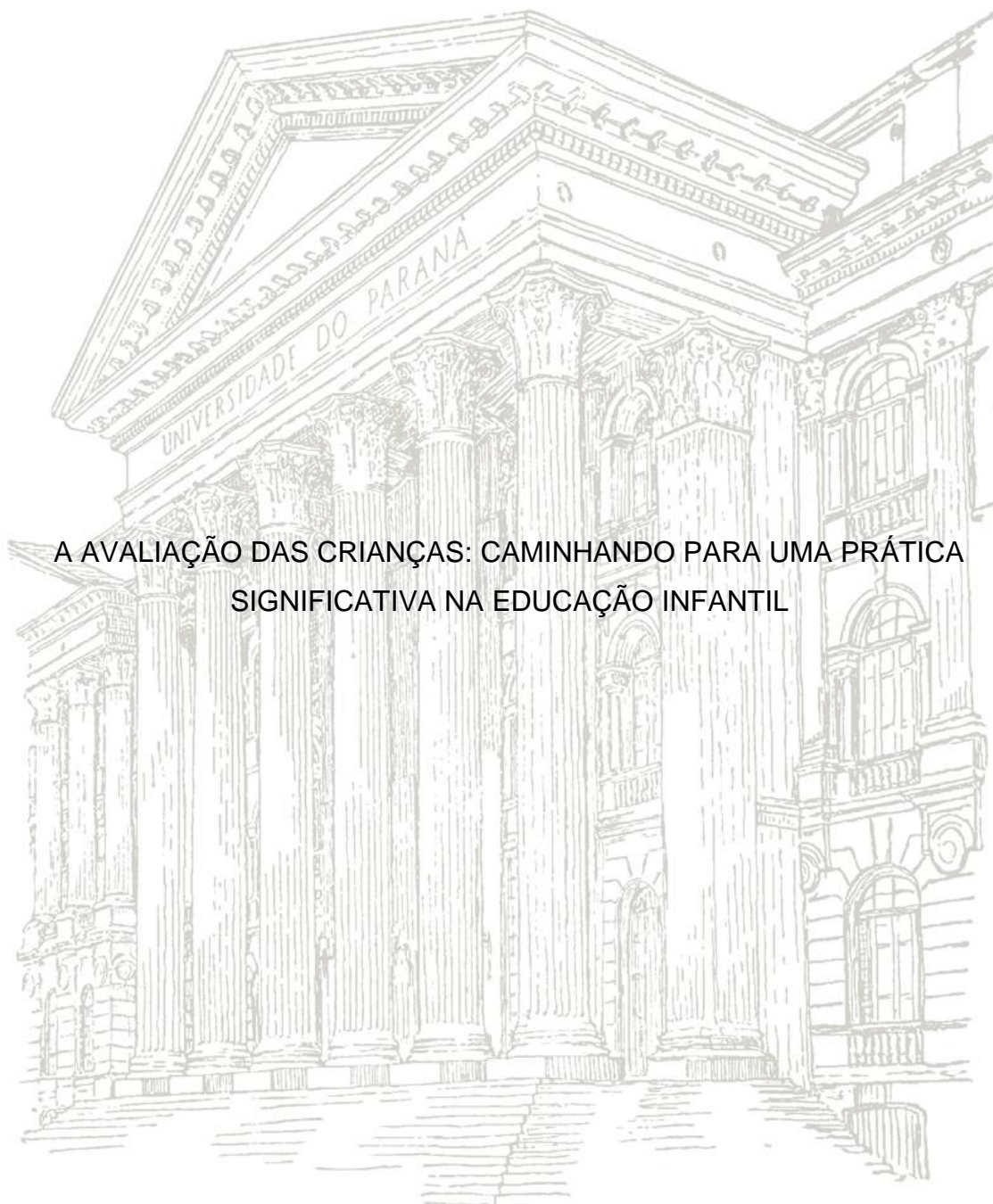


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

BRUNA JANNIFFER PONCZEK

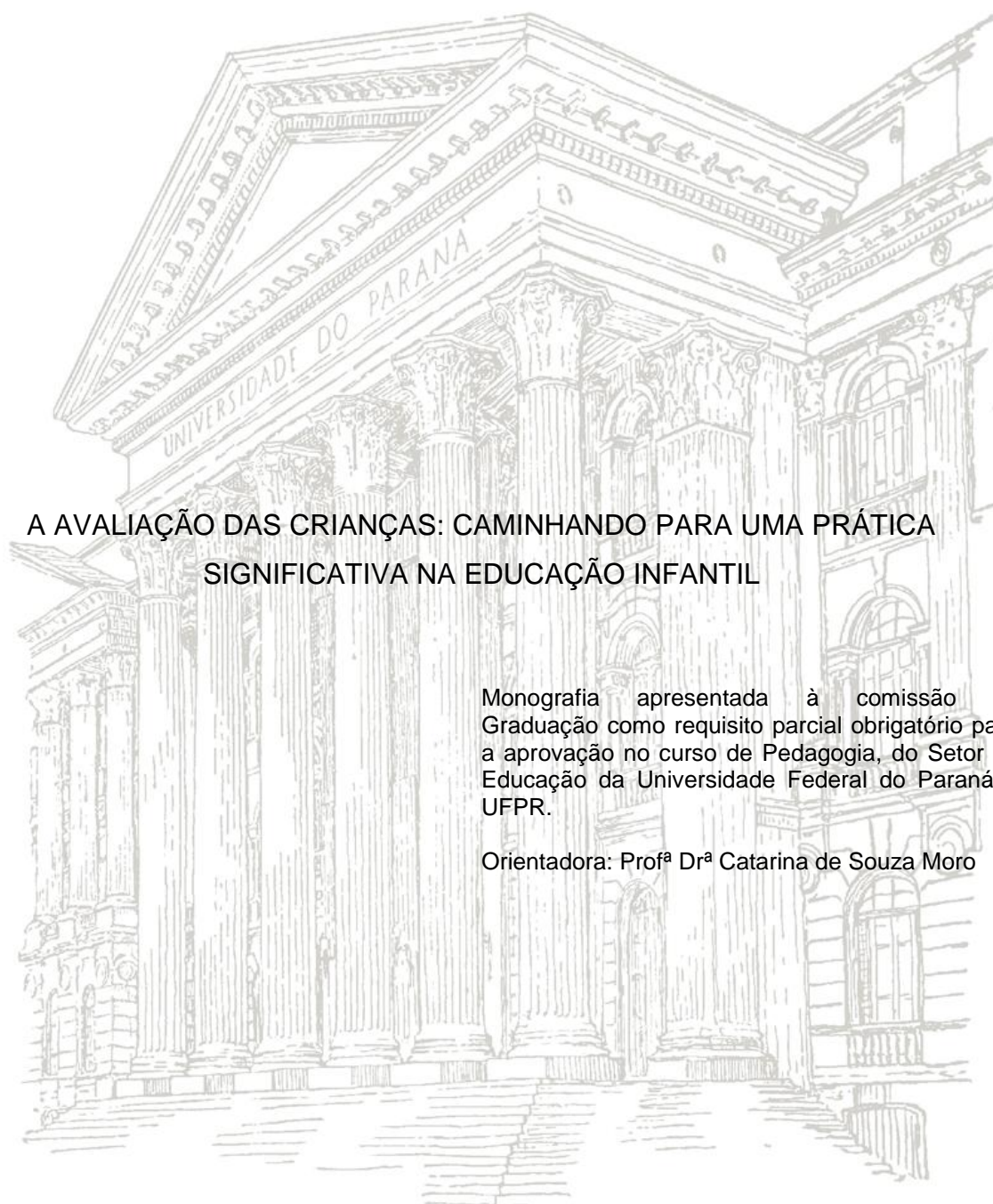


A AVALIAÇÃO DAS CRIANÇAS: CAMINHANDO PARA UMA PRÁTICA
SIGNIFICATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CURITIBA

2014

BRUNA JANNIFFER PONCZEK



A AVALIAÇÃO DAS CRIANÇAS: CAMINHANDO PARA UMA PRÁTICA
SIGNIFICATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Monografia apresentada à comissão de Graduação como requisito parcial obrigatório para a aprovação no curso de Pedagogia, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná – UFPR.

