educação infantil; 5. Encaminhamentos com vista à operacionalização da sistemática de avaliação: indicações iniciais.

A conceituação de avaliação é apresentada da seguinte forma:

É com esse pressuposto que iniciamos nossas considerações sobre avaliação da educação infantil, pois avaliação supõe julgamento de valor, que se realiza com base em critérios que são estabelecidos a partir de uma dada noção de qualidade, compartilhada e assumida por quem faz o julgamento. Didonet (2006) afirma que o modelo de avaliação escolhido deve estar estreitamente articulado com os objetivos que se quer alcançar, ou seja, a coerência entre avaliação e finalidades da educação infantil é imprescindível. (p. 7).

Diferentemente do disposto nas DCNEI (BRASIL, 2009b), em que a avaliação é tida como instrumento de reflexão na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens da criança (sem vinculação com a subjetividade ou o julgamento do avaliador), neste documento já é possível identificar a preocupação em desmistificar a avaliação como um processo neutro.

No documento é ressaltada a responsabilidade dos municípios quanto à oferta, gestão e avaliação da Educação Infantil. Os municípios são compreendidos como atores privilegiados no processo de formulação de sistemática de avaliação da Educação Infantil.

A maior parte do documento trata da avaliação da Educação Infantil, principalmente das políticas educacionais, programas e projetos desenvolvidos nessa etapa. “No presente documento, o que se privilegia apresentar são considerações sobre finalidades e características que entendemos devam estar presentes em propostas e práticas de avaliação institucional e de avaliação de políticas e programas educacionais.” (BRASIL, 2012, p. 15).

A diferenciação feita quanto às formas de avaliação comparece da seguinte forma:

A avaliação na educação infantil se refere àquela feita internamente no processo educativo, focada nas crianças enquanto sujeitos e coautoras de seu desenvolvimento. Seu âmbito é o microambiente, o acontecer pedagógico e o efeito que gera sobre as crianças. Ela é feita pela professora, pelas pessoas que interagem com ela no cotidiano e pelas próprias crianças. A avaliação da educação infantil toma esse fenômeno sociocultural (“a educação nos primeiros cinco anos de vida em estabelecimentos próprios, com intencionalidade educacional, configurada num projeto político-pedagógico ou numa proposta pedagógica”), visando a responder se e quanto ele atende à sua finalidade, a seus objetivos e às diretrizes que definem sua identidade. (BRASIL, 2012, p. 13).

No item identificado como “Avaliação da Aprendizagem e do Desenvolvimento” no documento “Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação” (BRASIL, 2012) é enfatizado que a avaliação da aprendizagem é competência das instituições de Educação Infantil, conforme estabelecem a LDBEN (BRASIL, 1996) e as DCNEI

(BRASIL, 2009a; BRASIL, 2009b). As demais informações presentes nesse item estão contempladas no Quadro 15, conforme segue:

Quadro 15 – Temas presentes na publicação “Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação”

TEMAS	REGULARIDADES
Procedimentos e instrumentos	Nesse sentido, <i>as observações e registros devem ser contextualizados, isto é, tomando as crianças concretas, em suas histórias de vida, seus ambientes sociais e culturais e co-construtoras de um processo dinâmico e complexo de desenvolvimento pessoal e social</i> (p. 14, grifos nossos).
	Variados devem ser os registros, tais como a escrita, a gravação de falas, diálogos, fotografias, vídeos, os trabalhos das crianças etc. As professoras anotam, por exemplo, <i>o que observam, as impressões e ideias que têm sobre acontecimentos; descrevem o envolvimento das crianças nas atividades, as iniciativas, as interações entre as crianças etc.</i> E usam esses registros para refletir e tirar conclusões visando aperfeiçoar a prática pedagógica (p.14, grifos nossos).
Participação das crianças	Além disso, <i>as crianças devem ser envolvidas na avaliação das atividades, bem como nos registros.</i> São matéria desse registro tanto as ações das crianças como as da professora (p.14, grifos nossos).

Fonte: Autoria própria.

Quanto aos procedimentos e instrumentos de avaliação na Educação Infantil, são citados as observações e os registros, bem como as possíveis formas de organização desses materiais. Seu diferencial, em relação aos documentos até agora abordados nesta tese, é o destaque ao contexto das crianças: “[...] *concretas, em suas histórias de vida, seus ambientes sociais e culturais e co-construtoras de um processo dinâmico e complexo de desenvolvimento pessoal e social.*” (BRASIL, 2012, p. 12, grifos nossos). Sousa e França (2014) compactuam com esse entendimento, quando propõem: “Apenas uma observação atenta, interessada, etnográfica, poderá estabelecer uma relação direta da criança com os contextos observados.” (p. 49).

No que concerne a quais elementos registrar, entre os documentos aqui analisados, é pela primeira vez mencionado que as impressões e as ideias que as professoras têm sobre os acontecimentos também fazem parte da avaliação. Com isso, a subjetividade envolvida nesse processo é reconhecida e tornada mais aparente. Como já afirmado neste trabalho, tanto para Sousa e França (2014) como para Hadji (2001), a avaliação não tem neutralidade. Pelo contrário, ela reflete sentimentos, crenças e valores daquele que observa e documenta. A escolha sobre os aspectos que serão documentados depende do contexto pedagógico, de sorte que aquilo que é importante para um determinado contexto pode não ser valorizado em outro.

Mantovani e Perani (1999) explicam que a observação na creche, conduzida por educadores, não terá a mesma precisão daquela conduzida no âmbito da pesquisa. Mas as pesquisas são fontes que o educador pode utilizar para entender o que e como observar, assim

como sobre formas de interpretar os dados. Como a subjetividade é inerente ao processo de avaliação, Sousa e França (2014) chamam a atenção para a importância do compartilhamento de pontos de vista e do conhecimento de problemas que os demais estão enfrentando, na busca coletiva das melhores soluções. As mesmas autoras ressaltam que o contexto de reflexão e partilha dos registros de observação tem um sentido formativo que os ambientes de aprendizagem da Educação de Infância precisam ter.

Além disso, com base nos temas incluídos nas regularidades “procedimentos e instrumentos” e “participação das crianças”, identifiquei um maior enfoque nas crianças como seres ativos. Ao delimitar o envolvimento e a iniciativa das crianças, as interações entre elas como aspectos a comparecer nos registros dos professores, como também mencionar que as crianças devem ser envolvidas na avaliação das atividades, o documento “Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação” (BRASIL, 2012) traz um conceito de criança como aquela que é coparticipante de todos os momentos, inclusive nos de avaliação. Essa compreensão das crianças como participantes, como agentes sociais ativos, envolvidas no planejamento e na revisão de sua aprendizagem, se aproxima da concepção de “documentação pedagógica”, conforme proposto por Kinney e Wharton (2009); e Dahlberg et al (2003), dentre outros.

Nessa mesma linha de argumento, Faria e Bessler (2014) explicam que a criança como sujeito ativo do processo de constituição do conhecimento deve ser percebida como parceira em todas as situações de seu cotidiano escolar, até mesmo na construção dos registros de acompanhamento da prática pedagógica:

Estes pequenos educandos avaliam suas experiências, expressando-as por meio de múltiplas linguagens: dos gestos, da fala, do desenho, da escrita, dentre outras. Atentos a essas linguagens, os educadores podem perceber como as crianças estão atribuindo sentido às suas experiências dentro e fora da escola, para assim, poderem ajudá-las a se conhecerem e estabelecerem nexos entre as várias situações que vivenciam. (p. 162-163).

O objetivo da avaliação é descrito como “[...] *melhorar a forma de mediação do professor para que o processo de aprendizagem alcance níveis sempre mais elevados.*” (BRASIL, 2012, p. 14, grifos nossos). O documento ainda complementa:

A avaliação *será sempre da criança em relação a si mesma e não comparativamente com as outras crianças.* O olhar que busca captar o desenvolvimento, as expressões, a construção do pensamento e do conhecimento deve identificar, também, seus potenciais, interesses, necessidades, pois, esses elementos serão cruciais para a professora planejar atividades ajustadas ao momento que a criança vive. *A avaliação ocorre permanentemente e nunca como ato formal de teste, comprovação, atribuição de notas e atitudes que sinalizem punição.* (BRASIL, 2012, p. 14-15, grifos nossos).

Mais uma vez, a concepção classificatória da avaliação é negada para a Educação Infantil, nesse documento. Sua finalidade é distanciada da punição e da classificação, aproximando-a de uma concepção formativa e de regulação, na qual seja possível identificar elementos cruciais para que os profissionais possam planejar atividades adequadas ao momento que a criança vivencia. Apesar disso, Moura (2007), ao investigar os sentidos da avaliação em uma instituição de Educação Infantil, verificou que ela era usada para controlar as crianças via ameaças e perdas variadas, por exemplo, ficar no pátio ou não participar da roda. As professoras, porém, também usavam a avaliação para elogiar e promover a aprendizagem. Contudo, o sentido mais recorrente, em suas observações, foi o de controle e ameaça.

No item “Encaminhamentos visando à operacionalização da sistemática de avaliação: indicações iniciais” do documento em discussão é ressaltado que o MEC/SEB viabilizará o mapeamento e a análise de ações e estratégias que já foram implementadas por municípios brasileiros, para avaliação na Educação Infantil, inclusive a avaliação da criança. Ainda de acordo com “Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação” (BRASIL, 2012), essa proposta demandará projeto específico e documento próprio, mas todos serão articulados à sistemática de avaliação a ser implantada. Até o momento da finalização da análise de dados apresentada nesta tese, não consegui acesso a esse mapeamento, o qual considero de extrema importância para o reconhecimento de ações e estratégias já implementadas nos municípios, de forma que a partir dessa análise sejam criadas orientações capazes de subsidiar os encaminhamentos necessários para a avaliação na Educação Infantil. Vale ressaltar novamente que, nos últimos anos, o MEC, com exceção de alguns documentos sobre a avaliação institucional, não tem publicado nenhum documento específico sobre a avaliação na Educação Infantil.

Em resumo, ainda que o documento “Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação” (BRASIL, 2012) tenha como foco a avaliação institucional da Educação Infantil, ele também aborda alguns aspectos sobre a avaliação na creche. A discussão sobre a especificidade da creche não se apresenta neste documento, mas são discutidas orientações que são adequadas a toda a etapa, como a ideia da criança como participante de todo o processo educativo, inclusive do planejamento e da avaliação; a importância de avaliar a criança em relação a si mesma e não comparativamente; a avaliação apresentada como um processo subjetivo e de julgamentos. Além disso, esse documento é uma das primeiras publicações a utilizar a expressão “avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento” em lugar da menção do desenvolvimento como o único aspecto a ser

avaliado. A vinculação da avaliação na Educação Infantil com a avaliação institucional também é explicitada.

5.3.5 Dúvidas mais frequentes sobre Educação Infantil

O documento “Dúvidas mais frequentes sobre educação infantil” (BRASIL, 2013b), publicado em janeiro de 2013, pela COEDI, tem como objetivo o esclarecimento de dúvidas sobre a organização da etapa da Educação Infantil. A publicação é composta de 25 páginas, organizadas com 53 perguntas e suas respectivas respostas.

Dos 53 questionamentos presentes no documento, 2 se reportam à avaliação na Educação Infantil, a saber: 8) “Qual a situação das crianças que fazem 6 anos após 31 de março e continuam na Educação Infantil?” e 27) “Quando e como avaliar na Educação Infantil?”. A resposta ao primeiro questionamento traz apontamentos e orientações quanto à avaliação realizada na pré-escola, mas contém um trecho que se reporta à avaliação de toda a etapa da Educação Infantil, portanto, inclusive à creche, conforme segue:

A Educação Infantil não trabalha com parâmetros de retenção (crianças com desenvolvimento julgado lento em relação a outras) e nem de aceleração (crianças julgadas como espertas ou “superdotadas”); espera-se que todas as crianças convivam com suas diferenças em seu grupo de idade e aprendam a partir daí. (BRASIL, 2013, p. 5).

Promoção e retenção das crianças na Educação Infantil são aspectos que aparecem de forma frequente nos documentos do MEC, de caráter tanto mandatório como orientador, que discutem a avaliação. Apesar dos constantes alertas sobre sua inadequação para a infância, a proibição desse tipo de postura de forma tão frequente parece sinalizar que esta tem sido adotada repetidamente, sendo necessário lembrá-la às instituições a todo momento. Zabalza (1998) adverte quanto à urgência da criação de uma cultura contrária à lógica classificatória, de modo a impulsionar aos educadores uma tomada de consciência sobre sua atuação, de maneira que possam reelaborar ideias arraigadas em suas práticas.

No que compete à resposta ao segundo questionamento, que aborda a avaliação na Educação Infantil, seguem as informações no Quadro 16:

Quadro 16 – Regularidades presentes na resposta ao questionamento “Quando e como avaliar na Educação Infantil?” do documento “Dúvidas mais frequentes sobre educação infantil” (BRASIL, 2013)

Quando e como avaliar na educação infantil?	Regularidade
A avaliação é processual, ocorre cotidianamente, ao longo do período de aprendizado/desenvolvimento da criança. 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. (Resolução CNE/CEB nº 5/2009, art. 10). (p.12)	Citação do artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 05/2009 das DCNEI.
Na Educação Infantil a avaliação se dá principalmente pela observação sistemática, registro em caderno de campo, fichas, questionários, relatórios e reflexão, portfólios (exposição das produções das crianças), autoavaliação para as crianças maiores (importantíssima para tomada de consciência da criança do seu momento de aprendizado e desenvolvimento), entre outros. Ver mais a esse respeito no Parecer CNE/CEB nº 20/2009. (p.13)	Procedimentos e instrumentos para avaliação, incluindo autoavaliação, para crianças maiores.
Na educação infantil é importante, ainda, que sejam avaliadas permanentemente as condições da oferta no contexto da proposta pedagógica, tais como infraestrutura, organização de espaços, tempos e materiais, aspectos relacionados com a gestão, entre outros. (p.13)	Vinculação com avaliação institucional.

Fonte: Autoria própria.

O questionamento sobre quando e como avaliar começa a ser respondido com citações da Resolução CNE/CEB nº 05/2009 – DCNEI (BRASIL, 2009a). Na sequência, são citados os procedimentos e instrumentos para avaliar, a saber: observação sistemática, registro em caderno de campo, fichas, questionários, relatórios e reflexão, portfólios e autoavaliação. Dessa forma, levando-se em consideração os documentos discutidos até aqui, – LDBEN (BRASIL, 1996), DCNEI (BRASIL, 2009a; BRASIL, 2009b), DCNEB (BRASIL, 2010a; BRASIL, 2010b); “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 2009c); “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (BRASIL, 2006); e “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009d) – essa publicação é a primeira a citar fichas e portfólios para avaliar na creche. Ressalte-se a citação, no documento “Dúvidas mais frequentes sobre educação infantil” (BRASIL, 2013b), de instrumentos de avaliação que possuem concepções de avaliação bastante distintas, como as fichas, de preenchimento dos professores mas geralmente elaborados pelos gestores, e os portfólios, vinculados à exposição das produções das crianças.

Faria e Bessler (2014) destacam que o uso de fichas de avaliação carrega uma concepção de avaliação classificatória. Os critérios de avaliação são elaborados, em grande parte das situações, por aqueles que não participam do cotidiano de trabalho com a criança pequena, como diretores, coordenadores pedagógicos e outros profissionais de gestão que teriam como objetivo identificar o percurso evolutivo das crianças na instituição. Segundo Hoffmann (2009) as fichas são construídas de maneira tal que não possibilitam discussões e estudos sobre o assunto, já que não se baseiam numa concepção de educação e de sociedade que tenha como foco contribuir para o desenvolvimento da criança e para reflexão do trabalho do professor. Dessa forma, a avaliação acaba por se tornar o cumprimento de processos burocráticos exigidos pela instituição, sem significado pedagógico. Até mesmo porque as fichas de avaliação são compostas por espaços para anotações de aspectos e características invariáveis sobre as crianças, segundo a faixa etária, muitas vezes com termos imprecisos sobre as atividades e áreas do desenvolvimento das crianças que nem sequer foram abarcadas no trabalho pedagógico (FARIA; BESSELER, 2014). Mesmo reconhecendo esses problemas quanto às fichas avaliativas, há autores que indicam o uso desse instrumento, desde que utilizado conjuntamente com outros, de modo a evitar um registro descontextualizado do trabalho pedagógico desenvolvido e do cotidiano das crianças.

Já os portfólios cumprem duplo objetivo: “[...] revelar as aprendizagens da criança e, [...] salientar as informações ausentes e essenciais a serem fornecidas pela professora: para si mesma, para os familiares e para a própria criança.” (RAIZER, 2007, p. 88). Raizer (2007), observou, em sua pesquisa, que as professoras participantes do estudo precisaram vivenciar um momento de transição, de um olhar preocupado com o produto – portfólio –, para um enfoque maior no processo. A organização desse tipo de material requer muito cuidado para que seja possível demonstrar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. As professoras desse estudo identificavam como uma de suas maiores dificuldades o armazenamento de tantas informações da rotina diária e sua organização no portfólio. Nesse sentido, Shores e Grace (2001) revelam que “[...] o portfólio também representa um contexto para o desenvolvimento profissional.” (p. 29).