Orientadora: Profª Drª Catarina de Souza Moro

CURITIBA

2014

*Aos meus pais, pelo exemplo de ética e formação
que me deram e esperando que a privação da
convivência e a ausência em festas familiares
sejam recompensadas pelo compromisso assumido,
para a construção e disseminação de uma
educação de qualidade.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar presente em todos os momentos de nossas vidas, a cada hora de nossa árdua batalha, para apreender e construir o conhecimento, pelas vezes que o desânimo se abateu sobre nós, todo agradecimento seria sempre pouco. Foi luz nos dias, mantendo-nos firmes na conclusão do nosso curso. Hoje, vos agradecemos, sobretudo por nossas vidas e pela nossa vitória.

Aos meus pais, por compartilharem do meu ideal, pelos incentivos a prosseguir esta jornada, fossem quais fossem os obstáculos. Por estarem sempre presentes, me amparando e lutando comigo, dedico esta conquista com a mais profunda admiração e respeito.

A Professora Doutora Catarina Moro minha orientadora, por acreditar em meu potencial e capacidade, por repartir suas experiências, pelas lições de saber, pelas orientações, por transmitir valorosos conhecimentos para meu processo de formação profissional e pessoal. Minha gratidão e reconhecimento pela dedicação.

A Professora Doutora Ângela Coutinho por ter aceitado o convite para a banca. Dizem que criar é abrir possibilidades e ampliar consciências, é levantar projetos, é sugerir soluções, é construir o pequeno trecho que faltava ao caminho. Assim, manifesto meus agradecimentos sinceros pela sua contribuição para alcançar o meu ideal.

Aos amigos por termos vivido bons momentos e compartilhado a mesma jornada; aprendemos a lutar, sobreviver, crescer; a crer na superação dos erros; e acreditar nos valores humanos. E hoje, os nossos corações se preparam para viver a busca de cada ideal sonhado, e, principalmente, a realização do que mais se esperou. O fim de uma história que mal começou.

*A criança tem cem linguagens
Cem mãos cem pensamentos
Cem maneiras de pensar
De brincar e de falar
Cem sempre cem
Maneiras de ouvir
De surpreender de amar
Cem alegrias para cantar e perceber
Cem mundos para descobrir
Cem mundos para inventar
Cem mundos para sonhar.
[...]*

Loris Malaguzzi

“As cem linguagens das crianças”

RESUMO

A presente monografia consiste em uma pesquisa bibliográfica que teve por objeto de estudo levantar as proposições das produções acadêmicas de âmbito nacional sobre a avaliação das crianças na educação infantil. A base empírica se constituiu de artigos de periódicos e teses de doutorado na área da educação, no período compreendido entre 1997 a 2013. Na primeira parte do trabalho trata-se da contextualização histórica sobre os diferentes momentos de constituição da educação infantil, assim como da legislação brasileira para esta etapa da educação; em seguida faz-se a revisão da literatura acerca da temática buscando apoio em Gandini e Goldhaber (2002), Barbosa e Horn (2008), Bassedas, Huguet e Solé (2009), Oliveira (2004 e 2011), Hernández e Ventura (2009), Micarello (2010), Hoffmann (2011) e Bhering e Füllgraf (2012). Na terceira parte definiu-se a metodologia desta pesquisa, na sequência segue a quarta parte com a apresentação e o levantamento do corpus empírico. Constatou-se no levantamento poucas publicações no meio acadêmico brasileiro, foram encontrados seis artigos de periódicos e quatro teses de doutorado que se referem especificamente sobre a avaliação da criança. Os dados revelaram que há diferentes concepções e abordagens quanto ao entendimento e o modo de realizar a avaliação no cotidiano educativo, dessa forma entendemos que o processo avaliativo carece de reflexão, ou seja, ainda estamos caminhando para uma prática significativa na educação infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Avaliação das crianças. Prática significativa.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - INSTRUMENTOS AVALIATIVOS COM BASE NA CONCEPÇÃO PSICOLÓGICA	33
QUADRO 2 - FORMAS DE REGISTROS PARA ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA	37
QUADRO 3 - INSTRUMENTOS PARA ORGANIZAÇÃO DO MATERIAL GERAL	37
QUADRO 4 - PALAVRAS-CHAVE PARA COLETA DE DADOS	44
QUADRO 5 – ARTIGOS DE PESQUISA QUALITATIVA/ ESTUDO DE CASO .	60
QUADRO 6 – ARTIGO (ENSAIO)	60
QUADRO 7 – ARTIGOS DE PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	60
QUADRO 8 – OBJETO DE ESTUDO DOS ARTIGOS	61
QUADRO 9 – TESES ENCONTRADAS	69
QUADRO 10 – OBJETO DE ESTUDO DAS TESES	70

LISTA DE SIGLAS

CEI – Centro de Educação Infantil

CF – Constituição Federal

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IQEI – Indicadores de Qualidade na Educação Infantil

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e do Desporto

PNE – Plano Nacional de Educação

PNQEI – Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 CONTEXTO HISTÓRICO E A LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL ..	14
2.1. Contextualizando a história da educação infantil	15
2.2. A construção do processo político recente na Educação Infantil	20
2.2.1. <i>Constituição Federal (CF) – 1988</i>	20
2.2.2. <i>Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – 1990</i>	21
2.2.3. <i>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – 1996</i>	22
2.2.4. <i>Plano Nacional de Educação (PNE) – 2001; 2014</i>	23
2.2.5. <i>Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) – 2006</i> ..	25
2.2.6. <i>Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação – 2006</i>	25
2.3. A construção do processo de avaliação da criança na educação infantil diante da legislação	26
2.3.1. <i>Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI)</i> ..	28
2.3.2. <i>Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI)</i>	30
3 DIALOGANDO COM OS REFERENCIAIS TEÓRICOS	32
3.1. Refletindo a avaliação da criança na educação infantil	32
3.2. Os instrumentos de avaliação da criança	36
3.3. Analisando a documentação registrada	38
3.4. Documentação como forma de comunicação	39
4 DEFININDO A METODOLOGIA DA PESQUISA	42
4.1. Coleta de dados	43
4.2. Procedimentos	44

4.3. Listagem dos trabalhos	44
5 SOBRE O CORPUS EMPÍRICO	46
5.1. Apresentação dos artigos de periódicos	46
5.2. Apresentação das teses	55
5.3. Temáticas e perspectivas dos artigos de periódicos	60
5.4. Temáticas e perspectivas das teses	69
6 Considerações Finais	83
REFERÊNCIAS	86

1 INTRODUÇÃO

A investigação de que trata esse trabalho surge da indagação a respeito das dificuldades e divergências no entendimento do que é a avaliação na Educação Infantil e qual a sua intencionalidade. Pois, há diferentes estudos com perspectivas teóricas e aspectos conceituais distintos, assim como modos divergentes sobre como a avaliação é utilizada no cotidiano educativo.

Em uma etapa tão peculiar como a Educação Infantil, pois trata do desenvolvimento inicial das crianças, de aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, e por ela ser um complemento da ação da família e da comunidade, percebe-se que há necessidade de reflexão sobre as práticas da avaliação.

Reflexão esta que deve voltar o olhar para o contexto no qual a criança está inserida, respeitando a sua especificidade, assim como as suas manifestações e suas conquistas, permitindo o desenvolvimento de um trabalho pedagógico específico com crianças até 6 (seis) anos articulado aos elementos levantados do processo avaliativo.

Refletir sobre a prática da avaliação não é uma tarefa fácil devido à sua complexidade, como diz Micarello (2010) “*o ato de avaliar não é neutro*”, uma vez que quando nós fazemos nossas escolhas, estamos fazendo a partir de uma ideologia e por influências do meio externo, ou seja, das experiências da sociedade em que estamos inseridos. Assim, é preciso “*analisar o significado da avaliação no contexto próprio da educação infantil, resgatando os seus pressupostos básicos*”. (HOFFMANN, 2011, p.14).

Diante da urgência em aprofundar os conhecimentos a respeito da avaliação para crianças, e principalmente por estar associada a essa etapa tão peculiar da vida humana, os questionamentos que movem a pesquisa são: O que é avaliação na Educação Infantil? Qual a sua intencionalidade, para que serve avaliar as crianças? O que e como avaliar as crianças de 0 a 6 anos? Quais são os instrumentos necessários? Há diferentes abordagens sobre o processo avaliativo no processo da educação infantil?

Para tanto antes de adentrar ao tema do trabalho, faremos um resgate histórico da educação infantil e o sistema legislativo recente, para entender como se

deu o processo de construção da perspectiva que temos atualmente, pois a educação para crianças pequenas começa a ganhar destaque quando da promulgação da Constituição Federal de 1988. Pois até então segundo Kramer (1986) seu enfoque era de caráter assistencial ou sanitário, compensatório e preparatório para o ingresso ao ensino fundamental e em poucas proposições viase a educação infantil com os objetivos em si mesma. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96, a Educação Infantil passa a ser incluída no que se entende por Educação Básica.

Em seguida recorreremos a autores que tratam sobre o tema da avaliação de crianças na educação infantil, na tentativa de aprofundar a temática sobre diferentes perspectivas. Para a análise teórica buscamos apoio em Gandini e Goldhaber (2002), Barbosa e Horn (2008), Bassedas, Huguet e Solé (2009), Oliveira (2011), Hernández e Ventura (2009), Micarello (2010), Hoffmann (2011) e Bhering e Füllgraf (2012).

Dessa forma para adentrar ao tema do trabalho, apresentaremos a metodologia da pesquisa e os dados empíricos levantados a partir de pesquisa bibliográfica. Para, a partir de então fazer o levantamento das proposições dos dados encontrados. Na perspectiva de entender como se dá o desenvolvimento da prática avaliativa na educação infantil, assim como a construção dos registros e documentação deste processo. Assim, delineamos alguns objetivos para nortear o trabalho.

Objetivos

Objetivo Geral:

- Levantar as proposições da produção acadêmica no âmbito nacional sobre a avaliação das crianças na educação infantil.

Objetivos Específicos:

- Sistematizar as proposições dos documentos produzidos para a educação infantil atendo-se ao âmbito nacional, como a legislação vigente e os documentos orientadores.
- Investigar e levantar as publicações acadêmicas em âmbito nacional e as perspectivas a respeito da avaliação na educação infantil, no período pós LDB entre 1997 a 2013.
- Identificar os critérios e instrumentos para a avaliação das crianças da educação infantil que vem sendo utilizados e discutidos nos trabalhos encontrados.

2 CONTEXTO HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A fim de discutir estudos sobre avaliação da criança na educação infantil e suas perspectivas teóricas, aspectos conceituais e o modo como são utilizados diferentes instrumentos no cotidiano educativo, cabe fazer uma retrospectiva histórica que trate do surgimento e das transformações em relação aos serviços relacionados à educação para as crianças de 0 a 6 anos no Brasil. Uma vez que a educação infantil nem sempre foi vista como é hoje, parte integrante da educação básica.

A educação de crianças de 0 a 6 anos era tida na legislação¹ como um direito da família, a qual tinha caráter assistencialista e compensatório, pois quem cuidava desta etapa eram os órgãos de saúde e assistência social. Somente após a Constituição Federal (CF) de 1988, que a educação passa a ser um direito da criança e não mais de suas famílias, como também deixando de se articular a estes outros órgãos de assistência e saúde e passa a integrar órgãos específicos de educação.

Assim, além da passagem histórica sobre a educação para as crianças pequenas, é preciso referendar a legislação, a política pública específica da educação infantil, pois, “no que se refere ao debate ideológico e político sobre o significado da educação da criança pequena, seus direitos e o reconhecimento da responsabilidade do poder público, constataram-se progressos significativos”. (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1993, p. 15).

Diante disso, vemos a necessidade de acompanhar como esta etapa da educação ganha ênfase e que documentos normativos e orientadores foram elaborados a partir desse destaque na Constituição Federal. Como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/96 – na qual a Educação Infantil torna-se parte integrante da Educação Básica, sendo a primeira etapa. E em

¹ No período entre os anos de 1920 a 1980 as creches não eram um direito da criança, mais sim um direito das mães para que pudessem trabalhar e, a fim de proteger as crianças, as creches deveriam ser próximas às fábricas e aos comércios. Exemplo disto vemos no Decreto 16.300/1923, no Capítulo VI, que se refere aos direitos das mulheres, no artigo 350 menção a que deveria haver creches ou salas de amamentação próximas aos locais de trabalho para que as mães pudessem amamentar seus filhos. Assim, como o Decreto Lei 5.452/1943 (CLT) que contém artigos referentes ao direito a creches e a locais apropriados para a amamentação. Leis que sempre pensavam nas mães e não propriamente nas crianças.

seguida que foram elaborados documentos para auxiliar no atendimento da educação integral das crianças pequenas. Os quais provocaram e marcaram mudanças nos sistema educacional do Brasil nessa faixa etária de 0 a 6 anos.

2.1. Contextualizando a história da educação infantil

“Entende-se a história como uma evolução linear, um recurso à mão para explicar ou justificar propostas atuais.” (KUHLMANN JR., 2011, P. 5). Assim, conhecer e refletir sobre o processo histórico da educação de crianças pequenas é necessário para que possamos entender não só a concepção, mas também a construção dessa educação.

O processo de iniciativa de atendimento para crianças de 0 a 6 anos em instituições como creches, pré-escolas, maternais e jardins de infância, teve três momentos históricos que marcaram esta etapa da educação. Podemos dizer que essas iniciativas surgem a partir das necessidades da sociedade.

Entendemos que os processos de evolução e progresso da sociedade são fatores que influenciam na implementação dessas instituições e o tipo de atendimento que fornecerão como, por exemplo, o processo de industrialização e o aumento do trabalho feminino junto às fábricas, assim conseqüentemente se ampliaram a procura por instituições que cuidassem de crianças.

Os três momentos que marcaram a construção da educação infantil em nosso país, segundo Nunes, Corsino e Didonet (2011) podem ser divididos como segue:

- Do começo das iniciativas de atendimento à criança até a redemocratização do país (1875-1985);
- Período da Assembleia Nacional Constituinte, promulgação da Constituição Federal e elaboração das leis que a regulamentam na área dos direitos da criança (1986-1996);
- Formulação de diretrizes, políticas, planos e programas que objetivam a realização dos direitos da criança (1996 até os dias atuais). (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 17).

Assim, a partir dessa definição, no Brasil o primeiro momento engloba o surgimento das instituições para crianças que se inicia no final do século XIX e início do século XX, a partir do modelo das instituições europeias e norte-americanas, as creches, escolas maternais e jardins de infância. Nessa época tais instituições surgiam essencialmente com caráter assistencialista e compensatório. Para Kuhlmann (2011, p. 181), mesmo nestes casos, existiam sim objetivos educacionais para atender os setores das classes populares, mesmo que fossem “para disciplinar e apaziguar as relações sociais.”