Para responder ao questionamento sobre quando e como avaliar, além de abordar as DCNEI (BRASIL, 2009a) e enfatizar procedimentos e instrumentos, o documento “Dúvidas mais frequentes sobre educação infantil” (BRASIL, 2013b) se reporta à importância da avaliação institucional na Educação Infantil. Nesse sentido, mais uma vez, como em outros documentos publicados pelo MEC e já aqui abordados, há a preocupação de se vincular os diferentes níveis de avaliação – da aprendizagem e do desenvolvimento, com a institucional.

Em síntese, o documento “Dúvidas mais frequentes sobre educação infantil” (BRASIL, 2013b) resgata a ideia de que a Educação Infantil não trabalha com parâmetros de retenção nem de aceleração, ou seja, seu objetivo não é promover nem selecionar, portanto, distancia-se da concepção classificatória. Retoma ainda as orientações sobre avaliação contidas nas DCNEI (BRASIL, 2009a; BRASIL, 2009b) e informa sobre procedimentos e instrumentos que podem ser utilizados para avaliação de toda a etapa da Educação Infantil, com exceção da autoavaliação, indicada para utilização apenas com as crianças maiores. Dessa forma, para a creche, segundo esse documento, a avaliação envolveria: observação sistemática, registro em caderno de campo, fichas, questionários, relatórios e reflexão e portfólios (exposição das produções das crianças). Destaquei ainda a citação dos tipos de instrumentos que possuem concepções de avaliação distintas, como as fichas e os portfólios.

5.3.6 Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação em contexto

A publicação “Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação em contexto” (BRASIL, 2015) é apresentada como uma contribuição dos integrantes do Projeto “Formação da Rede em Educação Infantil: Avaliação em Contexto” para a política nacional de avaliação, sendo uma ação da Universidade Federal do Paraná, em parceria com outras universidades brasileiras: Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade do Estado de Santa Catarina. Também houve parceria com a universidade italiana *Università degli studi di Pavia*, bem como a parceria técnica e financeira da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Um dos objetivos desse Projeto, que levou dois anos e meio para ser desenvolvido, foi “[...] 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). O documento resulta, portanto, de um trabalho coletivo que envolveu pesquisadoras brasileiras e italianas, além de professoras e gestores de instituições de Educação Infantil, representantes da COEDI, pesquisadores da ANPED e profissionais da área que participaram de reuniões técnicas e seminários para ajudar a delimitar as contribuições apresentadas. “O princípio formativo da avaliação fez parte deste projeto, tanto no âmbito teórico quanto no exercício da construção da própria proposta.” (2015, p. 9).

A publicação “Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação em contexto” (BRASIL, 2015) é dirigida às instituições e aos

profissionais que trabalham, pesquisam, militam e respondem pela Educação Infantil no Brasil, principalmente, aos gestores que têm como responsabilidade a oferta e a supervisão da Educação Infantil, o que inclui desde os profissionais que estão na direção da gestão na administração pública municipal até aqueles que estão nas equipes técnicas de departamentos e núcleos regionais, responsáveis pela formação e supervisão de instituições de Educação Infantil.

O material é composto por quase 100 páginas e organizado em três partes, conforme segue: 1) relação entre qualidade na Educação Infantil brasileira e avaliação de contexto, com a recuperação de documentos e ações já desenvolvidas; 2) perspectiva teórico-metodológica de avaliação de contexto e síntese do percurso do projeto desenvolvido; 3) contribuição do projeto para a política nacional de avaliação de Educação Infantil, com uma proposta que dialoga com a elaboração e a revisão de instrumentos de avaliação em Educação Infantil.

Embora o foco do material seja a promoção do debate sobre a qualidade do trabalho pedagógico na primeira etapa da Educação Básica e a avaliação institucional, a vinculação com a avaliação da aprendizagem e desenvolvimento é constantemente ressaltada. Além disso, mesmo que não seja seu objetivo principal, essa publicação faz recomendações quanto à organização da avaliação na Educação Infantil.

O documento diferencia a avaliação de contexto – que tem como objeto a qualidade do serviço educativo – e a avaliação da aprendizagem daqueles que usufruem desses serviços. Em nome da coerência com os objetivos propostos para a pesquisa, não farei a exposição ou a discussão do conteúdo que se refere à avaliação institucional, mas apenas das partes que identifiquei como vinculadas à avaliação da aprendizagem e desenvolvimento.

Na parte inicial do material, o documento reafirma a concepção de avaliação já enfatizada nas demais publicações discutidas anteriormente nesta seção:

[...] a avaliação das aprendizagens na Educação Infantil *não pode ter uma finalidade somativa, voltada ao desempenho em exames, provas ou testes ao final de um percurso*. Para as autoras a avaliação para essa etapa educacional deve centrar a atenção a *processos e não a resultados*. Centrar-se em resultados pode vir a ser prejudicial para as crianças. (BRASIL, 2015, p. 38, grifos nossos).

Quanto à responsabilidade, reitera que esta pertence à instituição educativa, com a justificativa de que é nesse contexto que ela cria significado e valor, conforme segue:

A avaliação das crianças em creches e pré-escolas é uma *responsabilidade fundamental de professores no âmbito da instituição educativa*, sendo na circunscrição desse contexto que ela dispõe de significado e valor. (BRASIL, 2015, p. 38, grifos nossos).

Esclarece o documento que a avaliação das crianças e a avaliação da qualidade institucional são complementares, portanto, uma não substitui a outra:

A avaliação das crianças na prerrogativa estabelecida pelas DCNEI (BRASIL, 2009a) é responsabilidade dos docentes e da instituição que as crianças frequentam e não pode estar imiscuída na avaliação da qualidade da instituição. (BRASIL, 2015, p. 41, grifos nossos).

O documento confirma a necessidade da documentação:

Interessa dar a conhecer o trabalho da instituição, de cada agrupamento ou turma de crianças, seus percursos de desenvolvimento e aprendizado na Educação Infantil de modo narrativo e, para tal, pareceres descritivos, relatórios e portfólios se colocam como alternativas importantes para registrar e comunicar a avaliação das crianças. (BRASIL, 2015, p. 39-40, grifos nossos).

Sobre a existência ou não de parâmetros de regularidade para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, o documento pontua:

Não há um parâmetro de regularidade para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, pois há, ao invés disto, uma dependência forte em relação aos diferentes contextos dos quais participam e nos quais desfrutam vivências culturais diversificadas. Assim, a irregularidade faz mais sentido, como parâmetro, para a ampla faixa de variabilidade em relação às idades próprias ao período de frequência a creches e pré-escolas, do que a regularidade. O que indica que não podemos ter um padrão como referência, seja de comportamento ou de competências e domínios. (BRASIL, 2015, p. 39, grifos nossos).

No lugar de referência ou padrão, o documento propõe enxergar a criança no contexto de que ela participa e segundo as vivências culturais diversificadas que lhe são propiciadas, uma vez que existe forte dependência do desenvolvimento e aprendizagem das crianças com esses aspectos. Com a mesma perspectiva, Oliveira-Formosinho (2007) explica que não há ação pedagógica mais adequada do que aquela que tem a observação da criança como pano de fundo para o planejamento do trabalho educativo. É isto que permitirá ao adulto agir conforme os interesses, necessidades, competência e possibilidades das crianças. Montovani e Perani (1999) também alertam que a observação da criança, a identificação de suas modalidades comunicativas mais elementares e a instauração de relacionamento dialógico com ela se constituem como bases da atuação pedagógica com crianças pequenas.

Uma vez que o adulto entende isto e continua a aprendê-lo pela observação, quase sempre ele próprio descobrirá qual é o jogo ou o material mais adequado para uma determinada criança ou para um determinado grupo em um dado momento, o que dar à criança, o que dizer a ela, como organizar, como intervir. Quando o adulto aprende a ver a criança, sabendo que ela é um ser ativo, conseguirá mais facilmente notar como ela se relaciona com o espaço, com os objetos, com os outros, vai se dar conta de como acontece a interação com o grupo. A essa altura, e somente a essa altura, ele poderá programar a subdivisão dos grupos, a produção ou a aquisição dos materiais apropriados, a avaliação, a estimulação; tudo isso baseado em dados empíricos e não em hipóteses abstratas que, por sua vez, muitas vezes são emprestadas de outras faixas etárias ou de situações completamente diferentes daquelas das creches, sendo, por isso, diferente também o comportamento das crianças. (MONTOVANI e PERANI, 1999, p. 83).

Nas “Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação em contexto” (BRASIL, 2015) é disposto que a responsabilidade da cultura de avaliação para a Educação Infantil precisa ser assumida. Essa cultura é compreendida como estabelecimento e discussão de indicadores de qualidade, de apreciação do que é realizado e de aquisição de consciência sobre as escolhas que guiam e informam as práticas pedagógicas nas creches e pré-escolas.

A proposta contida no documento traz uma síntese conceitual para definir e qualificar aspectos da prática pedagógica, considerados direitos da criança no cotidiano institucional educativo, de maneira a subsidiar proposições de formação dos profissionais e gestores na construção de uma cultura participativa relativa à avaliação de contexto. Essa proposta apresentada no documento é organizada de acordo com a seguinte estrutura: eixo, áreas e subáreas. Somente um eixo é aqui destacado sob o título “Experiência Educativa”. O eixo abrange:

[...] tudo o que nas instituições de educação infantil se planeja e se realiza para as crianças para promover o seu crescimento: organização do espaço e do tempo, gestão das rotinas, escolha de materiais e atividades de construção, definição dos grupos e das propostas em prol do desenvolvimento social. (BRASIL, 2015, p. 63-64, apud BONDIOLI, 2008, p. 22).

As áreas são identificadas como aspectos que compõem o fazer pedagógico e as práticas educativas que serão oferecidas para as crianças e suas famílias, considerando suas bases e seus desdobramentos no cotidiano educativo. Por último, estão as subáreas que explicitam aspectos essenciais de cada área, dando visibilidade e qualificando o trabalho sobre a experiência educativa proposta às crianças. Além das áreas e subáreas, ainda são previstas as dimensões que se articulam às subáreas das áreas “I: Experiências Relacionais e Sociais” e “II. Propostas e Contextos”. As dimensões são: “Tempos”, “Espaços e Materiais” e “Relações dialógicas entre professores e crianças”.

Para que se tenha um panorama geral de como se estrutura a proposta de avaliação prevista no documento com todos os aspectos explicados até este momento, segue o Quadro 17:

Quadro 17 – Organização das áreas, subáreas e dimensões, conforme estabelecido nas “Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação em contexto”

Área	Subárea	Dimensões	
ÁREA I. Experiências Relacionais e Sociais	Inserção	Inserção – Tempos	
		Inserção - Espaços e Materiais	
		Inserção - Relações dialógicas entre professores e crianças	
	Relações e comunicação com as famílias	Relações e comunicação com as famílias - Tempos	
		Relações e comunicação com as famílias - Espaços e Materiais	
		Inserção - Relações dialógicas entre professores e crianças	
	Diversidade e diferenças	Diversidade e diferenças - Tempos	
		Diversidade e diferenças - Espaços e Materiais	
		Diversidade e diferenças - Relações dialógicas entre professores e crianças	
	Cuidado de si, cooperação e participação	Cuidado de si, cooperação e participação - Tempos	
		Cuidado de si, cooperação e participação - Espaços e Materiais	
		Cuidado de si, cooperação e participação - Relações dialógicas entre professores e crianças	
ÁREA II. Propostas e Contextos	Interações	Interações – Tempos	
		Interações-Espaços e Materiais	
		Interações-Relações dialógicas entre professores e crianças	
	Brincadeiras	Brincadeiras - Tempos	
		Brincadeiras - Espaços e Materiais	
		Brincadeiras - Relações dialógicas entre professores e crianças	
	Manifestações da Arte (gestual, dramática, musical, visual)	Manifestações da Arte - Tempos	
		Manifestações da Arte - Espaços e Materiais	
		Manifestações da Arte - Relações dialógicas entre professores e crianças	
	Narrativas, apreciação e interação com a linguagem oral e escrita	Narrativas, apreciação e interação com a linguagem oral e escrita - Tempos	
		Narrativas, apreciação e interação com a linguagem oral e escrita - Espaços e Materiais	
		Narrativas, apreciação e interação com a linguagem oral e escrita - Relações dialógicas entre professores e crianças	
	Relações quantitativas, espaciais e com o mundo físico e natural	Relações quantitativas, espaciais e com o mundo físico e natural - Tempos	
		Relações quantitativas, espaciais e com o mundo físico e natural - Espaços e Materiais	
		Relações quantitativas, espaciais e com o mundo físico e natural - Relações dialógicas entre professores e crianças	
	ÁREA TRANSVERSAL Organização, Reflexão e Socialização	Observação, planejamento, avaliação	

Fonte: Autoria própria.

Para a análise proposta, farei a discussão dos dados apresentados somente na subárea “observação, planejamento, avaliação” da área transversal “organização, reflexão e socialização”.

Na subárea “observação, planejamento, avaliação” da proposta apresentada no documento, a documentação pedagógica é conceituada como “[...] os diferentes elementos

que constituem a organização da prática pedagógica [que] devem ser tomados como partes de um processo contínuo de investigação por parte das professoras (BRASIL, 2015, p.97)”.

Os diferentes elementos que constituem a organização da prática pedagógica devem ser tomados como partes de um processo contínuo de investigação por parte das professoras, que tem sido identificado como “documentação pedagógica”. (p. 97).

De todas as publicações discutidas até agora, esta é a primeira a adicionar a palavra “pedagógica” ao termo “documentação”, bem como conceituar a expressão. Quanto a esse tema, ainda é acrescentado:

A estruturação do processo de documentação pedagógica por parte das professoras implica considerar os registros para analisar e tomar decisões sobre como dar continuidade às experiências, avaliá-las no decorrer do processo, comunicar às famílias sobre os acontecimentos cotidianos, confrontar pontos de vista com seus pares de trabalho. (BRASIL, 2015, p. 99).

Em acordo à perspectiva da literatura italiana sobre educação a partir das experiências de Reggio Emilia, o documento prevê que o grupo de profissionais da instituição pense em formas que possibilitem que essa documentação atinja seu objetivo segundo o contexto. Nesse entendimento, a documentação não somente constitui um recurso para apresentar o trabalho realizado, mas permite às famílias compreender o trabalho que é desenvolvido, com o intuito de estabelecer um elo de compartilhamento, conforme já enfatizado linhas atrás nesta seção.

Coerente com a proposta de que escolas produzam a documentação pedagógica, o documento alerta quanto à necessidade do trabalho coletivo e formativo sobre esse aspecto no interior das instituições de Educação Infantil:

Ao longo de todo o percurso se faz fundamental avaliar. Assim, as professoras devem, por meio da análise de todo o conjunto de materiais elaborados, de modo compartilhado, discutir, teorizar e tomar decisões sobre a continuidade do processo, inclusive tendo um olhar atento aos percursos individuais e coletivos das crianças, desde bebês. (Ibid., p. 98).

Quanto à responsabilidade das instituições, o documento ressalta a importância da busca de condições para que o coletivo de professores possa discutir sobre planejamento, registros de observação e avaliação, conforme segue:

À gestão da unidade em articulação com a entidade mantenedora cabe buscar condições relativas à parte de infraestrutura, principalmente em relação a assegurar um espaço para que o coletivo de professoras trabalhe conjuntamente discutindo acerca do planejamento, dos registros de observação e da avaliação. (Ibid., p. 98-99).

O documento reitera, tal como nos “Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação” (BRASIL, 2012), a importância da participação das crianças no processo de documentação:

Embora seja papel das professoras estruturar todo o processo de documentação pedagógica, a participação das crianças deve ser compreendida como condição

indispensável. Nessa perspectiva, um encaminhamento interessante é partilhar com as próprias crianças, desde bebês, os registros das suas vivências, pois além de reiterar o vivido esse processo permite a captação dos pontos de vista dos sujeitos sobre a experiência em si. Desta forma, o compartilhamento dos registros também deve ser foco de observação atenta das professoras, no sentido de identificar as apreciações das crianças, desde bebês. (BRASIL, 2015, p. 99).

Kinney e Wharton (2009) explicam que respeitar as crianças inclui seu direito de serem ouvidas e o respeito às suas opiniões. É nesse sentido que o excerto acima destaca a participação das crianças como condição indispensável na documentação pedagógica. “Escutar as crianças nos proporciona muitos *insights* e entendimentos valiosos. Ajuda-nos a concentrar nossa atenção nos modos como as crianças extraem sentido do seu mundo.” (KINNEY e WHARTON, 2009, p. 23). Segundo essas mesmas autoras, o encorajamento das crianças para se tornarem o centro de sua própria aprendizagem faz com que os educadores se libertem, com o tempo, de práticas em que somente eles tomavam decisões sobre o que, onde e como as crianças aprendiam.

Além desses aspectos, nas “Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação em contexto” (BRASIL, 2015) são discutidos procedimentos e instrumentos para avaliação, com ênfase na necessidade de múltiplas formas de registro e sua análise, a ser realizada coletivamente entre os profissionais de uma mesma instituição, conforme temas dispostos a seguir:

A organização do cotidiano pedagógico de modo a assegurar a ampliação dos repertórios das crianças a partir das experiências educativas aqui delimitadas requer a utilização por parte das professoras de ações e perspectivas tais como: *a observação contínua e sistemática; o registro de tais observações e das produções das crianças de modo crítico e criativo; o planejamento flexível das propostas; a avaliação do processo.* (BRASIL, 2015, p. 97, grifos dos autores).