Enquanto na Europa no final do século XIX as instituições para crianças visava atender filhos(as) de mães trabalhadoras/ operárias, em nosso país, a proposta das instituições era de prestar serviços como puericultura e higiene infantil, se tratava de um cuidado com a infância – cuidado especificamente físico, atenção ao corpo, para evitar doenças, como tuberculose, cuidar da alimentação e higiene – para proteção da própria criança.

Assim, na década 1880 surge no Rio de Janeiro, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI-RJ)², fundado pelo higienista Dr. Arthur Moncorvo Filho. O médico visava à proteção a infância e assistência às famílias pobres, oferecendo serviços básicos de saúde, desde a gestação da mulher até cuidados com a primeira infância da criança.

Mas,

não havia apenas [o movimento] médico-higienismo na educação infantil. Além da puericultura, que passou a integrar os currículos das escolas normais, desenvolveram-se estudos de psicologia infantil e de métodos pedagógicos para a criança pequena. Já evidenciamos que a difusão das instituições associava-se umbilicalmente à ideia de sociedade moderna e civilizada, à ideologia do progresso. (KUHLMANN JR., 2011, p. 88).

Nessa época ainda não havia políticas públicas que atendessem ou garantissem a organização das instituições para crianças. As instituições eram ligadas aos órgãos de saúde e assistência e não ao sistema de educação.

² Para conhecer melhor sobre o IPAI-RJ, seus objetivos e tipos de atendimento, como as intenções de Moncorvo Filho, vide a referência pesquisada: WADSWORTH, J. E. **Moncorvo Filho e o problema da infância: modelos institucionais e ideológicos da assistência à infância no Brasil.**

Contudo, com o passar dos anos, vem para o Brasil no início do século XX, o modelo – europeu e norte-americano – de jardins de infância, ou segundo Kuhlmann (2011) “*modelo de civilização*”³. Nas duas primeiras décadas, o país teve um marco para a história do atendimento à infância. Em 1922 ocorreu o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, no Rio de Janeiro, entre outros posteriormente.

Em um desses congressos,

Os participantes sugeriram a regulamentação dos institutos de assistência à infância, a abolição das ‘rodas dos expostos’, o estabelecimento, nos locais de trabalho, de espaços reservados para que as mães, sem prejuízo do salário, pudessem amamentar os filhos. (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 20).

Assim, nos anos seguintes iniciam-se as preocupações com a legislação trabalhista, devido à necessidade da mulher em ter que trabalhar fora de seu lar. As preocupações são em achar medidas para a regularização das relações de trabalho, logo foram elaboradas Leis e Decretos para definir e garantir o atendimento à mulher e a criança. Como o Decreto nº 16300/1923, que dá o direito à mulher de ter um local para amamentação próximo ao local de trabalho, conforme redação no:

Art. 350. Para o fim de proteger as crianças haverá crèches, ou salas de amamentação, situadas proximo da séde dos trabalhos, nas quaes as mães, duas ou tres vezes, em intervallos regulares, amamentarem seus filhos. (BRASIL, 1923).

Nessa perspectiva outros decretos são elaborados para a regulamentação das condições de trabalho da mulher, como o Decreto 21.417/ 1932. E posteriormente a Consolidação das Leis do Trabalho, através do Decreto-Lei 5.452/ 1943 que contém artigos referentes ao direito a creches e a locais apropriados para a amamentação.

³ Segundo o autor Kuhlmann Jr. (2011), o “modelo de civilização” compreendia o período da segunda metade do século XIX e início do século XX, marcado pela crença do progresso e da ciência, assim, as nações teriam que se adaptar aos instrumentos e aos processos produtivos, em vários aspectos da vida social. Dessa forma se iniciava o caminhar da civilização rumo ao progresso.

Segundo Kuhlmann Jr. (2000, p. 8) a concepção de educação assistencialista que surge para atender as crianças das camadas populares, filhos(as) de mães trabalhadoras, tem como intenção promover uma *pedagogia da submissão*, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social.

A “pedagogia da submissão” referenciada por Kuhlmann Jr. era uma proposta educativa voltada para uma educação moral, o objetivo era preparar as crianças para um futuro de acordo com a sua realidade social como parte integrante da classe trabalhadora.

O país era e ainda é em parte marcado pela desigualdade social, com isso o acesso aos bens produzidos e os serviços também vêm com diferenças, como o acesso a educação infantil, saúde e outros. Quanto à educação de crianças Nunes, Corsino e Didonet (2011, p. 18), relatam que ainda havia predominância de uma visão dicotomizada, de um lado filhos(as) da classe trabalhadora que são atendidos pelas creches, e do outro lado filhos(as) da classe média e/ou alta que são atendidos nos jardins de infância.

Segundo estes mesmo autores (2011) as creches são instituições com caráter assistencialista, que geralmente visavam o cuidado físico, saúde, alimentação, formação de hábitos de higiene, comportamentos sociais. Incluía, por vezes, orientações à família. Enquanto os jardins de infância tinham caráter educacional, com outra visão e inspirado em Froebel, a sua preocupação era com o desenvolvimento físico, social, afetivo e cognitivo, por meio das atividades lúdicas, do movimento e da autoexpressão.

Contudo, quando se iniciou o processo de disseminação das creches e pré-escolas, vieram à tona as críticas ao seu caráter de assistencialismo, devido as “grandes polêmicas em torno da validade de se educar a criança fora da família”. (KUHLMANN JR., 2011, p. 171).

Dessa forma, na tentativa de superar o atendimento inadequado às crianças, que era feito em massa e as segregava de suas famílias, os setores do governo e a própria população travaram uma luta contra o sistema político e educacional que duraram alguns anos.

Daí a proposição de que as instituições de educação infantil precisariam transitar de um direito da família ou da mãe para se tornarem um direito da criança. Como se esses dois direitos fossem incompatíveis, como se as instituições educacionais fossem um direito natural e não fruto de uma construção social e histórica. (KUHLMANN, 2000, p. 8).

As manifestações e reivindicações se expandiram, em prol de atividades não só de cuidados, mais de cunho educacional também. Então, no final da metade do século XX, é promulgada a Constituição Federal em 1988, dessa forma o acesso à educação em creches e pré-escolas passa a ser direito da criança e não do adulto. A oferta à educação desde o nascimento passa a ser dever do Estado. A educação infantil passa a ser reconhecida como um lugar de educação para a criança e não simplesmente um lugar onde as mulheres deixavam as crianças para poder trabalhar.

Com o foco voltado para a criança nas políticas públicas, a LBD de 1996 cria responsabilidade obrigatória na área da educação, compartilhada entre os Municípios, Estados e a União, mas sendo principalmente incumbência municipal. Articulando assim, as creches e pré-escolas ao sistema educacional, as deixando de se articular a outros órgãos e não mais se limitando as concepções de caráter assistencialista e compensatório. Desse modo, caminha favoravelmente ao desenvolvimento integral da criança, as reconhecendo como sujeitos de direito fora do âmbito do “direito da família”.

A partir dessa nova perspectiva que foi instaurada no Brasil, concordamos com o autor Kulhmann Jr. (2011, p. 30) que:

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso reconhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história.

Ou seja, devemos reconhecer que as crianças apresentam especificidades, devem ser reconhecidas como crianças que tem ideias, que demonstram sentimentos, que apresentam significados sobre si mesmas e são produtoras de cultura, sendo assim em sentido pleno, sujeitos de direitos.