A sistematização dos processos por meio da avaliação também pode *contemplar um conjunto variado de instrumentos, como exposições das experiências e produções das crianças, desde bebês, e registros sobre estas, relatórios, pareceres, portfólios, cadernos a duas mãos, dentre outros.* (Ibid., p. 98, grifos dos autores).

Deve-se *lançar mão de instrumentos diversificados e, preferencialmente, utilizá-los de modo composto – por exemplo, as fotos, a gravação de voz e os registros escritos. Reconhecer a riqueza da utilização do vídeo,* que requer uma análise atenta dos dados que comporta, mas permite retomar quantas vezes forem necessárias a mesma situação na busca por um gesto, movimento, olhar, fala, além de *analisar os registros elaborados, bem como as produções das crianças, de modo compartilhado entre as diferentes professoras que atuam com o grupo de bebês ou crianças maiores.* (Ibid., p. 97-98, grifos dos autores).

Uma das orientações presentes no documento é que a organização do material de avaliação deve ter uma preocupação para além da qualidade estética, pois o ponto principal é a criação de uma narrativa que permita o conhecimento e a reflexão sobre encaminhamentos já efetivados e sobre aqueles que estão por vir:

Importa ter ciência de que *mais do que o material em si, que deve ser objeto de preocupação quanto à qualidade estética, deve-se considerar o quanto ele narra sobre as crianças, permite conhecer e refletir sobre os caminhos trilhados e os que estão por trilhar.* (Ibid., 2015, p. 98, grifos dos autores).

A publicação também traz aspectos referentes a orientações acerca da observação, conforme trecho destacado:

Nesse contexto, a observação deve ter um objeto definido, contemplar as singularidades de cada criança e do grupo, considerando a diversidade étnica, racial, de gênero e cultural como parte intrínseca das ações planejadas; *ser articulada entre as diferentes professoras que atuam com o mesmo grupo de crianças, em uma perspectiva analítica, que suspende o juízo de valor e exige a teorização sobre o vivido.* Deve-se observar as crianças em diferentes situações e espaços do cotidiano (refeitório, banheiro, corredor, solário, parque, sala, dentre outros), com todos os tipos de materiais que sejam propiciados às crianças, *prevendo quem se ocupa da mediação da situação de forma mais direta e quem ocupa o lugar de observador e produzir individual e coletivamente registros acerca do que é observado.* (Ibid., 2015, p. 97, grifos nossos).

Neste excerto sobre a observação, ainda é possível identificar a alusão a uma realidade de trabalho pedagógico ainda incomum às instituições escolares brasileiras, ao afirmar a importância da existência de pelo menos dois profissionais na atuação com o grupo de crianças: “[...] *prevendo quem se ocupa da mediação da situação de forma mais direta e quem ocupa o lugar de observador e produzir individual e coletivamente registros acerca do que é observado.*” (BRASIL, 2012, p. 97, grifos nossos).

É interessante atentar para a contradição entre dois documentos publicados recentemente e formulados pelo mesmo grupo que compõe o GT. No documento “Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação” (BRASIL, 2012), o julgamento é previsto e aceito como parte da avaliação, conforme já enfatizado no item anterior desta seção:

Já no documento publicado três anos depois, as “Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação em contexto” (BRASIL, 2015) é prevista a suspensão do juízo, conforme segue: “[...] *em uma perspectiva analítica, que suspende o juízo de valor e exige a teorização sobre o vivido.*” (p. 97). Essa concepção parece se aproximar de uma percepção positivista de análise, na qual existia a ideia de que os juízos de valor ou a subjetividade poderiam ser isolados. Conforme aponta Hadji (2001), a emissão de juízos de valor faz parte da avaliação.

Em resumo, o documento “Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação em contexto” (BRASIL, 2015) ressalta que a avaliação das aprendizagens na Educação Infantil não pode ter uma finalidade somativa, devendo

centrar-se em processos e não em resultados. A responsabilidade pela avaliação é destacada como pertencente aos professores da instituição educativa, porque é no contexto que esse procedimento cria significado e valor. Trata a avaliação das crianças e da qualidade institucional como complementares, mas adverte que uma não substitui a outra. A avaliação é então tida como um procedimento que necessita do modo narrativo, e o uso de pareceres descritivos, relatórios e portfólios são alternativas para registrar e comunicar a avaliação das crianças. Não é indicado o uso de um padrão como referência para avaliar, pois a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças possuem uma dependência dos diferentes contextos dos quais participam e nos quais desfrutam suas vivências culturais diversificadas.

Em síntese, pode-se afirmar que esse documento, entre os que foram analisados aqui, foi o único a usar o termo “documentação pedagógica” em referência aos documentos de avaliação, bem como conceituá-la. O documento ainda alerta quanto à necessidade do trabalho coletivo e formativo sobre avaliação, bem como sobre a busca de condições para que o coletivo de professores possa discutir sobre planejamento, registros de observação e avaliação. Reitera a importância da participação das crianças no processo de documentação e fornece orientações acerca da observação. Apesar de abordar a documentação pedagógica, trata da suspensão do juízo de valor, o que contradiz a concepção de avaliação que o documento parece defender, uma vez que na concepção de avaliação como documentação pedagógica a subjetividade é inerente ao processo, não necessitando ser isolada.

Além de compreender como o MEC tem orientado sobre as práticas avaliativas na creche, também identifiquei a necessidade de analisar os tipos de problema sobre avaliação que têm sido encaminhados a este órgão e quais os retornos obtidos do MEC, via Conselho Nacional de Educação. Dessa forma, na subseção 5.4, a seguir, realizado a discussão dos dados localizados nos pareceres do Conselho Nacional de Educação que tratam da avaliação.

5.4 Pareceres sobre exame de seleção ou “vestibulinhos” na Educação Infantil

Nesta subseção, apresento a discussão dos dados localizados em três pareceres emitidos pelo Conselho Nacional de Educação sobre a proibição do uso de exames de seleção como critério para obtenção de vagas nas instituições de Educação Infantil, com o objetivo de compreender como o MEC tem desempenhado o regime de colaboração técnica com os municípios, no que compete à avaliação na creche, bem como identificar os tipos de problemas sobre esse tema que têm sido motivos de encaminhamentos.

Todos os pareceres são constituídos por três componentes: a) o relatório, que pode conter histórico e apreciação da questão, b) o voto do relator e c) a decisão de uma câmara. No relatório, consta a descrição da solicitação e a resposta detalhada do conselheiro relator sobre o tema. Seus argumentos comumente envolvem a citação de dispositivos legais existentes, comentários sobre o assunto e, caso a questão já tenha sido motivo de outro parecer, isto costuma ser reiterado. Já o item “voto do relator” consiste numa síntese dos argumentos por ele apresentados, destacando seu posicionamento sobre a questão. Por fim, no parecer é destacada a votação dos demais conselheiros e a decisão da câmara sobre o assunto.

Conforme as estratégias já especificadas na seção de metodologia, foram localizados três pareceres sobre temas de avaliação na Educação Infantil:

1) Questionamento sobre a realização de “vestibulinhos” na Educação Infantil e Ensino Fundamental, solicitado pelo Ministério Público Federal, no Parecer CNE/CEB nº 26/2003 (BRASIL, 2003);

2) Consulta sobre a prática de “vestibulinhos” como requisito para ingresso na Educação Infantil e Ensino Fundamental, solicitado pela Procuradoria da República em São Paulo, no Parecer CNE/CEB nº 5/2005 (BRASIL, 2005);

3) Solicitação de revisão de decisão de se proibir a realização de exames para ingresso no ensino público, solicitado pela Promotoria de Justiça de Estrela do Sul-MG, no Parecer CNE/CEB nº 03/2007 (BRASIL, 2007).

No caso desses pareceres, nenhum resultou em publicação de resolução. Todas as solicitações sobre o tema foram feitas por órgãos do Poder Judiciário. No mapeamento de todos os pareceres disponíveis no portal eletrônico do MEC, foram identificados diversos órgãos, estabelecimentos ou instituições que encaminharam seus questionamentos ao Conselho Nacional de Educação, além dos órgãos do Poder Judiciário, dentre os quais: escolas, estabelecimentos de ensino, secretarias municipais e estaduais de educação, Secretaria da Educação Básica vinculada ao governo federal, conselhos municipais, conselhos estaduais, o próprio Conselho Nacional de Educação, sindicatos de professores. Convém esclarecer, portanto, que não é comum, entre os diversos pareceres localizados, que os interessados sejam órgãos do Poder Judiciário, sendo esta uma característica peculiar desse conjunto de três pareceres selecionados para análise. De acordo com Victor (2011), a Educação Infantil tem vivenciado a judicialização de diversas questões que lhe são iminentes. Os casos mais comuns são de falta de creches e pré-escolas, em que o Poder Judiciário é acionado pelas famílias. O autor esclarece que “[...] o Poder Judiciário, se provocado

corretamente, pode ser um poderoso instrumento em benefício da concretização de políticas públicas para a Educação Infantil” (VICTOR, 2011, p. 133).

Os pareceres tiveram relatorias diferentes nos três casos destacados. De acordo com o Regimento do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1999b), os pareceres são apresentados à deliberação por relator designado pelo Presidente da Câmara²⁷. A critério do Conselho de cada Câmara, a designação do relator pode decorrer tanto de sorteio quanto da respectiva competência, sempre que a natureza da matéria assim o recomendar. Todas as deliberações finais do Conselho Pleno e das Câmaras dependem de homologação do Ministro de Estado da Educação para que possam ser implementadas. Mas as Câmaras decidem, privativa e autonomamente, sobre os assuntos a elas pertinentes.

O Parecer CNE/CEB nº26 (BRASIL, 2003) e o Parecer CNE/CEB nº 5 (BRASIL, 2005) são semelhantes no que diz respeito ao tipo de solicitação, pois ambos tratam da realização de “vestibulinhos” para ingresso de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Têm, portanto, uma característica de denúncia desse tipo de prática por parte de escolas. Essa característica de denúncia ou de não concordância com esse tipo de prática pode ser percebida nos termos utilizados nas solicitações, os quais são destacados nos excertos a seguir:

Várias escolas particulares de São Paulo/Capital estão selecionando crianças para aceitação de matrícula através de processo subjetivo de escolha. Esses processos vão desde “manhãs de conhecimento, onde a criança é observada em situações lúdicas, a provinhas, também chamadas de “vestibulinhos”. *Entendemos que tais métodos, além de se constituírem num obstáculo natural à inclusão de crianças portadoras de deficiência mental no ensino regular, fere o disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (Art. 5ª e 17º). Entendemos que até mesmo reflete critério eugenésico de escolha, pois não há o que ser avaliado em uma criança sem qualquer bagagem acadêmica.* Assim, solicitamos ao MEC para que, dentro da função “redistributiva e supletiva, de forma a garantir a equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade de ensino” (Art. 211 da Constituição Federal) *edite norma de conteúdo explicativo, deixando claro para as escolas particulares que qualquer processo seletivo de caráter subjetivo, não transparente, para admissão no ensino infantil e fundamental, implica em discriminação, desrespeito à criança e, conseqüentemente, ofensa à nossa Constituição e ao Estatuto da Criança e do Adolescente. Aguardamos ainda que V.Excia. determine outras medidas que entender pertinentes para coibir esse tipo de atitude.* (BRASIL, 2003, p. 1, grifos nossos).

²⁷ É importante esclarecer que a Câmara de Educação Básica, assim como a Câmara de Educação Superior, é constituída por 12 conselheiros, nomeados pelo Presidente da República, dentre os quais é membro nato o Secretário de Educação Fundamental do Ministério da Educação. Contudo, de acordo com organograma disposto no portal eletrônico do MEC, atualmente apenas o Secretário de Educação Básica tem atuado na Câmara, ou seja, o Secretário de Ensino Fundamental não mais faz parte dela. Cada Câmara elege um Presidente e um Vice-Presidente, para mandato de um ano, permitida uma única reeleição imediata e vedada a escolha de membro nato.

No que diz respeito ao Parecer CNE/CBE nº5 (BRASIL, 2005), seguem os trechos em destaque que possibilitam verificar o teor de denúncia:

Prezado Senhor,

Visando à instrução do procedimento administrativo em epígrafe, que versa sobre a prática dos chamados “vestibulinhos” como requisito para o ingresso no ensino infantil e fundamental, venho solicitar o envio das seguintes informações:

a) Quais as providências adotadas ou não, em âmbito administrativo, tendo em vista o parecer elaborado pelo Conselho de Educação do Estado de São Paulo de teor contrário à diretriz do Conselho Nacional de Educação, já homologado pelo Sr. Ministro da Educação;

b) *Quais as providências adotadas ou não, em âmbito administrativo, em relação às escolas que insistam na prática de “vestibulinhos” (consoante reportagem em anexo), lesiva à integridade psíquica e emocional das crianças.* (BRASIL, 2005, p. 2, grifos nossos).

No que concerne aos argumentos utilizados como resposta da Câmara da Educação Básica, contidos nesses pareceres que solicitam a manifestação quanto à denúncia sobre o uso de “vestibulinhos” no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, destaco:

Quadro 18 – Regularidades apresentadas no Parecer CNE/CEB nº 26/2003

(continua)

PARECER CNE/CEB nº 26/2003	REGULARIDADE: Argumentos Legais	TRANSCRIÇÃO DE TRECHOS DO PARECER
	Citações de artigos da Constituição Federal	O atendimento educacional das crianças de 0 a 6 anos de idade é garantido pelo artigo 208, inciso IV da Constituição Federal, que estabelece, ainda, no Art. 211 a oferta da Educação Infantil como uma das prioridades dos Municípios [...]. (p. 2)
	Citações de artigos da LDBEN	<p>O Art.1º da LDBEN 9394/96 define: “[...] ...a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias [...]”. (p.2)</p> <p>O Art. 4º afirma: “[...] atendimento gratuito em creches e pré escolas às crianças de zero a seis anos de idade [...]”. (p.2)</p> <p>Art. 12: “Os estabelecimentos de Ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica [...]”. (p.2)</p> <p>Ao analisar a questão das propostas pedagógicas dos estabelecimentos de ensino [...] Artigos 13,I, II, VI e 14, I, II.[...]. (p.2)</p> <p>Especificamente, a organização da Educação Infantil deve também atender ao explicitado inicialmente nos Artigos 29, 30 e 31 [...]. (p.2)</p> <p>Registre-se, inclusive, que as crianças de sete (7) anos não devem ser matriculadas em instituições ou classes de Educação Infantil, mas obrigatoriamente no Ensino Fundamental (LDBEN Artigos 6º e 87). (p. 2)</p> <p>Como a consulta refere-se especificamente ao que ocorre em escolas particulares, cumpre citar a LDBEN: Art. 3º [...] Art. 7º [...]. (p. 2)</p> <p>A educação infantil compõe a educação básica e pode “organizar-se em series anuais [...] com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim recomendar” (Art. 23) [...]. (p.3)</p> <p>A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais [...] (Art. 29). (p. 3)</p>

Quadro 18 – Regularidades apresentadas no Parecer CNE/CEB nº 26/2003

(continuação)

	Citações de artigos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Especial.	Cumpra agora citar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB 22/98 e Resolução CNE/CEB 1/99) [...]. (p. 3) Para analisar o caso de crianças que apresentam necessidades educacionais especiais é preciso citar as diretrizes específicas, como se segue: Art. 1º [...]; Art. 6º [...]; Art. 9º [...]; Art. 10º [...]. (p. 4)
	REGULARIDADE: Comentários do relator	TRANSCRIÇÃO DE TRECHOS DO PARECER
	Avaliação abrange o desenvolvimento integral e é base do planejamento.	A avaliação deve, como está dito, fazer parte da proposta pedagógica, não sendo correto admitir-se que somente conteúdos acadêmicos possam ser avaliados. Muito pelo contrário, em cada fase do desenvolvimento, há que se observar, como a própria lei coloca, o desenvolvimento integral do educando, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. É a partir da avaliação que as escolas devem planejar suas intervenções educacionais. (p. 4)
	Legislação contempla princípios que devem orientar a matrícula das crianças.	À vista do que foi exposto até aqui, julgamos estarem contemplados na legislação os princípios que devem orientar a matrícula das crianças na Educação Infantil e na primeira série do Ensino Fundamental, em escolas particulares: 1. de acordo com sua proposta pedagógica e com o seu regimento escolar, a escola pode colocar critérios para acesso às etapas em que está organizado seu ensino; 2. os resultados da aplicação desses critérios devem ser parte integrante das Propostas Pedagógicas e servirem de base para as decisões a serem tomadas pelas instituições; 3. esses critérios devem ser plenamente conhecidos pelas famílias antes das crianças serem submetidas a qualquer tipo de avaliação; 4. esses critérios devem se basear em aspectos do desenvolvimento integral necessários para a criança adaptar-se e poder progredir dentro da proposta pedagógica da escola; (p. 4) 5. o resultado da avaliação deve ser comunicado sempre em termos qualitativos. (p. 4)
	Avaliação versus punição e reprovação.	É claro que, nesta perspectiva, a avaliação jamais deverá ser utilizada de maneira punitiva contra as crianças, não se admitindo a reprovação ou os chamados “vestibulinhos” para o acesso à Educação Infantil e à primeira série do Ensino Fundamental. (p. 4)
	Avaliação só se justifica para decidir em qual etapa o aluno poderá ser melhor atendido, com envolvimento da família.	A avaliação das crianças pela escola só se justifica pela necessidade de decidir em que etapa da sua organização curricular o aluno poderá ser melhor atendido, nesse momento de sua vida. Pais e filhos, com o apoio das instituições de Educação Infantil, vivem nesta fase de vida a busca de formas de ser e relacionar-se assim como a procura de espaços próprios de convivência e de estimulação, sendo assim indispensável que haja diálogo, acolhimento, respeito e negociação sobre a identidade de cada criança. (p. 4)
	Para seleção de vagas, utilizar sistemas de sorteio, ordem cronológica de inscrição ou outros.	Quando a escola particular tiver uma procura de vagas maior do que a sua capacidade de atendimento, é muito importante que as famílias estejam perfeitamente cientes dos critérios que serão adotados no preenchimento das vagas existentes e, sempre que possível, é recomendável que sejam utilizados sistemas de sorteio, ordem cronológica de inscrição e outros, de modo a se evitar que uma criança pequena seja submetida, ainda que com a concordância dos pais, a qualquer forma de ansiedade, pressão ou frustração. (p. 6)
	Avaliação de alunos com necessidades especiais também deve ser feita para garantir melhor atendimento ao aluno.	O exame dos artigos da Resolução que regulamentou o funcionamento das escolas em relação aos alunos que apresentam necessidades especiais deixa claro que a escola – pública ou particular – que receber algum aluno nessas condições é responsável por avaliá-lo e, em parceria com a família, decidir o melhor encaminhamento que deva ser dado. (p. 5-6) Caso este seja a frequência de uma escola especial, o estabelecimento procurado deverá estar sempre aberto para reavaliar a situação do aluno e quando o seu desenvolvimento permitir, recebê-lo numa classe regular, na etapa mais adequada para o seu aproveitamento. (p. 6)

Fonte: Autoria própria.

Diante dos elementos apresentados no Quadro 18, nos argumentos legais do relatório destacam-se: o atendimento das crianças de zero a 6 anos em instituições próprias; a responsabilidade das instituições de ensino na elaboração de sua proposta pedagógica e na formulação de critérios para organização do atendimento das crianças, bem como a finalidade da Educação Infantil e o atendimento das crianças com necessidades especiais. Nos comentários do relator, a avaliação é destacada como abrangente, ou seja, a avaliação deve observar o desenvolvimento integral da criança, e não vista somente como avaliação dos conteúdos acadêmicos aprendidos por ela. A avaliação comparece como instrumento que não deve ser utilizado para reprovação, punição ou seleção de vagas, mas como subsídio para o planejamento das intervenções educacionais e para contribuição na decisão sobre qual etapa da organização escolar o aluno poderá ser mais bem atendido, processo este que deve ser feito em parceria com as famílias.

Apesar dos argumentos apresentados, o parecer não culmina numa resolução, portanto, não foram editadas pelo Conselho Nacional de Educação normas sobre o tema, conforme solicitado pelo Ministério Público Federal: “[...] edite norma de conteúdo explicativo, deixando claro para as escolas particulares que qualquer processo seletivo de caráter subjetivo, não transparente, para admissão no ensino infantil e fundamental [...]” (BRASIL, 2003, p. 1). Tampouco foram adotadas outras medidas para coibir tal tipo de atitude por parte das escolas particulares, conforme também solicitado pelo Ministério Público Federal. Há um silenciamento sobre esses aspectos no relatório elaborado pela Câmara da Educação Básica. Considero que isso ocorre devido à concepção de que editar normas sobre problemas ocorridos nos sistemas de ensino não é função do Conselho Nacional de Educação – Câmara da Educação Básica, haja visto que essa é uma incumbência dos Conselhos Municipais ou Estaduais. Essa perspectiva fica evidente nos argumentos utilizados no relatório do Parecer CNE/CEB nº 5 (BRASIL, 2005), especialmente na regularidade “comentários do relator”, conforme disposto no Quadro 19.

É importante lembrar que as regularidades apresentadas no Quadro 19 são referentes à resposta da Câmara da Educação Básica à solicitação da Procuradoria da República em São Paulo sobre as providências tomadas ou não relativas a dois aspectos: a) parecer elaborado pelo Conselho de Educação do Estado de São Paulo de teor contrário à diretriz do Conselho Nacional de Educação e, b) escolas que insistem na prática de “vestibulinhos”.

Quadro 19 – Regularidades apresentadas no Parecer CNE/CEB nº 5/2005

PARECER CNE/CEB 5/2005	REGULARIDADE: Argumentos legais	TRANSCRIÇÃO DE TRECHOS DO PARECER
	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental	Todas as Diretrizes Curriculares Nacionais são mandatórias e, portanto, devem ser compulsoriamente respeitadas por todas as instituições e sistemas de ensino. No caso específico do “acesso ao Ensino Fundamental” – objeto deste Processo ²⁸ – poderíamos buscar referências tanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB 22/98 e Resolução CNE/CEB 1/99), como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Parecer CNE/CEB 4/98 e Resolução CNE/CEB 2/98). (p. 3)
	Parecer CNE/CEB 26/2003	Desta forma, não se pode, em caráter geral e aprioristicamente, considerar procedimentos avaliativos adotados por estabelecimentos de ensino, como infringentes das diretrizes. Por isto, cabe, também, analisar sobre o contido no Parecer CNE/CEB 26/2003. (p. 3)
	REGULARIDADE: Comentários do relator	TRANSCRIÇÃO DE TRECHOS DO PARECER
	Conselho Nacional de Educação não é órgão de recurso das decisões dos órgãos próprios dos sistemas estaduais e municipais.	Em toda a tradição de convivência entre os Conselhos Estaduais e o Conselho Nacional de Educação, especialmente depois da Constituição de 1988 e da Lei 9.394/96, é entendimento manso e pacífico que este colegiado não é órgão de recurso das decisões dos órgãos próprios dos sistemas estaduais e municipais, a quem competem medidas administrativas relacionadas às instituições sob sua jurisdição. Desta forma não cabe qualquer providência administrativa deste Conselho, quer com relação ao Conselho Estadual de Educação de São Paulo e, menos ainda, no que tange a instituições a ele vinculadas. (p. 2-3)
	Pareceres do Conselho Nacional de Educação vinculam-se exclusivamente as instituições subordinadas ao sistema federal de ensino, mas podem servir de referência às instituições e órgãos normativos dos demais sistemas de ensino.	Em primeiro lugar é preciso consignar que os pareceres ordinários, quer sejam oriundos das Câmaras ou do Conselho Pleno, emitidos por este Conselho Nacional de Educação, vinculam exclusivamente as instituições subordinadas ao sistema federal de ensino. Evidentemente, a doutrina aqui produzida pode servir de referência às instituições e órgãos normativos dos demais sistemas de ensino. Por esta razão, vamos retomar aqui alguns aspectos constantes do Parecer CNE/CEB 26/2003. (p. 3-4)
	A análise da proposta pedagógica e dos procedimentos avaliativos são de responsabilidade do sistema de ensino a que pertencem.	De qualquer sorte, a análise da proposta pedagógica e dos procedimentos avaliativos adotados pelas escolas são de responsabilidade do sistema de ensino a que elas pertencem. (p. 5)

Fonte: Autoria própria.

Conforme as regularidades apresentadas, o Conselho Nacional de Educação não se constitui como órgão de recurso de decisões de órgãos próprios dos sistemas estaduais e municipais, sendo apresentado como vinculado exclusivamente às instituições do sistema federal de ensino. A análise da proposta pedagógica e dos procedimentos avaliativos é tida

²⁸ A solicitação da Procuradoria da República em São Paulo não se restringiu ao Ensino Fundamental. Isso pode ser verificado pela reprodução da solicitação feita por esse órgão no Parecer CNE/CEB 5/2005, o qual foi destacado anteriormente nesta sessão. O que ocorre é que, ao encaminhar a solicitação à Câmara da Educação Básica, o Secretário-Executivo Substituto do CNE limitou a solicitação relativa às duas etapas a somente uma: o ensino fundamental.

como atribuição restrita aos sistemas de ensino aos quais pertencem. Nesse sentido, é possível verificar que não há acompanhamento do modo como os sistemas de ensino têm-se apropriado das normas expedidas pelo Conselho Nacional de Educação. Também não parece haver uma interlocução entre os Conselhos Municipais, Estaduais e Nacional, nem mesmo quando se trata do descumprimento de normas editadas pelo Conselho Nacional de Educação, conforme a situação apresentada no Parecer CNE/CBE nº 5 (BRASIL, 2005). Nessa situação, portanto, que abrange os procedimentos avaliativos adotados pelos sistemas de ensino, o regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios parece fragilizado e a assistência técnica prevista no parágrafo 1º do artigo 211 da Constituição Federal não se efetiva:

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996). (BRASIL, 1988, grifos nossos).

Conforme Moreira e Lara (2012), o termo “regime de colaboração” significa que nenhuma esfera tem responsabilidade exclusiva por qualquer dever relativo à educação pública. Essa determinação é válida não apenas para aspectos financeiros como também para assistência técnica, prevista em legislação. A atribuição de questões sobre avaliação somente aos municípios reflete um Estado descentralizador e cada vez menos presente, cujas ações favorecem apenas o capital, a classe dominante (MOREIRA; LARA, 2012).

Diante dos aspectos apresentados, nota-se que o Parecer CNE/CEB nº 3 (BRASIL, 2007) possui caráter contrário aos dois primeiros – Parecer CNE/CEB nº 26 (BRASIL, 2003) e Parecer CNE/CEB nº 5 (BRASIL, 2005), pois nele transparece a anuência à utilização de exames como critério de seleção para ingresso em instituições escolares, já que solicita a revisão sobre a proibição do uso de exames para ingresso no ensino público. Tal aspecto demonstra que os pareceres anteriormente homologados (BRASIL, 2003; BRASIL, 2005), nos quais constam os dispositivos legais que regulam a matéria, não devem ter sido considerados como materiais suficientes para o entendimento da inadequabilidade da realização de exames para esse fim. O excerto destacado a seguir demonstra a característica de apoio da Promotoria de Estrela do Sul (MG) às práticas de exames para seleção de vagas nas escolas públicas:

1. Seja vedada a prática de inscrição com base em zoneamento tendo como referência o bairro de residência do candidato, pois é discriminatória;
2. *Que se autorize as escolas com maior procura a realizarem Exame de Seleção com critérios de avaliação objetivos;*

3. Vencido o item 2), que seja autorizado apenas o método de sorteio quando o número de matrículas exceder o número de vagas, evitando o ato desumano de chegada, onde pessoas ficam mais de mês em filas e há até suspeitas de fileiros de aluguel e venda de senhas; [...]. (BRASIL, 2007, p. 1-2, grifos nossos).

O relator salienta que o Conselho já se pronunciou sobre o tema em dois pareceres aprovados pela Câmara da Educação Básica por unanimidade – Parecer CNE/CEB nº 5 (BRASIL, 2005) e Parecer CNE/CEB nº 26 (BRASIL, 2003) – e menciona trechos dessas publicações. A partir da citação desses pareceres, o relator destaca que as razões neles apresentadas são suficientes para considerar improcedente o pedido de revisão da “[...] sábia proibição de realização de exame de seleção – ‘vestibulinho’ – seja na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, público ou privado.” (BRASIL, 2003, p. 3).

No relatório do Parecer CNE/CEB nº 3 (BRASIL, 2007), utilizando-se de trechos dos pareceres anteriores, a Câmara da Educação Básica reitera o caráter não classificatório e não punitivo da avaliação na Educação Infantil, esclarece que seu uso se justifica somente pela necessidade de entender em qual etapa da organização curricular o aluno poderá ser mais bem atendido e destaca a necessária articulação dos processos avaliativos à proposta pedagógica do estabelecimento de ensino. Ressalta ainda a importância da articulação, do diálogo, do apoio e de respeito com as famílias, por parte das instituições de Educação Infantil. Todos os pareceres destacam que os exames não são indicados como meio para seleção de vagas, principalmente no que concerne à primeira etapa da Educação Básica.

Como ressaltado nos itens anteriores desta seção, os documentos de caráter mandatório como a LDBEN (BRASIL, 1996) e a DCNEI (BRASIL, 2009) já têm indicado, de longa data, que o objetivo da avaliação na Educação Infantil não se coaduna com promoção, reprovação ou classificação das crianças. Como já discutido anteriormente, os documentos de caráter orientador, elaborados pelo MEC e abordados neste texto, também apontam, com constante frequência, a desvinculação do objetivo da avaliação para essa etapa da Educação Básica com a classificação. Embora os documentos mandatórios e orientadores do MEC sejam opostos a esse tipo de prática, é perceptível a reincidência dos “vestibulinhos” nas instituições de Educação Infantil brasileiras. Com isso, é possível inferir que os documentos de caráter mandatório produzidos pelo MEC e que abordam a avaliação nessa etapa não têm conseguido exercer seu papel de instaurador de normas que se efetivem em todos os sistemas de ensino.

5.5 Síntese da discussão dos dados

Desde 1990, o MEC tem publicado diversos documentos normatizadores e orientadores da Educação Infantil. Nesse período, o Banco Mundial constituiu-se como um interlocutor e o Brasil se tornou signatário de documentos internacionais que recomendam o atendimento prioritário de crianças provenientes de famílias pobres na primeira etapa da Educação Básica. No que concerne ao atendimento em creche, a ênfase das orientações dos organismos internacionais recai no cuidado, com o entendimento de que o desenvolvimento intelectual das crianças atendidas seria consequência do adequado cuidado recebido por elas. A agenda dos organismos internacionais aponta para a secundarização da educação da criança da creche, o que faz aprofundar a segmentação administrativa e pedagógica já existente entre as fases de atendimento da Educação Infantil. O período de tempo analisado, de 2000 a 2015, é cheio de tensões – economia neoliberal *versus* Estado desenvolvimentista, concepções produtivistas e humanistas em educação constantemente em confronto e disputas pela hegemonia de seus pontos de vista, como, por exemplo, defesa da avaliação em larga escala *versus* avaliação em contexto.

Nas publicações federais investigadas, o MEC disponibiliza informações pontuais sobre a avaliação na creche, principalmente naquelas que têm como foco a avaliação institucional. Contudo, essas informações são apresentadas de forma fragmentada, o que pode ser um elemento dificultador tanto para a obtenção como para o entendimento dos subsídios teórico-práticos sobre avaliação na creche, por parte dos profissionais das instituições de Educação Infantil.

A produção das publicações federais investigadas apresenta uma metodologia comum. Os documentos contam com o envolvimento de pesquisadores da área que constituem as comissões, em conjunto com profissionais representantes de outros segmentos. Essas comissões elaboram uma prévia do documento a ser publicado, o qual é discutido em eventos regionais que contam com a representatividade de entidades, como conselhos, fóruns e outros, como também de pesquisadores e grupos de profissionais da educação. Após a discussão nesses eventos é feita uma revisão e a versão final do documento é publicada. Nesse sentido, identifiquei outro elemento dificultador que interfere no impacto das publicações federais nos municípios e, principalmente, nas instituições de Educação Infantil: a divulgação das publicações federais não é associada a uma iniciativa de formação que impulse o conhecimento e o estudo desses materiais por parte dos profissionais que trabalham com as crianças nas creches brasileiras. O único documento federal sobre Educação Infantil que

promoveu a associação entre divulgação e ações formativas foram os RCNEI (BRASIL, 1998a), os quais se constituem até a atualidade como uma das publicações mais conhecidas pelos profissionais que trabalham nessa etapa.

Os documentos do MEC aqui analisados demonstram que houve avanços, apesar de alguns retrocessos, no que se refere às orientações para avaliar na Educação Infantil. A grande maioria dessas orientações se refere a toda a etapa, já que são poucas as menções feitas às especificidades do processo avaliativo com crianças menores de 3 anos de idade. A discussão dos dados possibilitou reconhecer ainda que a cada nova publicação há um movimento de retomada do que já foi abordado em materiais anteriores produzidos pelo governo federal. Em alguns casos, ocorreram ampliações do aspecto abordado e, em outros, como no caso da proibição da avaliação com os objetivos de promoção, aceleração ou classificação, os temas apenas se repetiam.

Conforme abordei nesta seção, a LDBEN (BRASIL, 1996) proíbe o uso da avaliação na Educação Infantil como recurso para promoção. Apesar disso, essa determinação não tem sido cumprida por algumas instituições de Educação Infantil há vários anos. Com o artigo 31 modificado, desde 2013 a expedição de documentação que permita atestar os processos “de desenvolvimento e aprendizagem da criança” pelas instituições de Educação Infantil passou a ser requerida. Contudo, como o termo utilizado na lei é “documentação”, existe a possibilidade de os sistemas de ensino a compreenderem como algo exclusivamente burocrático, o que, além de pôr em risco uma concepção de avaliação para essa etapa, que em nada tem a ver com a avaliação concebida para o Ensino Fundamental, reforça ainda mais a concepção de avaliação classificatória para a Educação Infantil.