2.2. A construção do processo político recente na Educação Infantil

Como vimos no item anterior, as concepções de educação e propostas educativas para crianças entre 0 e 6 anos, não são recentes, e tiveram seus objetivos e intenções de acordo com as transformações sociais, demarcada em três momentos históricos significativos na sua construção (sanitarista, assistencialismo e educacional), cuja, a luta de órgãos do Estado e pessoas que acreditam e respeitam a criança, resultaram em mudanças na concepção pedagógica e na própria política do sistema educacional.

As instituições de educação infantil (creches e pré-escolas) foram uma conquista das manifestações, movimentos sociais, de ideologias, da luta contra políticas de assistencialismo, que passaram a ser vistas de forma negativa para a educação e que marcavam a pobreza do país, por proporcionar acesso desigual entre classes econômicas.

2.2.1. Constituição Federal (CF) – 1988

A partir da Constituição Federal (1988), a educação infantil passa a ser um dos deveres do Estado, como podemos ver na redação de seu artigo:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

[...]

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

[...]. (BRASIL, 1988). (grifo nosso).

Ressalta ainda em seu artigo 227 que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, **o direito** à vida, à saúde, à alimentação, **à educação**, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988). (grifo nosso).

Ao longo da história tivemos uma construção sobre a perspectiva da criança, a visão que se tinha de um ser fragmentado em seus aspectos físicos e cognitivos, muda o conceito para sujeito de direitos, em consequência da Constituição Federal, ou seja, a criança é vista como cidadã, um ser sócio-histórico, político e cultural. Dessa forma, a atenção é voltada para o atendimento integral, nos aspectos físicos, cognitivos, afetivos e sociais.

A nova imagem que se passou a ter da criança abriu caminho para a criação e elaboração de novas leis que passaram a regulamentar os princípios e as orientações trazidas pela Constituição Federal: Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (1999, 2009), Plano Nacional de Educação (2001, 2014), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (2006) e Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação (2006).

2.2.2. *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – 1990*

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei n. 8.069/1990)⁴, assim como a Constituição Federal trouxe inovações na forma de tratamento da criança, visando um atendimento integral, assegurando o seu desenvolvimento e a sua proteção, como um ser de direitos que agora é. Direitos plenos de cidadania, que

⁴ Está em tramitação o Projeto Lei n. 6.998/2013 que prevê alterações no atendimento dos direitos da criança pequena, a fim de avançar na definição de diretrizes para as políticas públicas para a Primeira Infância e determinar ações específicas, no conjunto das disposições do Estatuto da Criança e do Adolescente.

são assegurados na lei, em virtude das mudanças no âmbito das políticas públicas, por um modelo novo de sociedade, pós-ditadura militar.

O ECA distancia a visão de tutela, e fixa o olhar para a criança como sujeito em processo de desenvolvimento (integral) e de formação humana, e que necessita de proteção absoluta. Assim em seu capítulo sobre a educação, ressalta em seus artigos 53 e 54, o direito à educação que visa o seu desenvolvimento e preparo para o exercício da cidadania, e o dever do Estado em garantir instituições de creches e pré-escolas. Além, dos artigos que garante o direito à vida e à saúde, à proteção e cuidados, entre outros, mediante a efetivação de políticas públicas que proporcionem o desenvolvimento digno.

2.2.3. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – 1996

A nova LDB (Lei nº 9.394/1996) vem “corrigir a fragmentação, assim como os unilateralismos que têm marcado a situação educacional em nosso país.” (SAVIANI, 1999, p. 201-202). Inclui a educação infantil como parte da Educação Básica, sendo esta a primeira etapa.

Sendo assim, a finalidade desta etapa da educação é definida na LDB em seu artigo 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

A educação infantil passa a ser vista como um direito das crianças pequenas e dever do Estado. A partir dessa perspectiva deixa de se vincular a órgãos de assistência social e saúde, e se articula diretamente ao sistema educacional.

Dessa forma o atendimento às crianças pequenas se dará da seguinte forma, como consta na redação do artigo 30⁵ desta Lei.

I – creches, ou entidades equivalentes, para as crianças de até três anos de idade;

II – pré-escolas, para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

E, ainda conforme a LDB, os municípios ficarão incumbidos em oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas como responsabilidade prioritária.

2.2.4. Plano Nacional de Educação (PNE) – 2001; 2014

O PNE é um plano de Estado que tem duração de dez anos, portanto, não é um plano de governo. Trata-se de um instrumento para organização da política educacional, que visa articulação com os três níveis de governo (federal, estadual e municipal) objetivando o atendimento para a população no geral, quanto às suas necessidades educacionais, e adequando a utilização dos recursos destinados à educação, assim como a sua valorização.

Os objetivos do PNE em 2001 e 2014 podem ser resumidos em quatro pontos:

- Elevação do nível de escolaridade da população;
- Melhoria da qualidade da educação;
- Democratização educacional, em termos sociais e regionais;
- Democratização da gestão do ensino público.

No que concerne à educação infantil, primeira etapa da Educação Básica, é onde ocorrem as primeiras experiências de vida, e na perspectiva do PNE (2001), se essas experiências forem positivas, elas podem perdurar ao longo da vida,

⁵ Redação modificada a partir da Lei 12.796/2013

reforçando atitudes como de “autoconfiança, de cooperação, solidariedade e responsabilidade.”.

Assim, na tentativa de garantir o desenvolvimento integral, dentre os objetivos e metas⁶ estão:

Meta 1: Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos.

Formulação de padrões para a infra-estrutura (meta 2), formação dos profissionais que atuam na área (meta 5 e 24), definição de políticas por parte dos municípios (meta 8), elaboração de projetos pedagógicos nas instituições (meta 9), estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de educação infantil (meta 19).

No PNE 2014⁷, os objetivos são de alcançar as metas que no PNE 2001 não foram cumpridas na íntegra, assim como delinear novas metas e objetivos para a melhoria do sistema educacional.

Ao que se refere o atendimento da educação infantil, a Meta 1 é de universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Entre as estratégias estão: expandir as redes públicas de atendimento à educação infantil, em regime de colaboração entre os governos (1), expansão e melhoria da rede física (5), promover a formação inicial e continuada dos profissionais da educação infantil (8 e 9) e implantar avaliação na educação infantil com base em parâmetros nacionais de qualidade.

Pudemos perceber que entre o PNE 2001 e 2014, há algumas metas que são comuns, como há metas que já foram cumpridas e novas a serem alcançadas, com o fim de melhorar a qualidade da educação e universalizar o atendimento educacional.

⁶ Para conhecer as metas do PNE (2001) na íntegra, consulte a indicação nas Referências.

⁷ Para conhecer as metas do PNE (2014) na íntegra, consulte a indicação nas Referências.

2.2.5. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) – 2006

O FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) foi criado em 2006 pela Emenda Constitucional 53/2006 e substituiu o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério). É um fundo de recursos públicos (receita de impostos) que deve ser aplicado na educação.

A diferença entre o FUNDEF (1998-2006) e o FUNDEB (2006-2020), é a destinação desses recursos, no primeiro a aplicação era exclusivamente para o ensino fundamental e suas modalidades, e a sua porcentagem equivalia a 15%. Já o segundo e atual Fundo, amplia o número de beneficiados, pois a destinação dos recursos é para todas as etapas da Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), assim como as suas modalidades, além da porcentagem ter ganhado um aumento de 15% para 20%.

Dessa forma observamos que a educação infantil, por se tornar parte da educação básica, passa a ser contemplada com os recursos próprios da educação, o que não era na existência do FUNDEF. O FUNDEB acaba se tornando um instrumento para melhor distribuição da receita para a educação, pois cada Município e Estado recebem o valor equivalente ao número de alunos matriculados em suas respectivas rede.