Nas DCNEI (BRASIL, 2009a; BRASIL, 2009b), a avaliação aparece como uma ação permanente cujo foco é o trabalho educativo realizado com a criança pequena. São as instituições de Educação Infantil que são citadas como as responsáveis pela criação de procedimentos para avaliação. No trabalho de comparação entre as duas versões das DCNEI, foi possível identificar dois aspectos ligados à avaliação: um deles é a ausência da menção da avaliação como instrumento de medida da qualidade das relações com as famílias; o outro – que se refere às mudanças no interior das instituições – é a recepção da ideia da avaliação como meio para o estabelecimento da continuidade entre as fases da Educação Infantil e com a etapa da Educação Básica.

Em relação às DCNEB (BRASIL, 2010a; BRASIL, 2010b), parece que não houve preocupação com a formulação de definições que abrangessem a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil. O conteúdo desse documento, no que compete ao assunto avaliação,

repete o que já é previsto em outros documentos mandatórios, tais como a LDBEN (BRASIL, 1996) e as DCNEI (BRASIL, 2009a; BRASIL, 2009b), mas não avança no esclarecimento quanto às formas de organização da avaliação na Educação Infantil. Tanto as DCNEI (BRASIL, 2009a; BRASIL, 2009b) quanto as DCNEB (BRASIL, 2010) não tratam de especificidades quanto à avaliação nas creches, pois os elementos apresentados sobre o tema abrangem indistintamente toda a etapa da Educação Infantil.

O documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 2009c) apresenta afirmativas definidas como critérios que constituem procedimentos comuns à avaliação. Contudo, dos quatro critérios localizados que se vinculam à avaliação, somente um é específico para os bebês e remete a aspectos referidos a sua saúde.

Os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (BRASIL, 2006) também não aludem a elementos sobre avaliação na creche. O documento trata da necessidade de informar às famílias sobre as atividades e o desenvolvimento das crianças que são atendidas na Educação Infantil, o que, embora se vincule à avaliação, não é *toda* a avaliação, uma vez que o processo avaliativo não se limita a esse tipo de procedimento nem ao objetivo único de fornecimento de informações às famílias.

Os “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009d) trazem elementos importantes para avaliar na creche, a saber: a participação das crianças, prevista como a manifestação de suas opiniões tanto na avaliação quanto no planejamento; a importância da observação das professoras sobre as diferentes formas de comunicação dos bebês e das crianças pequenas para compreender seus interesses e planejar o cotidiano; a necessidade de as professoras reconhecerem e elogiarem as crianças diante de suas conquistas e, a vinculação da avaliação a um programa de formação continuada destinado aos professores que lhes permitam não só compreender os processos de planejamento e avaliação, mas também aprimorar os registros e reorientar as práticas que desenvolvem com as crianças. Apesar de a maioria das contribuições sobre avaliação contidas nesse documento poderem ser estendidas a toda a etapa da Educação Infantil, parece ter havido alguma preocupação em dar visibilidade aos bebês.

No documento “Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação” (BRASIL, 2012) a discussão sobre a especificidade da creche não se apresenta, mas são discutidas orientações sobre avaliação que são adequadas a toda a etapa da Educação Infantil, como a ideia da criança como participante de todo o processo educativo, inclusive do planejamento e da avaliação; a importância da avaliação da criança em relação a si mesma e

não comparativamente; a avaliação apresentada como um processo subjetivo e de julgamentos. Deve-se destacar o fato de que esta é uma das primeiras publicações a utilizar o termo “avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento” em lugar da menção única ao desenvolvimento como aspecto a ser avaliado. O documento ainda vincula a avaliação na Educação Infantil com a avaliação institucional.

Em “Dúvidas mais frequentes sobre educação infantil” (BRASIL, 2013b) é resgatado o conceito de que a Educação Infantil não trabalha com parâmetros de retenção nem de aceleração. São retomadas as orientações sobre avaliação contidas nas DCNEI (BRASIL, 2009a;BRASIL, 2009b) e fornecidas informações sobre procedimentos e instrumentos que podem ser utilizados para a avaliação em toda a etapa da Educação Infantil, com exceção da autoavaliação, cuja indicação é reservada apenas para as crianças maiores. Para a creche, a avaliação envolveria: observação sistemática, registro em caderno de campo, fichas, questionários, relatórios, reflexão e portfólios (exposição das produções das crianças). Destaquei, na análise, o fato de serem citados dois tipos de instrumentos de concepções de avaliação distintas: as fichas e os portfólios.

O documento “Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação em contexto” (BRASIL, 2015) ressalta que a avaliação das aprendizagens na Educação Infantil não pode ter finalidade somativa, devendo centrar-se em processos e não em resultados. A responsabilidade pela avaliação é destacada como pertencente aos professores da instituição educativa tendo em vista que é no contexto que esse procedimento cria significado e valor. Para esse fim, o documento orienta no sentido do uso de procedimentos narrativos, como pareceres descritivos, relatórios e portfólios. O uso de um padrão como referência não é indicado, uma vez que a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças são condicionados pelos diferentes contextos em que vivenciam suas experiências. O termo “documentação pedagógica” é citado, como também referida a necessidade do trabalho coletivo e formativo sobre a avaliação, e, nesse sentido, deve-se buscar condições para que o coletivo de professores possa discutir sobre planejamento, registros de observação e avaliação. A participação das crianças no processo de documentação também é objeto de discussão do documento. Apontei a contradição existente entre a afirmação da necessidade da documentação pedagógica, e a suspensão do juízo de valor como parte do processo de avaliação.

Considerando as quatro gerações de concepções de avaliação propostas por Guba e Lincoln (2011) – mensuração, descrição ou objetivos, juízo de valor e avaliação construtivista responsiva ou respondente – pude perceber que a avaliação proposta nos documentos

normatizadores e orientadores do MEC mais recentes, se aproxima da quarta geração, ou seja, a “avaliação construtivista responsiva ou respondente”. Nesse modelo de avaliação, os parâmetros e limites da avaliação são fixados por negociação entre as partes implicadas no processo avaliativo e não *a priori*. É importante lembrar que as quatro gerações avaliativas indicadas por Guba e Lincoln (2011) convivem simultaneamente em alguns aspectos, conforme foi explicado na terceira seção desta tese.

Como informei anteriormente, a perspectiva da “avaliação construtiva responsiva ou respondente”, proposta por Guba e Lincoln (2011), apresenta similaridade com a documentação pedagógica, na vertente indicada por Dahlberg et al. (2003) e Gandini e Goldhaber (2002). Ambas as concepções têm como características comuns: 1) os próprios avaliadores são os responsáveis pela criação de instrumentos e procedimentos mais adequados ao seu contexto; 2) há possibilidades de escolhas sobre o que se registra e avalia; 3) existe a compreensão de que a observação não se constitui como única “verdade” e que as negociações coletivas são essenciais; 4) o processo de avaliar tem caráter investigativo.

De qualquer forma, a mensuração, primeira geração de concepção avaliativa nomeada por Guba e Lincoln (2011), parece ser ainda recorrente nas práticas desenvolvidas pelas instituições de Educação Infantil. Tal inferência se justifica com base nos dados de pesquisas acadêmicas mencionadas no decorrer da discussão dos dados, mas também pelo alerta frequentemente manifestado nas publicações de caráter mandatório e orientador do MEC, de que a classificação das crianças não deve se constituir como procedimento de avaliação nessa etapa. Além disso, a análise dos pareceres (BRASIL, 2003; BRASIL, 2005; BRASIL, 2007) enviados ao Conselho Nacional de Educação também demonstrou que a concepção classificatória permanece enraizada, especialmente por meio de práticas identificadas como “vestibulinhos”, nas quais testes feitos com as crianças são utilizados como critérios de seleção de preenchimento de vagas.

A discussão dos dados também permitiu perceber que mais recentemente a discussão sobre a inserção dos juízos de valor na avaliação começou a se tornar visível nas publicações federais analisadas, trazendo o desvelamento da subjetividade presente na avaliação. Ao mesmo tempo, a ideia do isolamento da subjetividade para dar visibilidade ao objeto da avaliação se fez presente em recente publicação do MEC, intitulada “Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação” (BRASIL, 2015). Isso demonstra que o MEC continua a caminhar entre avanços e retrocessos, como já havia ocorrido em outros momentos da história da Educação Infantil. Na maior parte das publicações analisadas, porém, o MEC se manteve silencioso diante da escolha entre

neutralidade e objetividade da avaliação. Esse silenciamento por certo não terá contribuído para o reconhecimento, entre os educadores, de que nenhuma forma ou processo de avaliação é desprovido de subjetividade, conforme explica Hadji (2001).

Dessa forma, apesar da negação da concepção classificatória, as publicações analisadas não discutiram, com aprofundamento necessário, as concepções que fundamentam os diferentes tipos de avaliação e suas consequências para o trabalho com as crianças pequenas. As orientações presentes nos documentos analisados são pontuais, restringindo-se a encaminhamentos a serem feitos, sem envolver um debate mais amplo sobre a avaliação, que permita aos profissionais reconhecerem os problemas e as possíveis aproximações de sua atuação com a concepção classificatória tão veemente negada.

Nesse sentido, cabe às instituições a compreensão de que avaliar na creche não corresponde a identificar a resposta dada pela criança como certa ou errada nem avaliar se o comportamento dos bebês e das crianças pequenas correspondem ou não às normas e expectativas determinadas pelos adultos. Esse paradigma de apreensão da realidade com precisão, que sustenta a perspectiva tradicional de avaliação, define práticas por vezes inadequadas e revela o desejo de moldar comportamentos, com vista a um produto final. Gramsci (2012) ressalta que tal postura “etapista” da Educação Infantil não tem mais espaço na sociedade atual.

Identifiquei ainda a concepção de que a “documentação”, nem sempre conceituada como “documentação pedagógica” nas publicações do MEC, é tida como um meio de acompanhamento, pelas famílias, do trabalho pedagógico realizado nas instituições de Educação Infantil e uma forma de garantir a continuidade no percurso escolar da criança. Mais recentemente, a dimensão reflexiva e formativa da “documentação pedagógica” passou a ser também explicitada pelas publicações federais analisadas, com o entendimento de que essa vertente pode propiciar aos profissionais de creche uma percepção aprofundada das ações capazes de enriquecer as experiências realizadas com as crianças pequenas, investigando como elas aprendem e como a mediação dos adultos de seu entorno podem ser impulsionadoras da aprendizagem e do desenvolvimento. Gandini e Goldhaber (2002) lembram bem que a “documentação pedagógica” permite construir teorias e hipóteses que não sejam arbitrárias ou impostas de forma artificial, podendo se configurar como uma prática emancipatória. Dahlberg et al. (2003), porém, esclarecem que a documentação pedagógica também se vincula a relações de poder e que há riscos de que as classificações e categorias utilizadas na documentação pedagógica sejam utilizadas para exclusão.

Nesse sentido, as discussões coletivas e os momentos de formação continuada dos professores da creche são imprescindíveis para os aprofundamentos quanto ao que é legítimo interpretar e documentar no processo de conhecimento das crianças. As publicações do MEC analisadas são enfáticas em delimitar os profissionais que trabalham nas instituições de Educação Infantil como os responsáveis pela implementação de encaminhamentos sobre a avaliação na creche. Contudo, esses profissionais, que assumem os cuidados e a educação das crianças de creche e que são agentes fundamentais na constituição de uma “nova” perspectiva de avaliação no interior das instituições, não têm recebido, no Brasil, reconhecimento compatível com o tamanho e a importância de sua tarefa, haja visto como são, com raras exceções, extremamente mal remunerados diante da enorme responsabilidade que lhes cabe (RIBEIRO, 2015) e com uma formação aligeirada e pouco aprofundada sobre questões da infância. Assim, acaba-se por produzir enorme quantidade de orientações, que, na maioria das vezes, não se efetivam.

Sobre a formação do professor, Canavieira (2012) destaca que as dificuldades passam pela compreensão teórica dos “novos” paradigmas, pela falta de formação tanto inicial quanto continuada que dê condições para que os docentes compreendam essas questões e as transformem em práticas pedagógicas, sendo aceitas e legitimadas também pelas famílias.

Os projetos de formação de professores existem no Brasil, não são poucos, mas precisam atuar no sentido de superar a precária formação científica e cultural dos professores, historicamente determinada: os próprios professores são formados por uma escola que há pelo menos três décadas vem buscando melhorar sua qualidade. Formar os formadores é a questão central que se coloca no sentido de reverter a defasagem entre as mudanças nas políticas e as dificuldades de mudança nas práticas. (KRAMER, 2014, p. 14-15).

Além disso, faltam condições objetivas de espaços e materiais, já que muitas instituições ainda apresentam espaços inadequados para o atendimento às crianças, espaços que não potencializam as interações promotoras de aprendizagem e desenvolvimento. Na base de todos esses problemas, estão os sistemas municipais, que, em sua grande maioria, não possuem capacidade técnica nem financeira para ofertar a Educação Infantil de modo a contribuir no processo educativo das crianças brasileiras (SILVA; DRUMMOND, 2012; CANAVIEIRA, 2012). Conforme Silva e Drummond (2012), o Estado se desresponsabilizou pela Educação Infantil. Com isso, a estratégia de negociação do movimento liberal se faz presente: “ceder no discurso e endurecer o jogo quando se trata de prover as condições de cumprimento do acordado.” (CERISARA, 2002, p. 334).

Há ainda o problema de os organismos internacionais, dos quais o Brasil é signatário em termos de políticas públicas educacionais, considerarem a creche como um segmento do

terceiro setor, que se limita aos cuidados, sendo o desenvolvimento das crianças uma consequência deste.

Conforme demonstrado na discussão de dados, o desenvolvimento infantil tem sido enfatizado nas publicações de cunho mandatório produzidas pelo MEC e que abordam a avaliação, mas na medida em que a ela se dá pouca visibilidade, nega-se a creche como período de aprendizagens importantes, nega-se seu papel e a finalidade do atendimento institucionalizado com caráter pedagógico específico, bem como se nega, pela invisibilidade, a necessidade da avaliação da criança pequena. A educação da pequena infância continua então integrada a uma política de mitigação da pobreza, em coerência com a lógica neoliberal. A creche, vista como pertencente a uma espécie de modalidade “não formal”, (ainda que assim não esteja na legislação), tem sido historicamente esquecida pelo Poder Público. O foco na pré-escola, percebida como preparatória para os anos iniciais da etapa seguinte, colocam à margem os encaminhamentos para que a creche seja de fato incorporada à Educação Básica. Sendo assim, a avaliação perpassa também pelas concepções de infância e de trabalho com essa infância, historicamente configuradas a partir de diferentes “modelos” educativos. Nas fragmentadas orientações federais sobre avaliação na Educação Infantil analisadas neste texto, raramente foi perceptível a visibilidade dos bebês.

Vitta e Emmel (2004) destacam que os documentos oficiais que versam sobre a Educação Infantil trazem poucas informações sobre a fase de zero a 18 meses, o que acaba por deixar imprecisa a relação entre as atividades de cuidado e seu papel educacional. Essa relação imprecisa se reflete no discurso, e considero que também na ação, das responsáveis pela educação das crianças pequenas. Nessa mesma direção, Barbosa (2010) observa:

Em grande parte das instituições, as singularidades das crianças de 0 a 3 anos, especialmente os bebês, ficaram subsumidas às compreensões sobre o desenvolvimento e a educação das crianças mais velhas. Afinal, até hoje as legislações, os documentos, as propostas pedagógicas e a bibliografia educacional privilegiaram a educação das crianças maiores. (BARBOSA, 2010, p. 1).

Tenho clareza de que o MEC é somente um dos condicionantes para o estabelecimento das práticas de avaliação nas creches. Há outros elementos tão importantes quanto a atuação desse órgão, que podem ser até mesmo limitadores da implementação de orientações federais, conforme já discuti linhas atrás. Contudo, já são frequentes as pesquisas que apontam um descompasso ainda muito grande no que o MEC indica como prática adequada de avaliação e o que se desenvolve nas creches. Nesse sentido, indica-se a urgência de maior articulação entre os Conselhos – Nacional, Estadual e Municipal, de modo que as normatizações de caráter mandatório publicadas pelo MEC, como a LDBEN (BRASIL, 1996) e as DCNEI

(BRASIL, 2009a) adquiram, de fato, tal característica. Não se trata de efetivar esses Conselhos como agentes de fiscalização, mas de haver um acompanhamento e uma correspondência de atuações que permitam uma gestão técnica colaborativa nas diferentes etapas da Educação Básica, inclusive a creche.

Para concluir esta discussão, ressalto que, como Canavieira (2012), entendo que apenas a instituição de leis e documentos normativos não garantirão, por si sós, as mudanças das práticas pedagógicas da Educação Infantil, mas não desconsidero a importância e o condicionamento que elas são capazes de promover nesse movimento.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para elaboração da pesquisa relatada neste texto foram necessárias escolhas que me possibilitaram aprender muito como pesquisadora. Uma dessas escolhas disse respeito à realização de pesquisa documental como principal método da investigação e o uso da análise de conteúdo. Outra escolha foi quanto ao enfoque da pesquisa, tendo em vista o intuito da investigação, que era problematizar as contribuições que o MEC tem oferecido sobre avaliação na creche. Portanto, a escolha não foi pela investigação da percepção dos atores da educação em creche, na esfera municipal, uma vez que, nessa perspectiva, já haviam sido localizadas outras pesquisas recentemente realizadas. Ademais, minha atuação profissional, como coordenadora pedagógica numa Secretaria Municipal de Educação, tendo por incumbência elaborar orientações para o atendimento na Educação Infantil, já me aproximava desse campo e me permitia responder, ainda que informalmente, a determinados questionamentos.

Contudo, a cada escolha tomada, novas dúvidas eram suscitadas e a impressão de que eu sabia cada vez menos só se ampliava. Diversas vezes me questionei se o processo de pesquisa que empreendia geraria os resultados que pretendia alcançar. Tive dificuldades com a organização dos dados, de modo a tentar elaborar um texto que não fosse nem extenso demais nem enfadonho, mas com a preocupação de que contivesse todas as informações necessárias, de forma aprofundada, dispostas de modo adequado aos objetivos propostos e ao problema de pesquisa.

Na elaboração do referencial teórico, percebi uma falta de textos que abordam a avaliação com foco na creche. A maior parte dos textos localizados versava sobre a avaliação no Ensino Fundamental e aqueles que tratavam da Educação Infantil se remetiam à pré-escola. A especificidade do atendimento dos bebês na creche ainda é pouco explorada na literatura acadêmica brasileira. Como a creche não se constituía em meu campo de pesquisa antes do doutorado, senti que o tempo para a elaboração da pesquisa foi curto. Essa percepção também se deve ao fato de ter havido a interrupção de um processo de pesquisa no meio do curso de doutorado, conforme explicado na introdução, o que representou um tempo bem menor que o oficial para elaborar o estudo aqui delineado. Senti necessidade de me aprofundar em diversas questões que envolvem o atendimento na creche, principalmente relacionadas aos aspectos históricos e às políticas públicas para essa infância, de maneira a ampliar a interpretação dos dados.

Com base nos estudos realizados, compreendi que a constituição das políticas públicas para a infância brasileira pode ser configurada como aquela que possui dois grandes enfoques: Educação Infantil e Ensino Fundamental. No Brasil, a prioridade, desde a década de 1990, é a universalização do Ensino Fundamental, com a justificativa de que os países pobres não dispõem de recursos para investir simultaneamente nas duas etapas. A respeito da Educação Infantil, há uma cisão no que se refere às políticas públicas, visto que grande parte dessas políticas é voltada para a fase mais próxima do Ensino Fundamental, no caso, a pré-escola. Essa preocupação maior com a pré-escola pôde ser identificada, inclusive, nas publicações do MEC que constituíram o *corpus* da pesquisa. A creche parece ser ainda percebida como um subsetor, ou seja, uma parte da etapa da Educação Infantil esquecida. Tal realidade revela a intervenção dos organismos internacionais nas escolhas brasileiras quanto ao atendimento educacional. A invisibilidade da creche no sistema educacional tem como uma das consequências a ausência de propostas sobre a avaliação das crianças de até 3 anos.

A creche nasceu para o atendimento da infância pobre e o assistencialismo foi configurado como a proposta educacional para as camadas menos favorecidas da população. As concepções sobre a creche, tanto por parte das famílias quanto dos profissionais que nela trabalham, bem como nas políticas públicas brasileiras, não têm superado a concepção histórica de “um atendimento pobre para crianças pobres”. Ainda se mantém uma visão assistencial e compensatória no lugar de uma postura de afirmação de direitos e de cidadania. Apesar de muitas conquistas legais, o bebê ainda não tem valor para sociedade. Os direitos das crianças da creche só serão, de fato, efetivados quando houver um atendimento que propicie a elas o acesso à cultura humana e ao enriquecimento de suas experiências, de modo a possibilitar mais aprendizagens. Para que isso ocorra, a avaliação é um aspecto essencial porque permite dar visibilidade ao que se faz na creche e compreender sua função social, além de oferecer informações capazes de direcionar o trabalho pedagógico com as crianças pequenas. A avaliação é então meio fundamental para indicar as formas de intervenção adequadas às necessidades das crianças. Perceber os gestos, corpos, movimentos, as diferentes formas de manifestações, as interações, os diálogos, enfim, as relações que se estabelecem com as crianças, a cada situação vivida na creche, não é um processo simples, mas pode levar ao aprofundamento da reflexão sobre o que se pode fazer para potencializar o percurso de aprendizagem e de desenvolvimento dos pequenos.

Conforme discuti no decorrer desta tese, um dos equívocos da didática consiste em situar a avaliação como atividade formal a ser realizada no final do processo, como se o processo pedagógico ocorresse de forma linear. O entendimento de que o planejamento é

constituído por uma sucessão de etapas com uma sequência que inclui definição de objetivos, definição de conteúdos e métodos, execução do que foi planejado e avaliação não permite perceber que são os objetivos que dão base para a constituição da avaliação. Freitas et al. (2014) destacam que essas categorias têm uma natureza dinâmica e contraditória e que o processo educativo pode ser compreendido em dois eixos interligados: objetivos/avaliação e conteúdo/método. Nesse sentido, os objetivos e a avaliação orientam todo o processo. A partir dos objetivos são projetados os conteúdos e as situações que permitirão às crianças demonstrar suas aprendizagens, ou seja, situações que permitam também avaliar. Nessa concepção, a avaliação estrutura a configuração do trabalho pedagógico. A aprendizagem acontece pela criação de necessidades, pela provocação do pensamento da criança para continuar pensando a partir da ação que ela desenvolve, tendo o professor como um parceiro mais experiente que apoia, observa, registra e planeja com base naquilo que já foi realizado anteriormente e nas respostas das crianças nas situações interativas. Para avaliar, então, é preciso organizar situações que envolvam as crianças como sujeitos de todo o processo.

Continuamente, o professor precisa observar e realizar intervenções, avaliar e adequar sua proposta às necessidades, desejos e potencialidades do grupo de crianças e de cada uma delas em particular. Nesse sentido, o cuidado também comparece quando o professor pensa, em qualquer momento de interações com as crianças, as formas de adequar as atividades propostas às manifestações dos pequenos, quando organiza um ambiente, quando toma cuidado com seu tom de voz para criar necessidades humanizadoras ou quando orienta determinadas ações infantis para a autonomia. Ao adequar suas intenções de trabalho às manifestações das crianças, o professor está considerando a avaliação delas sobre aquilo que lhes está sendo proposto. A avaliação pode ser utilizada então como uma forma de impulsionar a ação pedagógica e de considerar as crianças como sujeitos participativos.

Caso a concepção de avaliação seja a de que ela emerge somente no final do processo, dificilmente se conseguirá fazer o professor compreender que ela tem por finalidade a aprendizagem e o desenvolvimento do educando. Sendo assim, a profissão de professora de criança pequena, de creche, difere de outros níveis de ensino e precisa ser aprendida. Nesse sentido, pensar na avaliação na creche requer pensar numa proposta de profissionalização para essas pessoas, que comumente possuem restrita qualificação profissional e recebem baixos salários, o que se agrava com a ausência de políticas públicas que contemplem a creche com seriedade. Diante da qualificação profissional muitas vezes incipiente, o cuidado e a educação ainda são aspectos percebidos por muitos profissionais da educação como dissociados, e a

avaliação permanece vinculada a somente alguns momentos da rotina, com procedimentos inadequados à faixa etária com a qual se trabalha.

A essa altura, é importante lembrar o objetivo geral estabelecido para esta pesquisa: investigar os subsídios teórico-práticos sobre avaliação na creche dispostos em publicações federais de caráter mandatório e orientador, publicados pelo MEC, no período de 2000 a 2015, de modo a compreender quais são suas proposições e limites para o campo. Com base nesse objetivo, a análise dos dados revelou que os subsídios teórico-práticos sobre avaliação da aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, disponibilizados nos documentos analisados produzidos pelo MEC no período de 2000 a 2015, estão dispostos de forma fragmentada, que se caracterizam como informações pontuais. Tais subsídios têm-se aproximado, cada vez mais, da concepção “construtivista responsiva ou respondente”, conforme proposto por Guba e Lincoln (2011) e da “documentação pedagógica”, em conformidade com a literatura internacional sobre o tema.

Expliquei, no decorrer deste texto, a avaliação de acordo com diferentes paradigmas científicos, segundo proposto por Guba e Lincoln (2011), e como essa prática foi adquirindo diferentes sentidos, de acordo com o enfoque de cada momento histórico. Também abordei os diversos pontos de vista sobre avaliação da aprendizagem e desenvolvimento e suas consequências para a organização do trabalho pedagógico na creche, além de ter apresentado algumas delas: classificatória, criteriosa, mediadora, formativa. Creio que as discussões puderam demonstrar que a escolha por uma concepção de avaliação também implica uma determinada orientação política por parte do professor e pela instituição na qual ele desenvolve seu trabalho.

Ainda abordei as diferenças entre a avaliação formal e a avaliação informal e suas aproximações, sendo a avaliação informal considerada como aquela em que os juízos gerais são formados mediante um processo aberto, aparentemente assistemático, e nem sempre acessível àquele que é avaliado. A avaliação formal é feita por instrumentos previamente explicitados e seus resultados são analisados por procedimentos claros e conhecidos por aqueles que são avaliados. Ressaltei que, nas situações em que o avaliador tem clareza de que o processo avaliativo envolve a subjetividade, pode criar mecanismos para que a avaliação não se reduza a aparências e julgamentos, muitas vezes, meramente comportamentais. Nas creches, pelos estudos a que tive acesso, a avaliação ainda é muito mais informal que nas demais fases e etapas de ensino, porque corresponde a uma observação global do comportamento da criança, por vezes traduzida em juízos não fundamentados e que acabam por funcionar como rótulos, tornando-se uma avaliação classificatória. Tal perspectiva,

porém, tem sido veementemente negada nas publicações do MEC analisadas nesta investigação.

Contudo, as orientações e normatizações em busca de uma perspectiva mais próxima à documentação pedagógica, conforme proposto pela literatura internacional, é apenas pontuada, de maneira bastante breve e modesta, nas publicações do MEC analisadas. A incumbência quanto à ampliação de tais subsídios teórico-práticos é tida como dos municípios, conforme discutido na quinta seção. Todavia, de modo geral, os municípios parecem não estar conseguindo concluir essa tarefa de forma a efetivar práticas avaliativas distantes da concepção dos exames tradicionais. A análise de pareceres encaminhados ao Conselho Nacional de Educação demonstrou que os chamados “vestibulinhos” continuam a ocorrer, apesar de o MEC recomendar o oposto.

No decorrer deste texto, pontuei que o MEC vem reiterando a importância da utilização das observações e dos registros para avaliação, porque ajudam o professor a olhar com mais clareza seu cotidiano de trabalho com as crianças e, posteriormente, analisar, com base em estudos e reflexões, preferencialmente de modo coletivo, suas percepções e as das crianças. A avaliação é percebida então como reguladora dos processos que se concretizam nas instituições.

Na mesma linha de raciocínio, ainda destaquei o uso indiscriminado, pelo MEC, dos termos “documentação” ou “documentação pedagógica”, e fiz um alerta quanto aos possíveis problemas que isso pode gerar na atuação dos municípios. Nas publicações mais recentes, o MEC vem considerando a documentação pedagógica como um meio para refletir sobre o trabalho pedagógico com as crianças, suas famílias e outros professores. Na documentação pedagógica o enfoque não é classificar as crianças segundo o estágio de desenvolvimento, mas uma tentativa de compreender o que acontece no cotidiano do trabalho desenvolvido e como o professor pode agir para ampliar as possibilidades de aprendizagens das crianças.

A análise dos documentos me permitiu extrair algumas conclusões sobre a necessidade de que as diferentes instâncias de governabilidade, especialmente a federal e a municipal, se articulem no que compete à função técnica, de modo a contribuir para que as especificidades, de caráter mandatório e/ou orientador contidas nos documentos produzidos pelo MEC possam ter maiores chances de serem efetivadas nas práticas desenvolvidas no âmbito das instituições de Educação Infantil, especialmente nas creches. Há necessidade de pesquisas que esclareçam a importância da ampliação do papel dos Conselhos Municipais para a efetivação das normatizações nacionais e de outras que abordem formas de avaliar especificamente na creche, além de pesquisas que ampliem o conhecimento sobre o processo histórico do

estabelecimento desse tipo de formação. Também seria fundamental que se fizessem estudos de casos que permitissem compreender quais são os impactos das publicações federais nas creches quanto ao quesito avaliação, ou seja, como as orientações e normatizações são compreendidas e utilizadas por seus profissionais.

Dessa forma, diante do problema de investigação proposto e da discussão de dados desenvolvida, pude formular a tese na seguinte proposição: os subsídios teórico-práticos sobre a avaliação da aprendizagem e desenvolvimento das crianças de zero a 3 anos, disponibilizados nos documentos do MEC analisados, produzidos de 2000 a 2015, têm garantido pouca visibilidade à creche enquanto instância educativa e dispostos de forma fragmentada, como informações pontuais, o que pode estar colaborando para a descaracterização do caráter mandatório e orientador de tais publicações, sendo urgente, para a mudança dessa configuração, maior articulação entre as diferentes instâncias de governabilidade envolvidas – federal e municipal.

Apesar das dificuldades e das limitações, considero que a elaboração desta tese constituiu uma atividade relevante para meu desenvolvimento na pesquisa científica e para minha formação intelectual e profissional como educadora. E espero que possa contribuir, ainda que modestamente, para as reflexões sobre os problemas que hoje enfrentamos em relação a esse tema.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T.; BORGHI, R.; DOMICIANO, C. Educação infantil, ensino fundamental: inúmeras tendências de privatização. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 285-297, jul./dez. 2010.
- AFONSO, A. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- AFONSO, A. J. **A avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- ALVES, B. T. **O processo de avaliação das crianças no contexto da educação infantil**. 2011. 305 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.
- AMORIM, K. S.; ROSSETI-FERREIRA, M. C. Creches com qualidade para a educação e o desenvolvimento integral da criança pequena. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v.19, n.2, p.64-69, 1999. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98931999000200009>>. Acesso em: 28 maio 2015.
- ANDRIOLI, A. I. As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, ano 2, n. 13, jun. 2002.
- ANGOTTI, M. Educação Infantil: para que, para quem e por quê? In: ANGOTTI, M. (Org.). **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** 3. ed. Campinas: Editora Alínea, 2010, p.15-32.
- ARCE, A.; SILVA, J. C. É possível ensinar no Berçário? O ensino como eixo articulador do trabalho com bebês (6 meses a 1 ano de idade). In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia M (Org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2012.
- ARELARO, L. R. G. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n.92, p. 1039-1066, 2005.
- ARELARO, L. R. G.; MAUDONNET, J. V. M. Os fóruns de educação infantil e as políticas públicas para a infância. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v.3, n. 1, , p. 6-18, jan.abr.2017.
- AZEVEDO, C. F. N. J.; BORGHI, R. F. O atendimento privado subsidiado na educação infantil: os convênios e contratos administrativos em análise. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 25, n.50, p. 466-482, set. dez. 2015.
- BARBOSA, M. C. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Consulta pública sobre orientações curriculares nacionais da educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB/COEDI, 2010.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S. Desenvolvimento da Criança de 0 a 3 anos. Qual o currículo para bebês e crianças bem pequenas? **Educação de crianças em creches** Salto para o futuro, ano XIX, nº 15, out., 2009. Secretaria de Educação à distância. Ministério da Educação.

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1605/900>. Acesso em: 10, jan., 2017.

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, Sandra R. S. Creche: uma estranha no ninho educacional. **Dialogia**, São Paulo, v. 17, p. 75-92, 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BHERING, E. DE NEZ, T. B. Envolvimento de pais em creche: possibilidade e dificuldades de parceria. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v.18, n. 1, p.63-73, jan.abr., 2002.

BIDDULPH, S. **Criando bebês felizes**. Rio de Janeiro: Prestígio, 2007.

BODNAR, R. T. M. **A observação e o registro pedagógico na formação em serviço**: um estudo sobre as relações teórico-práticas com professoras da educação infantil. 2006. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010b. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2010, Seção 1.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 7/2010, aprovado em 7 de abril de 2010a. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Seção 1, p. 1.(Publicação Original).

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 18 fev. 2015.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013a. Presidência da República. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 abr. 2013a. Seção 1, p.1.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 1-9. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**, Brasília: MEC/SEB, 2006, v.1. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009b. Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf>. Acesso em: 18, nov., 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEC, 2009c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>>. Acesso em: 18, nov., 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Indicadores da qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEC, 2009d.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular nacional para a Educação Infantil**, Brasília: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2016.

Brasil. Ministério da Educação. **Educação infantil**: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação. Brasília: MEC, out. 2012. Documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria nº 1.147/2011, do Ministério da Educação.