2.2.6. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação – 2006

Com a modificação da legislação a educação infantil ganha espaço dentro do sistema educacional, porém o atendimento não foi igualitário no âmbito nacional, dessa forma o MEC, a Secretaria de Educação Básica notaram a necessidade em elaborar documentos com orientações para a operacionalização desta etapa da

educação, publicando em 2006 a *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação*.

Este documento com o objetivo de descentralizar a formulação das políticas públicas e envolver a participação dos diversos setores, como secretarias dos municípios (responsáveis por esta etapa), apresenta “diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área” (BRASIL, 2006b) como forma de promover uma política de inclusão, na tentativa de superar concepções compensatória e assistencialista.

Reafirma em suas diretrizes alguns elementos já especificados tanto na Constituição Federal como na LDB, que a Educação Infantil tem como função complementar a ação da família, além de ser uma opção para estas e dever do Estado em garantir a oferta. Quanto às instituições, devem elaborar propostas pedagógicas que atendam as crianças em suas especificidades para o desenvolvimento integral. “A educação e o cuidado das crianças de 0 a 6 anos são de responsabilidade do setor educacional; A Educação Infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação”. (BRASIL, 2006b). Entre seus objetivos está à expansão do atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade, visando alcançar as metas do PNE.

2.3. O processo de construção da avaliação da criança na educação infantil diante da legislação

A legislação brasileira como pudemos ver teve muitos avanços e progressos significativos na compreensão sobre a criança, do papel da educação em relação a ela e do necessário comprometimento do Estado em face dos direitos e demandas da sociedade. A visão que se tem da criança vem se modificando gradualmente e não é diferente quando se trata da avaliação das crianças. O processo avaliativo acompanha as concepções da legislação vigente.

Sendo assim, a educação infantil que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, diante da necessidade em formalizar o

processo avaliativo, também com o objetivo de reorientar a prática educativa, tem na LDB esta prerrogativa, no artigo 31⁸ que:

A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

[...]

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (BRASIL, 1996).

A partir dessa Lei dois pontos podem ser destacados, um em relação ao que se entende por avaliação e outro a respeito do seu objetivo. A avaliação é entendida como processual, na qual o desenvolvimento é progressivo, também sendo necessários documentos que atestem essa aprendizagem/desenvolvimento. Quanto ao seu objetivo, diz respeito ao desenvolvimento integral da criança, se afastando de uma educação que visa à seleção, promoção ou classificação. E é nesse sentido, que precisava ser considerado o parágrafo V, voltado a assegurar a documentação do processo de cada criança.

Depois que a Educação Infantil foi reconhecida como parte da educação básica pela LDB, outros documentos foram elaborados para que pudessem auxiliar as instituições de educação infantil, e os profissionais da área de forma a garantir uma base mínima comum no âmbito nacional, visando à qualidade na educação infantil, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998) com todas as controvérsias inerentes ao conteúdo e ao processo de elaboração do mesmo e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (1999 e 2009).

Estes documentos vão auxiliar os profissionais que estão diretamente envolvidos com essa faixa etária da educação básica a refletir sobre o processo pedagógico com o propósito de melhorar as formas de ações cotidianas, de acompanhar e de garantir o pleno e integral desenvolvimento das crianças, através

⁸ Redação modificada a partir da Lei nº 12.796/2013

de um processo sistemático e organizado, que deve ser propiciador de aprendizagens significativas.

2.3.1. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI)

Na tentativa de melhorar a qualidade do atendimento nas instituições de educação infantil (creches e pré-escolas), o Ministério da Educação (MEC) publicou o Referencial Curricular Nacional, documento este que visa auxiliar na elaboração e desenvolvimento dos planejamentos e prática pedagógica. Este não é de cunho obrigatório e possui propostas abertas e flexíveis para aqueles que desejarem consultar para orientação da construção de propostas curriculares para suas instituições.

O RCNEI foi publicado em três volumes, sendo importante ressaltar que este documento não foi criado para ser um modelo a ser seguido rigorosamente pelas instituições, até mesmo porque cada instituição tem a sua particularidade e peculiaridade, assim como o seu público, a localidade em que está inserida, cultura, ideologias, entre outros fatores que as diferenciam. Ele serve de apoio para a construção das propostas pedagógicas, ou como o próprio nome já diz é um *referencial*.

Contudo, o documento foi alvo de críticas, pois ele surgiu com a proposta de ser um referencial teórico, mas se apresentava mais como uma proposta pedagógica. Entendemos com Cerisara (2007, p. 21) que “qualquer proposta de direcionamento único para os sistemas educacionais de todo país é tarefa polêmica e difícil”.

Dessa forma em fevereiro de 1998, os profissionais ligados à área da educação infantil começaram a receber o RCNEI para ler, analisar e trocar impressões das concepções que aparecem no documento e principalmente discutir os impactos que causaria na educação em âmbito nacional.

As críticas giraram em torno da questão da estruturação do documento, a qual foi considerada complexa, o excesso das divisões dos títulos que prejudicava a

compreensão do documento como um todo, além de tópicos fora do lugar e repetidos, como também a não especificação a quem se destinava este documento e a natureza do mesmo.

Segundo Cerisara (2007, p. 20) a preocupação era que o documento representasse as concepções mais recentes da área e que viesse a significar um avanço e não um retrocesso para a qualidade do trabalho a ser realizado com as crianças menores de sete anos. Assim, os profissionais que fizeram as análises, identificaram que o documento trazia aspectos do ensino fundamental para esta etapa e que apesar do documento apresentar uma concepção de construção histórico social, não tomava a criança como princípio educativo.

Portanto, a preocupação era para que o referencial não se tornasse uma ferramenta instrumental, como manual ou receituário. A ideia é de estimular o processo de construção curricular das instituições de educação infantil.

Outra crítica quase que unânime do RCNEI foi sobre a avaliação, pois “da forma como esta proposta, incorre na perpetuação de práticas de retenção na pré-escola, discriminatórias e excludentes para as crianças pequenas em geral e para as maiores de seis anos em especial.” (CERISARA, 2007, p. 34). O que vai a contramão do que é indicado pela LDB, que a avaliação nas creches e pré-escolas deve ser feita no sentido e acompanhamento e registro. Do mesmo modo, também a junção de três abordagens teóricas como sendo uma só, foi alvo de tensões no campo acadêmico.

Após ser alvo de críticas o RCNEI foi modificado e na sua última versão a questão da avaliação na Educação Infantil, afirma que deve ser contínua e processual, sendo uma importante ferramenta para o professor, a qual deve ser feita através de observações e registros. “Outras formas de registro também, podem ser consideradas, como a gravação em áudio e vídeo; produções das crianças ao longo do tempo; fotografias etc.” (BRASIL, 1998a, p. 59).

A avaliação pode trazer elementos para o professor refletir sobre a sua prática pedagógica, as (re)organizar se necessário e sempre com o objetivo de melhorar a ação educativa, proporcionando um ambiente satisfatório para as crianças, valorizando e reforçando as suas conquistas, a partir do seu próprio progresso de seu próprio esforço sem fazer comparações com outras crianças.

Quanto no que se refere às crianças, “a avaliação deve permitir que elas acompanhem suas conquistas, suas dificuldades e suas possibilidades ao longo de seu processo de aprendizagem.” (BRASIL, 1998a, p. 60), além da valorização de suas competências e características.

Assim, a partir deste documento “no que se refere à avaliação formativa, deve-se ter em conta que não se trata de avaliar a criança, mas sim as situações de aprendizagem que foram oferecidas.” (BRASIL, 1998b, p. 65-66) E “é recomendável que o professor atualize, sistematicamente, suas observações, documentando mudanças e conquistas.” das crianças. (BRASIL, 1998c, p. 40).