BRASIL. Parecer CEB nº 22 de 17 de dezembro de 1998. Aprova o Relatório sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF: Educação, 1998. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 mar.1998b.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 26 de 29 de setembro de 2003. Questionamento sobre a realização de “vestibulinhos” na Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2003.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 3 de 31 de janeiro de 2007. Solicita a revisão da decisão de se proibir a realização de exame para ingresso no ensino público. Ministério da Educação,

Conselho Nacional de Educação, Câmara da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de abr. 2007.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 5, aprovado em 6 de abril de 2005. Consulta sobre a prática de “vestibulinhos” como requisito para ingresso na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 ago. 2005.

BRASIL. Parecer nº 20, de 2009, de 11 de novembro de 2009. Manifestação do Conselho Nacional de Educação sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 dez. 2009a. Seção 2, p. 24. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf>. Acesso em: 18, nov., 2015.

CAMARA, S. Infância pobre e instituições assistenciais no Brasil. In: FARIA, L. M. F.; ARAÚJO, V. C. (Org.). **História da educação e da assistência à infância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2011.

CAMPOS, M. M. Políticas educativas e avaliação para as primeiras idades no Brasil. In: CARDONA, M. J; GUIMARÃES, C. M. (Org.). **Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014, p.57 -71.

CAMPOS, M. M.; FULLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.36, n. 127, p. 87-128, jan.abr. 2006.

CAMPOS, M. M.; FULLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.41, n.142, p. 20-54, jan. abr. 2006.

CAMPOS, R. F.; CAMPOS, R. A educação das crianças pequenas como estratégia para o alívio da pobreza. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.4, n.1, p.29-39, jan. jun. 2009.

CANAVIEIRA, F. O. Por uma política para a educação da pequena infância que garanta a interação entre elas: a relação criança-criança nos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G.; AQUINO, L. M. L (Org.). **Educação Infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 31-50.

CARDOSO, J. G. L. **A documentação pedagógica e o trabalho com bebês**: estudo de caso em uma creche universitária. Universidade de São Paulo. 2014. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

CATANI, D. B.; GALLEGO, R. C. **Avaliação**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
CERISARA, A. B. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no Contexto das Reformas. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, set., 2002.

COELHO, M. F. D. **O acompanhamento da aprendizagem na educação infantil**: uma questão de avaliação? 2009. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2009.

CORREA, B. C. Políticas de educação infantil no Brasil: ensaio sobre os desafios para a concretização de um direito. **Jornal de políticas educacionais**, Curitiba, n. 9, p. 20-29, jan.-jun. 2011.

CORREA, B. C.; ANDRADE, E. N. F. Infância e vivências formativas na educação infantil: qual o sentido das avaliações padronizadas nessa etapa educacional? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 275-289, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/12>>. Acesso em: 11 out. 2012.

CORSETTI, B. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. **Unirevista**, v. 1, n. 1, p. 32-46, jan. 2006.

COSTA, A. P.; SOUZA, F. N.; REIS, L. P. Necessitamos Realmente de Metodologias Qualitativas na Investigação em Educação? **Revista Lusófona de Educação**, Porto, v.29, n.29, p.27-30, 2015. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5092/3305>>. Acesso em: 5 ago. 2015.

CRAIDY, C. M. A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 57-61.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAVIES, N. FUNDEB: a redenção da educação básica? **Educação e Sociedade**, Campinas, v.27, n.96 – Especial, p. 753-774, out. 2006.

DECICINO, R. **Organizações internacionais**: Conheça as principais instituições multilaterais. Uol Educação. Geografia. Pesquisa Escolar, 11 out.2013, Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/geografia/organizacoes-internacionais-conheca-as-principais-instituicoes-multilaterais.htm>

DEPRESBITERIS, L. Avaliação da aprendizagem: revendo conceitos e posições. In: SOUZA, C.P. **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papirus, 2007, p. 51-76.

DIDONET, V. Creche: a que veio... para onde vai... **Em Aberto**. Brasília, v 18, n.73, p.11-28, jul. 2001.

ESTEBAN, M. T. Diferença, aprendizagens e avaliação: perspectiva pós-colonial e escolarização. In: ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. (Org.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?**: reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 7. ed. Petrópolis: De Petrus, 2013.

ESTEBAN, M. T. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2005.

FARIA, A. L. G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Org.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

FARIA, A. P.; BESSELER, L. H. A avaliação na Educação Infantil: fundamentos, instrumentos e práticas pedagógicas. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 25, n. 3, p. 155-169, set. dez. 2014.

FERNANDES, J. G. D; YAZLLE, E. G. A presença de ideias higienistas e compensatórias na formação de professores para a educação infantil. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 201-209, maio.ago, 2009.

FERRARI, M. Garantias e qualidade na creche. In: BECCHI, Egle; BONDIOLI, Anna; FERRARI, M.; GARIBOLDI, A. (Org.). **Ideias orientadoras para a creche: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2012, p.45-53.

FOCHI, P. S. **Mas os bebês fazem o quê no Berçário, heim?** Documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva. 2013. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set.dez. 2005.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresarias da educação: da desmoralização do magistério à distribuição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, jun. 2012.

FREITAS, L. C. Prefácio da Edição Brasileira. In: BECCHI, E.; BONDIOLI, A. (Org.). **Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras**. Campinas: Autores Associados, 2003.

FREITAS, L. C.; SORDI, M. R. L.; MALAVASI, M. M. S. ; FREITAS, H. C. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: SP, Papirus, 1995.

GAMBOA, S. A. S. Pesquisa Qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 3, p. 393-405, 2003.

GANDINI, L.; GOLDHABER, J. Duas reflexões sobre a documentação. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. (Org.). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 150-169.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAP, G. **Avaliação na/da educação infantil: estado da arte 2000-2012**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual Paulista de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013.

GODOI, E. G. **Avaliação na creche: o caso dos espaços não-escolares.** 2006. 240 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

GODOI, E. G. **Educação infantil: avaliação escolar antecipada?** 2000. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

GODOI, E. G. **Um encontro com a realidade.** 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

GRAMSCI, A. Manifesto indignado do Fórum Paulista de Educação Infantil (FPEI): Avaliar para quê? E para quem? In: FARIA, A. G.; AQUINO, L. M. L. **Educação Infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI.** Campinas: Autores Associados, 2012.

GUBA, E. G., LINCOLN, Y. S. **Avaliação de quarta geração.** Campinas: Editora Unicamp, 2011.

GUIMARÃES, C.; OLIVEIRA, D.R. Avaliação na creche e na pré-escola: possibilidades e limites. In: GUIMARÃES, C. M.; CARDONA, M. J.; OLIVEIRA, D. R. de. (Org.). **Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil.** Porto Alegre: Mediação, 2014, p.93-110.

GUIMARÃES, C.; OLIVEIRA, D.R. Estudos sobre a avaliação na/da educação infantil: tendências das pesquisas e das práticas brasileiras (1996-2011). In: GUIMARÃES, Célia Maria; CARDONA, M.J.; OLIVEIRA, D. R. de. (Org.). **Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil.** Porto Alegre: Mediação, 2014, p.93-110.

GUIMARÃES, D.; BARBOSA, S. “Cadê a Viviane? Cadê a Ingrid?” Visibilidade e invisibilidade das crianças na creche. In: KRAMER, Sônia (Org.). **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil.** São Paulo: Ática, 2009, p. 50-64.

GÜNTHER, H. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão?. **Psicologia: Teoria e Pesquisa,** Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, mai.ago. 2006.

HADJI, C. **A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos.** Portugal: Porto Editora, 1994.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, J. M. L. Avaliação mediadora na educação infantil. In: CARDONA, M. J.; GUIMARÃES, C. M. **Avaliação na educação de infância.** Viseu: PsicoSoma, 2012, p.254-267.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré- escola à universidade.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança.** 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança.** 12. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

HOFFMANN, J. M. L. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. 152 p.

KINNEY, L.; WHARTON, P. **Tornando visível a aprendizagem das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 3. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

KRAMER, S. Avaliação Na Educação Infantil: No Avesso Da Costura, Pontos A Contar, **Refletir E Agir**, v. 10, n. 32, 2014.

KUHLMANN JR, M. A educação infantil no século XIX. In: BASTOS, M. H. C.; STEPHANOU, M. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, volume II: século XIX. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 68-77.

KUHLMANN JR., M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.) **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 6ª. ed., Campinas: Autores Associados, 2007.

LEHER, R.; GENTILI, P.; FONSECA, M. As políticas de financiamento geradas pelos organismos internacionais para a educação na América Latina. In: SANTOS, L. M. **4º CONED**, 23 a 26 de abril, 2002.

LEONTIEV, Alexis N. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Alexis N. Uma Contribuição para a Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: Vygotsky, L. S e outros. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUSARDO, R. C. C. **Avaliação em educação infantil: concepções de professoras sobre o papel do portfólio**. 2007. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2007.

LUZ, I. R. Educação infantil: direito reconhecido ou esquecido? **Linhas Críticas: Revista da Faculdade de Educação, Brasília**, v. 12, n. 22, p. 41-58, jan.jun. 2006.

MAINSTRO, M. A. Relações creche e famílias, a quantas andam? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 49 -59, jan. jun., 1999.

MANTOVANI, S.; PERANI, R. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n. 1, p.75-98, 1999.

MARANHÃO, D. G.; SARTI, C. A. Creche e família: uma parceria necessária. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.133, p.171-194, jan. abr. 2008.

MARQUES, A. C. T. L. **A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil**. 386 f. 2011. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea. 2012. p. 93-121.

MARTINS, M. C. As “crianças cruas”: refletindo sobre infância, poder e exclusão no cotidiano da creche. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 18, n. 31, p. 33-42, jan.jun. 2009.

MELLO, S. A. **Documentação Pedagógica: uma prática para a reflexão**. Florianópolis, 2005. Palestra proferida em evento, Educasul.

MELLO, S. A. Os Bebês como sujeitos no cuidado e educação na escola infantil. **Magistério**, São Paulo – SME/DOT, v. 1, n. 3, p. 46-53, 2014.

MELLO, S. A.; LUGLE, A. M. C. Formação de professores: implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural. **Revista Contrapontos**, v. 14, n. 2, mai-ago, 2014. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/4763/3266>. Acesso em: 20 fev., 2016.

MENDONÇA, C. N. **A documentação pedagógica como processo de investigação e reflexão na educação infantil**. 2009. 132 f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2009.

MERISSE, A. As origens das instituições de atendimento à criança: o caso das creches. In: JUSTO, J. S.; ROCHA, L. C.; VASCONCELOS, M. S. **Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato**. São Paulo: Arte & Ciência, 1997, p. 25-51.

MONÇÃO, M. A. **Gestão democrática na Educação Infantil: o compartilhamento da educação da criança pequena**. 2013, 269 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2013.

MOREIRA, J. A. S.; LARA, A. M. B. **Políticas Públicas para a Educação Infantil no Brasil (1990-2001)**. Maringá: Eduem, 2012.

MORGADO, S. P. As políticas de educação às crianças pequenas: os processos de focalização e descentralização pós 1990. **Revista Angelus Novus**, ano V, n. 8, p. 281-312, 2014.

MORO, C. Cenários avaliativos “na” e “da” Educação Infantil. In: REDE MARISTELA de SOLIDARIEDADE (Org.). **Avaliação “da” e “na” Educação Infantil: significando conceitos e práticas**. Curitiba: Editora Champagnat, 2015.

MOURA, E. M. B. de. **A avaliação na educação infantil e sua relação com os processos e aprendizagem**. 2007. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2007.

MUKHINA, V. Psicologia da Idade Pré-escolar. Martins Fontes, São Paulo, 1996.

NASCIMENTO, M. E. P. Os profissionais da educação infantil e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. FARIA, Ana Lucia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Org.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

NASCIMENTO, M. L. B. P. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, v.17, n.49, p.59-80, 2012.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. ; DIDONET, V. **Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da Educação Básica**. 1. ed. Brasília: UNESCO, 2011. v. 1, 102 p.

OLIVEIRA, D. R. **A formação continuada de professores de primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos**. 2011. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011.

OLIVEIRA, M. C. A.; COSTA, C. M. As políticas públicas de educação infantil no contexto do neoliberalismo. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 10, p. 89-97, jan./dez. 2011.

OLIVEIRA, Z. M. R. A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória. **Revista Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 43-52, jan.jun. 1988. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/viewFile/33402/36140>> . Acesso em: 29 maio 2015.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil: muitos olhares**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Z. M. R. Orientações curriculares e propostas pedagógicas: formação de professores e apropriação de modos historicamente elaborados de pensar, sentir e agir na educação infantil. In: **Salto para o Futuro: Educação de crianças em creches**, ano XIX, nº 15, out., 2009, Brasília, 2009.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Z. R.; MARANHÃ, D.; ABBUD, I.; ZURAWISKI, M. P.; FERREIRA, M. V.; AUGUSTO, S. O trabalho do professor na educação infantil. 2. ed. São Paulo: Biruta, 2014.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. *Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma práxis da participação*. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T.; PINAZZA, M. (Org.). **Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed Editora, p. 13- 37, 2007.

ORTIZ, C.; CARVALHO, M. T. V. **Interações: ser professor de bebês - cuidar, educar e brincar, uma única ação**. São Paulo: Blucher, 2002.

PACHECO, J. A.; OLIVEIRA, M. R. Os campos do currículo e da didática. In: OLIVEIRA, M. R.; PACHECO, J. A. (Org.). **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas: Papirus, 2013. p. 21-44.

PASQUALINI; J. C; FERRACIOLI, M. U. A Questão da Agressividade em Contexto Escolar: desenvolvimento infantil e práticas educativas. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea. 2012. p. 93-121.

PERRENOUD, P. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. **Avaliação em Educação: Novas Perspectivas**. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999.

PIMENTEL, M. O. S. S. Educação Infantil na contemporaneidade: tecendo cenários. **Revista Cocar Belém**, v. 5, n. 10, p.29-38, jul .dez, 2011.

PORTUGAL, G. Avaliar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças: desafios e possibilidades. In: GUIMARÃES, C. M.; CARDONA, M. J.; OLIVEIRA, D. R. de. (Org.). **Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

PRATES, J. C.; PRATES, F. C. Problematizando o uso da técnica de Análise Documental no Serviço Social e no Direito. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v.15, n.2, p. 111-125, jul. dez., 2009.

RAIZER, Cassiana M. **Portfólio na educação infantil: desvelando possibilidades para a avaliação formativa**. 2007. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

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 (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

RAMOS, T. C. G; ROSA, E. C. S. **Os saberes e as falas de bebês e suas professoras**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

- RECH, I. P. F. A “hora da atividade” no cotidiano das instituições. In: MARTINS FILHO, A. J.; TRISTÃO, F. C. D.; RECH, I. P. F.; SCHNEIDER, M. L. **Infância plural: crianças do nosso tempo**. Porto Alegre: Mediação, 2006, p.59-84.
- RIBEIRO, B. Avaliação da Educação Infantil no Brasil: subsídios para o debate. In: REDE MARISTELA DE SOLIDARIEDADE (Org.). **Avaliação “da” e “na” Educação Infantil: significando conceitos e práticas**. Curitiba: Editora Champagnat, 2015.
- ROCHA, H. H. P. A higienização da infância no “século da criança”. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (Org.). **Linguagens Infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- ROSEMBERG, F. Educação Infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.44, n.153, p.742-759, jul.set., 2014.
- ROSEMBERG, F. Organizações Multilaterais, Estado brasileiro e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 43-63, mar. 2002.
- ROSEMBERG, F. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.107, p.7-40, jul. 1999.
- SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANCHES, Emilia Cipriano. **Creche: realidade e ambiguidades**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo, ano I, n.1, jul. 2009. Disponível em: <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_documental_pistas_teoricas_e_metodologicas.pdf> . Acesso em: 4 jul. 2015.
- SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SHORES, E.; GRACE, C. **Manual de portfólio: um guia passo a passo para professores**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SILVA, I. L. Perspectivas e práticas da avaliação em educação infantil. In: GUIMARÃES, Célia Maria; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniele Ramos de. (Org.). **Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014, p.145-161.
- SIMIANO, L. P. **Colecionando pequenos encantamentos...a documentação pedagógica como uma narrativa peculiar para e com crianças bem pequenas**. 2015. 132 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- SOMMERHALDER, A. **A educação e o cuidado da criança: o que advogam os documentos políticos do Ministério da Educação para a educação infantil?**. 2010. 232 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2010.

SOUSA, J. M.; FRANÇA, A. M. Que avaliação na Educação da Infância? **Interacções**, Porto, n. 32, p. 40-53, 2014.

SOUSA, S. Z. Educação infantil: subsídios para construção de uma proposta de avaliação. Projeto OEI/BRA/09/001 – **Fortalecimento institucional das secretarias municipais de educação** na formulação e implementação da política municipal de educação infantil. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 30 dez. 2012.

SOUZA, G. História da Educação Infantil no Brasil: lugares, propósitos e ações que conformaram o jardim de infância e a creche como espaços de educação das crianças. In: FARIA, L. M. F.; ARAÚJO, V. C. (Coord.) **História da educação e da assistência à infância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2011.

TELES; M. A. A. A participação feminista na luta por creches. In: FINCO, D.; GOBBI, M. A.; FARIA, A. L. G.(Orgs.). **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora**. Campinas: Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB; 2015.