2.3.2. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI)

Outro documento que auxilia as instituições de educação infantil é as DCNEI, a qual foi instituída pela Resolução n. 1 de 1999 e posteriormente pela Resolução n. 5 de 2009, para a organização das propostas pedagógicas.

Na DCNEI de 1999, orienta que as propostas pedagógicas da educação infantil devem reconhecer a importância da identidade pessoal das crianças e reconhecê-las como seres íntegros. Dessa forma a formas de organização e estratégias para realizar a avaliação das crianças, deve ser feita através do acompanhamento e registros, identificando as etapas alcançadas pelas crianças tanto na relação dos cuidados como da educação.

As DCNEI de 2009 ampliam as questões para a organização e deixa mais clara as propostas para o atendimento da educação infantil. Ao que se refere à proposta curricular, é necessário reconhecer a criança como centro, como sujeito histórico e de direitos, ou seja, as instituições devem criar condições para que as crianças possam usufruir de seus direitos civis, humanos e sociais.

Assim, alguns procedimentos são apontados para o acompanhamento do trabalho pedagógico, bem como para a avaliação do desenvolvimento das crianças, destacamos alguns instrumentos que o profissional da educação pode utilizar para avaliar o desenvolvimento da criança: a observação das atividades e brincadeiras

das crianças; qual a interação delas em seu cotidiano; a utilização de registros das atividades, como fotografias, portfólios, diários, relatórios, desenhos das crianças, entre outros; criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança; assim como documentos que permitam a família conhecer o trabalho da instituição e também sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

É importante lembrar que na Educação Infantil não se deve reter as crianças, uma vez que a instituição visa o seu desenvolvimento integral, não tendo assim um caráter seletivo e de promoção.

A avaliação nesta etapa da educação tem em vista não somente o acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, mas o acompanhamento da própria prática do professor e demais atuantes, pensando também na avaliação das propostas pedagógicas e curriculares.

3 DIALOGANDO COM OS REFERENCIAIS TEÓRICOS

Neste capítulo buscamos fazer um diálogo com diferentes autores que discutem a reflexão quanto à avaliação das crianças na educação infantil.

Como parte da pesquisa teórica, buscamos apoio em livros, principalmente e, algumas publicações online, entre estes estão Gandini e Goldhaber (2002), Barbosa e Horn (2008), Bassedas, Huguet e Solé (2009), Oliveira (2004 e 2011), Hernández e Ventura (2009), Micarello (2010), Hoffmann (2011) e Bhering e Füllgraf (2012).

A partir desses referenciais buscamos identificar as diferentes perspectivas, e fazer um diálogo com os autores em torno da temática, buscando trazer para a discussão as definições sobre a avaliação do desenvolvimento da criança e quais os instrumentos são utilizados para o registro desse processo na educação infantil.

3.1. Refletindo a avaliação da criança na educação infantil

Os autores Hernández e Ventura (2009) comentam sobre a avaliação como um elemento de tradição das escolas, o qual já sofreu influências de diferentes concepções, e cada uma com suas perspectivas e objetivos determinados em diferentes épocas. Bhering e Füllgraf (2012) relatam a necessidade em explorar as formas de avaliação feita pelos educadores⁹ nas instituições de educação infantil e qualidade dos processos educativos realizados no cotidiano, pois a avaliação é considerada um *instrumento de poder*.

As autoras se referem à avaliação como instrumento de poder, uma vez que a legislação se modifica conforme as necessidades e influências da sociedade como já observado no capítulo anterior. A avaliação é um instrumento político que pode

⁹ Neste trabalho utilizaremos o termo *professor* para referenciar os profissionais da educação infantil, uma vez que a Câmara Municipal de Curitiba aprovou em 1º de dezembro de 2014, o Plano de Carreira do Professor de Educação Infantil. O cargo de educador se transforma em professor de educação infantil. Dessa forma os termos, educador, monitor, e semelhantes, só serão utilizados quando os referenciais teóricos o fizerem.

ser ou não utilizado para promover a escola de qualidade, como também à democracia ou provocar a desigualdade social. “Sua forma, seu conteúdo, o uso que se fizer de seus resultados, servem a um ou a outro propósito.” (SOUZA, p. 18, 2011 *apud* BHERING; FÜLLGRAFF, 2012, p. 158).

Hernández e Ventura (2009) citam três correntes ou momentos que marcam as tendências do processo da avaliação, a “anti-autoritária”, “autoritária” e “significativa”, porém não tratam especificamente sobre o contexto da educação infantil, mas sobre a educação no geral.

Na corrente anti-autoritária, a avaliação era vista como uma *intromissão na autonomia dos alunos*, o ritmo destes deveria ser respeitado, e nesse processo, o que importava era a autoavaliação feita pelos alunos. Posteriormente a visão que se tinha da avaliação muda, na concepção autoritária a avaliação era uma forma de controle, introduzida com o objetivo de “preparar” o aluno para o trabalho e para a realidade competitiva. Outras tendências surgiram, e atualmente, a avaliação deve ser vista como um processo significativo, que deve acompanhar o aluno, e tentar entendê-lo e não mais medi-lo, mas sobre esta tendência discorreremos mais adiante.

Os primeiros aspectos da avaliação eram voltados para o resultado da aprendizagem, tinha perspectiva seletiva e classificatória, ou seja, os resultados poderiam ser apresentados através de conceitos e/ou habilidades. Também por influências teóricas da época, testes psicológicos foram incluídos no processo avaliativo das crianças, nesta concepção, o foco era ver a capacidade de pensar e as coisas que as crianças eram capazes de realizar. Segue um quadro sistematizando os instrumentos que Bhering e Füllgraf citam que eram utilizados como forma de avaliação.

INSTRUMENTO	OBJETIVO
Fichas avaliativas	Eram objetivas e padronizadas contendo aspectos do desenvolvimento;
Relatórios individuais	Eram mais reflexivos, porém eram homogêneos e genéricos;
Pareceres descritivos	Também generalizados;
Relatório geral	Conjunto de atividades desenvolvidas no semestre ou ano.

QUADRO 1 - INSTRUMENTOS AVALIATIVOS COM BASE NA CONCEPÇÃO PSICOLÓGICA

FONTE: O autor (2014) com base na leitura em BHERING e FÜLLGRAF (2012)

Percebemos que as práticas avaliativas desenvolvidas e através dos elementos citados no quadro acima, demonstram a influência que a educação infantil sofreu do ensino fundamental. Essa concepção passa a impressão de que essa etapa da educação tem como objetivo a progressão para a escolaridade posterior, ou seja, o ingresso ao ensino fundamental. Ideia esta que representa o oposto do que foi normatizado na LDB no artigo 31, como vimos no capítulo anterior, que a avaliação na educação infantil não tem a intenção de promoção ou classificação.

Com o destaque da educação infantil frente aos debates das políticas públicas, e a nova legislação e documentos normativos, houve a necessidade de se repensar no processo avaliativo, e tentar superar o modelo de avaliação classificatória e que visa resultados, pois a maioria dos profissionais envolvidos com a faixa etária,

pensavam que avaliar só podia ter como finalidade classificar os alunos. Por essa razão, e com a desculpa de não “criar traumas”, era melhor “informar” do que avaliar, e movimentar-se num formalismo de generalizações sobre os alunos em lugar de pôr o rigorismo das notas classificadoras. (HERNÁNDEZ; VENTURA. 2009, p. 86)

É preciso criar uma nova perspectiva para que o processo de aprendizagem seja significativo tanto para a criança quanto para o professor. Bhering e Füllgraff (2012) defendem que a avaliação deveria ter o foco a participação das crianças nas situações e interações pedagogicamente planejadas que ocorrem em creches e pré-escolas. Contudo,

Romper com a função classificatória da avaliação, no sentido de pensar a avaliação como a função de registrar para acompanhar o processo de aprendizagem e refletir sobre o progresso e a trajetória do desenvolvimento da criança, tem sido um desafio. (BHERING; FÜLLGRAFF, 2012, p.158).