TRISTÃO, F. C. D. A sutil complexidade das práticas pedagógicas com bebês. In: MARTINS FILHO, Altino José; TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias; RECH, Ilona Patrícia Freire; SCHNEIDER, M. L. **Infância plural: crianças do nosso tempo**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p.39-58.

UNESCO. **Políticas para a primeira infância: notas sobre experiências internacionais**. Brasília: UNESCO, 2005.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico**. São Paulo: Liberdade, 2000.

VICTOR, R. A. **Judicialização de políticas públicas para a Educação Infantil: características, limites e ferramentas para um controle judicial legítimo**. São Paulo: Saraiva, 2011.

VIEIRA, L. M. F. Educação Infantil: uma história de conquistas. Salto para o Futuro. Acervo, Entrevistas, 6, abril, 2004. Disponível em: <https://tvescola.mec.gov.br/tve/salto-acervo/interview?idInterview=8370>

VIGOTSKY, L. S. A formação sócia da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VITTA, F. C. F.; EMMEL, M. L. G. A dualidade cuidado X educação no cotidiano do Berçário. **Paideia**, v.28, n.14, p.177-189, 2004.

ZABALZA, M. Evaluación en Educación Infantil. **Perspectivar Educação**, Porto, n. 6. p.30-35, 2000.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZUCOLOTO, Karla A. **Educação infantil em creches – uma experiência com a escala ITERS-R**. 2011. 308 f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, 2011.

ZURAWSKI, M. P. V. **Escrever sobre a própria prática**: desafios na formação do professor da primeira infância. 2009. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

APÊNDICE

APÊNDICE A
Regularidades identificadas em “Critérios para um atendimento que respeite os direitos fundamentais das crianças”

CRITÉRIOS PARA UM ATENDIMENTO QUE RESPEITE OS DIREITOS FUNDAMENTAIS DAS CRIANÇAS	
Nossas crianças têm direito à brincadeira	
Interação professor-criança e criança-criança	<ul style="list-style-type: none"> • Ajudamos as crianças a aprender a guardar os brinquedos nos lugares apropriados • Ajudamos as crianças a aprender a usar brinquedos novos • Os adultos também propõem brincadeiras às crianças • As crianças maiores podem organizar os seus jogos de bola, inclusive futebol • As meninas também participam de jogos que desenvolvem os movimentos amplos: correr, jogar, pular • Demonstramos o valor que damos às brincadeiras infantis participando delas sempre que as crianças pedem • Os adultos também acatam as brincadeiras propostas pelas crianças (p.14)
Organização do espaço	<ul style="list-style-type: none"> • Os brinquedos estão disponíveis às crianças em todos os momentos • Os brinquedos são guardados em locais de livre acesso às crianças • Os brinquedos são guardados com carinho, de forma organizada • As salas onde as crianças ficam estão arrumadas de forma a facilitar brincadeiras espontâneas e interativas • Os espaços externos permitem as brincadeiras das crianças (p.14)
Organização do tempo	<ul style="list-style-type: none"> • As rotinas da creche são flexíveis e reservam períodos longos para as brincadeiras livres das crianças (p.14)
Relação com famílias	<ul style="list-style-type: none"> • As famílias recebem orientação sobre a importância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil (p.14)
Nossas crianças têm direito à atenção individual	
Interação professor-criança e criança-criança	<ul style="list-style-type: none"> • Chamamos sempre as crianças por seu nome; • A criança é ouvida • Sempre procuramos saber o motivo da tristeza ou do choro das crianças • Saudamos e nos despedimos individualmente das crianças na chegada e saída da creche • Conversamos e somos carinhosos com as crianças no momento da troca de fraldas e do banho • Comemoramos os aniversários de nossas crianças • Crianças muito quietas, retraídas, com o olhar parado, motivam nossa atenção especial • Aprendemos a lidar com crianças mais agitadas e ativas sem discriminá-las ou puni-las • Aprendemos a lidar com preferências individuais das crianças por alimentos • Ficamos atentos à adequação de roupas e calçados das crianças nas diversas situações • Damos suporte às crianças que têm dificuldades para se integrar nas brincadeiras dos grupos • Procuramos respeitar as variações de humor das crianças • Procuramos respeitar o ritmo fisiológico da criança: no sono, nas evacuações, nas sensações de frio e calor • Crianças com dificuldades especiais recebem apoio para participar das atividades e brincar com os colegas • Nossas crianças têm direito a momentos de privacidade e quietude • Evitamos usar e que as crianças usem apelidos que discriminem outras crianças • Procuramos analisar porque uma criança não está bem e encaminhá-la à orientação especializada quando necessário. (p.15-16)
Vinculação com Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Observamos as crianças com atenção para conhecermos melhor cada uma delas</i> (p.15, grifos nossos)
Relação com famílias	<ul style="list-style-type: none"> • O diálogo aberto e contínuo com os pais nos ajuda a responder às necessidades individuais da criança (p.15)
Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante	
Organização do espaço	<ul style="list-style-type: none"> • Arrumamos com capricho e criatividade os lugares onde as crianças passam o dia • Nossas salas são claras, limpas e ventiladas • Não deixamos objetos e móveis quebrados nos espaços onde as crianças ficam • Mantemos fora do alcance das crianças produtos potencialmente perigosos • As crianças têm lugares agradáveis para se recostar e desenvolver atividades calmas • As crianças têm direito a lugares adequados para seu descanso e sono • Nossa creche demonstra seu respeito às crianças pela forma como está arrumada e conservada • Nossa creche sempre tem trabalhos realizados pelas crianças em exposição • Quando fazemos reformas na creche nossa primeira preocupação é melhorar os espaços usados pelas crianças • Quando fazemos reformas tentamos adequar a altura das janelas, os equipamentos e os espaços de circulação às necessidades de visão e locomoção das crianças • Procuramos tornar acolhedor o espaço que usamos para receber e conversar com as famílias • Procuramos garantir o acesso seguro das crianças à creche • Lutamos para melhorar as condições de segurança no trânsito nas proximidades da creche (p.17)
Interação entre equipe	<ul style="list-style-type: none"> • Nossa equipe procura desenvolver relações de trabalho cordiais e afetivas (p.17)

Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza	
Organização do espaço	• Nossa creche procura ter plantas e canteiros em espaços disponíveis • Nossas crianças podem olhar para fora através de janelas mais baixas e com vidros transparentes • (p.18)
Interações professor – criança e criança-criança	• Nossas crianças têm direito ao sol • Nossas crianças têm direito de brincar com água • Nossas crianças têm oportunidade de brincar com areia, argila, pedrinhas, gravetos e outros elementos da natureza • Sempre que possível levamos os bebês e as crianças para passear ao ar livre • Nossas crianças aprendem a observar, amar e preservar a natureza • Incentivamos nossas crianças a observar e respeitar os animais • Nossas crianças têm oportunidade de visitar parques, jardins e zoológicos (p.18)
Relação com famílias	• Procuramos incluir as famílias na programação relativa à natureza (p.18)
Nossas crianças têm direito à higiene e à saúde	
Interação professor-criança e criança-criança	Nossas crianças têm direito de manter seu corpo, cuidado, limpo e saudável • Nossas crianças aprendem a cuidar de si próprias e assumir responsabilidades em relação à sua higiene e saúde • Nossas crianças têm direito à prevenção de contágios e doenças • O cuidado com a higiene não impede a criança de brincar e se divertir • Damos o exemplo para as crianças, cuidando de nossa aparência e nossa higiene pessoal (p.19)
Organização do espaço	• Nossas crianças têm direito a banheiros limpos e em bom funcionamento • O espaço externo da creche e o tanque de areia são limpos e conservados periodicamente de forma a prevenir contaminações • Lutamos para melhorar as condições de saneamento nas vizinhanças da creche • Procuramos orientação nos serviços básicos de saúde para a prevenção de doenças contagiosas existentes no bairro (p.19)
Relação com famílias	• Acompanhamos com as famílias o calendário de vacinação das crianças • Mantemos comunicação com a família quando uma criança fica doente e não pode frequentar a creche • Sempre que necessário encaminhamos as crianças ao atendimento de saúde disponível ou orientamos as famílias para fazê-lo (p.19)
Vinculação com avaliação	• <i>Acompanhamos o crescimento e o desenvolvimento físico das crianças.</i> (p.19, grifos nossos)
Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia	
Interação professor-criança e criança-criança	• Permitimos que meninos e meninas participem de algumas atividades na cozinha, sempre que possível • Procuramos respeitar preferências, ritmos e hábitos alimentares individuais das crianças • Ajudamos os pequenos na transição da mamadeira para a colher e o copo • Valorizamos o momento da mamadeira, segurando no colo os bebês e demonstrando carinho para com eles • Incentivamos a participação das crianças na arrumação das mesas e dos utensílios, antes e após as refeições • Incentivamos as crianças maiorzinhas a se alimentarem sozinhas • Preparamos os alimentos com capricho e carinho • Planejam os alimentos apropriados para as crianças de diferentes idades • Procuramos diversificar a alimentação das crianças, educando-as para uma dieta equilibrada e variada • Procuramos sempre incluir alimentos frescos nos cardápios. (p.20)
Organização do espaço	• Nossas crianças têm direito a um ambiente tranquilo e agradável para suas refeições • Nossa cozinha é limpa e asseada • Nossa despensa é limpa, arejada e organizada • Procuramos manter uma horta, mesmo pequena, para que as crianças aprendam a plantar e cuidar das verduras • A água filtrada está sempre acessível às crianças (p.20)
Relação com famílias	• As famílias são informadas sobre a alimentação da criança e suas sugestões são bem recebidas. (p.20)
Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão	
Interação professor-criança	Nossas crianças têm direito de aprender coisas novas sobre seu bairro, sua cidade, seu país, o mundo, a cultura e a natureza • Valorizamos nossas crianças quando tentam expressar seus pensamentos, fantasias e lembranças • Nossas crianças têm oportunidade de desenvolver brincadeiras e jogos simbólicos • Nossas crianças têm oportunidade de ouvir músicas e de assistir teatro de fantoches • Nossas crianças são incentivadas a se expressar através de desenhos, pinturas, colagens e modelagem em argila • Nossas crianças têm direito de ouvir e contar histórias • Nossas crianças têm direito de cantar e dançar • Nossas crianças têm livre acesso a livros de história, mesmo quando ainda não sabem ler • Procuramos não deixar as perguntas das crianças sem resposta • Quando não sabemos explicar alguma coisa para as crianças, sempre que possível procuramos buscar informações adequadas e trazê-las

	posteriormente para elas • Sempre ajudamos as crianças em suas tentativas de compreender as coisas e os acontecimentos à sua volta • Não reprimimos a curiosidade das crianças pelo seu corpo • Não reprimimos a curiosidade sexual das crianças • Bebês e crianças bem pequenas aproveitam a companhia de crianças maiores para desenvolver novas habilidades e competências • Crianças maiores aprendem muito observando e ajudando a cuidar de bebês e crianças pequenas • Não deixamos nossas crianças assistindo televisão por longos períodos. (p.21-22)
<i>Vinculação com avaliação</i>	• <i>As famílias são informadas sobre o desenvolvimento de suas crianças</i> (p.22, grifos nossos)
Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos	
Interação professor-criança	Nossas crianças têm direito de correr, pular e saltar em espaços amplos, na creche ou nas suas proximidades • Nossos meninos e meninas têm oportunidade de jogar bola, inclusive futebol • Nossos meninos e meninas desenvolvem sua força, agilidade e equilíbrio físico nas atividades realizadas em espaços amplos • Nossos meninos e meninas, desde bem pequenos, podem brincar e explorar espaços externos ao ar livre espera • Os bebês não são esquecidos no berço • Os bebês têm direito de engatinhar • Os bebês têm oportunidade de explorar novos ambientes e interagir com outras crianças e adultos • As crianças pequenas têm direito de testar seus primeiros passos fora do berço • Organizamos com as crianças aquelas brincadeiras de roda que aprendemos quando éramos pequenos (p.23)
Organização de espaço	• Reservamos espaços livres cobertos para atividades físicas em dias de chuva (p.23)
Organização do tempo	• Nossas crianças não são obrigadas a suportar longos períodos de espera (p.23)
Relação com famílias	• Procuramos criar ocasiões para as famílias participarem de atividades ao ar livre com as crianças (p.23)
Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade	
Interação professor-criança e criança-criança	• Nossa creche respeita as amizades infantis • Nossa creche valoriza a cooperação e a ajuda entre adultos e crianças • Nossas crianças encontram conforto e apoio nos adultos sempre que precisam • Procuramos entender porque a criança está triste ou chorando • Procuramos não interromper bruscamente as atividades das crianças • Evitamos situações em que as crianças se sintam excluídas • Nossas crianças, mesmo quando brincam autonomamente, não ficam sem a proteção e o cuidado dos adultos • Conversamos e brincamos com os bebês quando estão acordados • Nossas crianças recebem atenção quando nos pedem ou perguntam alguma coisa • Procuramos proteger as crianças de eventuais agressões dos colegas • Ajudamos as crianças a desenvolver seu auto-controle e aprender a lidar com limites para seus impulsos e desejos • Explicamos as crianças os motivos para comportamentos e condutas que não são aceitos na creche • Nunca deixamos de procurar entender e tomar providências quando nossas crianças aparecem na creche machucadas e amedrontadas (p.24)
<i>Vinculação com Avaliação</i>	• <i>Evitamos comentar assuntos relacionados com as crianças e seus familiares na presença delas</i> (p.24, grifos nossos)
Trabalho entre equipe	• Procuramos ajudar as pessoas da equipe quando enfrentam problemas pessoais sérios (p.24)
Relações com famílias	Nossas crianças sabem que são queridas quando percebem que suas famílias são bem-vindas e respeitadas na creche (p.24)
Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos	
Interação professor-criança e criança-criança	Nossas crianças têm direito à alegria e à felicidade • Nossos meninos e meninas têm direito a expressar tristeza e frustração • Procuramos ensinar meninos e meninas como expressar e lidar com seus sentimentos e impulsos • Procuramos sempre enfrentar as reações emocionais das crianças com carinho e compreensão • Procuramos sempre entender as reações das crianças e buscar orientação para enfrentar situações de conflito • O bem-estar físico e psicológico das crianças é um de nossos objetivos principais • Ajudamos as crianças a desenvolver sua autonomia • Sempre conversamos com as crianças sobre suas experiências em casa e no bairro • Nossas crianças podem, sempre que querem, procurar e ficar perto de seus irmãozinhos que também estão na creche • Nossas crianças expressam seus sentimentos através de brincadeiras, desenhos e dramatizações • A manifestação de preconceitos de raça, sexo ou religião nos mobiliza para que procuremos incentivar atitudes e comportamentos mais igualitários na creche. (p.25)
Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche	

Interação professor-criança e criança-criança	As crianças recebem nossa atenção individual quando começam a frequentar a creche • Nosso planejamento reconhece que o período de adaptação é um momento muito especial para cada criança, sua família e seus educadores • Nossas crianças têm direito de trazer um objeto querido de casa para ajudá-las na adaptação à creche: uma boneca, um brinquedo, uma chupeta, um travesseiro • Criamos condições para que os irmãozinhos maiores que já estão na creche ajudem os menores em sua adaptação à creche • Observamos com atenção a reação dos bebês e de seus familiares durante o período de adaptação • Nunca deixamos crianças inseguras, assustadas, chorando ou apáticas, sem atenção e carinho • Nossas crianças têm direito a um cuidado especial com sua alimentação durante o período de adaptação (p.26)
Vinculação com Avaliação	• <i>Observamos com cuidado a saúde dos bebês durante o período de adaptação</i> (p.26, grifos nossos)
Relação com famílias	• As mães e os pais recebem uma atenção especial para ganhar confiança e familiaridade com a creche • Nossas crianças têm direito à presença de um de seus familiares na creche durante seu período de adaptação • As mães e os pais são sempre bem-vindos à creche • Reconhecemos que uma conversa aberta e franca com as mães e os pais é o melhor caminho para superar as dificuldades do período de adaptação (p.26)
Organização do tempo	• Nosso planejamento é flexível quanto a rotinas e horários para as crianças em período de adaptação (p.26)
Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa	
Interação professor-criança e criança-criança	Nossas crianças têm direito a desenvolver sua auto-estima • Meninos e meninas têm os mesmos direitos e deveres • Nossas crianças, negras e brancas, aprendem a gostar de seu corpo e de sua aparência • Respeitamos crenças e costumes religiosos diversos dos nossos • Nossas crianças não são discriminadas devido ao estado civil ou à profissão de seus pais • Nossas crianças, de todas as idades, participam de comemorações e festas tradicionais da cultura brasileira: carnaval, festas juninas, natal, datas especiais de nossa história • Nossas crianças visitam locais significativos de nossa cidade, sempre que possível: parques, museus, jardim zoológico, exposições • Nossas crianças visitam locais significativos do bairro, sempre que possível: a padaria, uma oficina, a praça, o corpo de bombeiros, um quintal (p.27)
Relação com famílias	• A creche é um espaço de criação e expressão cultural das crianças, das famílias e da comunidade • Estimulamos os pais a participar ativamente de eventos e atividades na creche (p.27)

Fonte: Autoria própria.