Nessa ideia de avaliar para acompanhar o processo de aprendizagem da criança, Barbosa e Horn (2008) comentam que para trabalhar com as crianças é necessário conhecê-las, pois sabemos muito pouco sobre elas. É preciso saber quais são suas necessidades, assim devemos observá-las, ouvi-las, conversar,

saber se estão bem? Do que gostam? Do que brincam? Qual a sua cultura? Como se relacionam? Precisamos considerar as suas especificidades e o contexto em que estão inseridas, e devemos acompanhar o seu processo de aprendizagem através das atividades, brincadeiras, atitudes e reações perante o cotidiano. Gandini (2002) reafirma que a observação e a escuta das crianças é importante para que possamos conhecê-las e respeitá-las.

E mais do que considerar as necessidades das crianças, é preciso saber “como se estruturam as condições de vida das crianças pequenas, os múltiplos contextos sociais que constituem seus recursos de desenvolvimento e como os parceiros de interação da criança com ela constroem significações.” (OLIVEIRA, 2004, p. 19). Para que dessa forma quando o professor for elaborar suas propostas pedagógicas, crie oportunidades para que as crianças possam usufruir das mesmas para além de obter o desenvolvimento necessário/ esperado para a sua idade.

Para entender este processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, de forma que não as classifique e as padronize – pois, cada criança é única – tanto Barbosa e Horn (2008), como Bhering e Füllgraf (2012) concordam que é preciso acompanhá-las constantemente de maneira sistemática e organizada. Por isso é necessário registrarmos os acontecimentos do cotidiano.

A partir dessa concepção, o acompanhamento do desenvolvimento das crianças pode ser feito de diversas maneiras e os registros se constituírem de várias estratégias, tudo também depende de qual objetivo se pretende atingir com as atividades educativas, considerando aspectos pleno e integral das crianças.

É preciso então refletir sobre os objetivos da avaliação proposta, pensando em metas que garantam a promoção da qualidade do atendimento e decidindo quais formas de avaliação podem auxiliar na melhoria das práticas educativas, diante da multiplicidade de instrumentos.

3.2. Os instrumentos de avaliação da criança

No entendimento de Oliveira (2011) a avaliação na educação infantil é um processo para auxiliar o progresso do desenvolvimento da criança. E para isso o professor deve ter um olhar sensível e reflexivo sobre a criança, para tentar compreendê-la e lhe assegurar êxito em sua trajetória.

A autora Gandini (2002) relata que a documentação pode ser entendida como um instrumento indispensável ao professor, pois é um processo que vai ajudá-lo a observar a criança, como Barbosa e Horn (2008), citaram a importância de conhecer a criança. Assim sendo, a documentação estará cooperando para a construção significativa da prática pedagógica. Para Golhaber (2002), a documentação é um processo que aproxima o professor das crianças, e também dá oportunidade para que as crianças se entendam e se auto-avaliem, além de permitir que os adultos as compreendam.

A documentação não é considerada aqui como uma mera coleta de dados realizada de maneira distante, objetiva e descompromissada. Pelo contrário, ela é vista como uma observação aguçada e uma escuta atenta, registrada através de uma variedade de formas pelos educadores que estão contribuindo conscientemente com sua perspectiva pessoal. (GANDINI; GOLDHABER, 2002, p. 151).

A inserção da abordagem italiana na avaliação para crianças da educação infantil apresenta duas reflexões quanto ao que se refere da documentação e registros para o processo de acompanhamento do desenvolvimento das crianças nesta etapa da educação. Em síntese a primeira reflexão é que a documentação é vista como ferramenta para a construção de um aprendizado respeitoso e a segunda a documentação é um processo para compreender e ser compreendido.

A documentação é, portanto, um elemento que contribui para delinear bem a proposta pedagógica, e assim identificar as mudanças de competências das crianças, articulado ao trabalho educativo nas instituições de educação infantil junto ao cotidiano familiar.

Nesse sentido, segue um quadro organizando os exemplos sugeridos por Barbosa e Horn de diferentes instrumentos para o acompanhamento da criança.

INSTRUMENTO	OBJETIVO
Diário de campo	Caderno de registro do professor, o qual anota suas interpretações.
Anedotários	São fichas individuais das crianças que contém registro de aspectos afetivos.
Diário de aula	Registro de planejamento do professor, atividades e relatos do dia.
Livro da vida ou da memória do grupo	Registro coletivo.
Planilhas, entrevistas, debates ou conversas, relatórios narrativos de acompanhamento das crianças e relatórios de estudos realizados, fotografias e gravações em vídeo e em som	Registro escrito ou gravado (imagem ou áudio), desenhos, fotografias, formas que mostrem o trabalho desenvolvido com a turma.
Autoavaliação	Oportunidade da criança em escolher trabalhos/atividade que tiveram sentido para ela.
Depoimentos de pais e comentários dos colegas	Momentos de integração com a família e partilha de trabalhos realizados.

QUADRO 2 - FORMAS DE REGISTROS PARA ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

FONTE: O autor (2014) com base na leitura em BARBOSA e HORN (2008)

Atualmente diante a multiplicidade de instrumentos para registro dos acontecimentos, situações e momentos das crianças na educação infantil, o professor pode utilizá-los para desenvolver o processo de registro, não há necessidade em usar todos os recursos, porém é necessário que a documentação seja organizada e que tenham sentido, “é preciso selecionar e planejar seu uso, já que o acompanhamento é feito por meio de ações contínuas e não de improvisações ao final do ano.” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 111).

Adiante segue um quadro com sugestões de Barbosa e Horn, de instrumentos que podem organizar todo o processo documentação em uma forma sistemática.

INSTRUMENTO	OBJETIVO
Portfólios (caixa ou pasta)	Composto pelos trabalhos realizados pelas crianças
Dossiês	Organizar o material produzido por temas e assuntos escolhido pelo professor e pelas crianças
Arquivos biográficos	Composto por diferentes matérias, como desenhos, fotografias e etc.

QUADRO 3 - INSTRUMENTOS PARA ORGANIZAÇÃO DO MATERIAL GERAL

FONTE: O autor (2014) com base na leitura em BARBOSA e HORN (2008)

Atribuir sentido à avaliação na educação infantil não é uma tarefa fácil, pois requer um processo de reflexão por parte dos profissionais que atuam na educação, a forma em que comunicamos o desempenho da criança, necessita mais do que simplesmente comunicar o resultado que ela alcançou ou não. É preciso construir um sentido, e partir de novas narrativas, como a construção de portfólios isso é possível, pois apresenta aspectos de democratização em todo o processo de acompanhamento das crianças.

A construção do portfólio é um processo que vai envolver a participação da própria criança, a qual terá oportunidade de escolher aquilo que fez sentido, para si própria, além da participação dos pais, que poderão perceber e acompanhar as ações educativas da escola. E todo esse processo auxiliará o professor a perceber os progressos e onde estão as dificuldades das crianças, e assim refletir sobre a sua prática, a fim de “ampliar as potencialidades das crianças e lançar novos desafios.”. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 114).

3.3. Analisando a documentação registrada

Pudemos já observar que a avaliação é um instrumento para observar e acompanhar o processo de mudanças e transformações da criança, também para valorizar a prática do planejamento feito pelo professor e para analisar se é preciso ou não modificar a ação cotidiana.

Entendemos assim com Hernández e Ventura (2009) que a avaliação significativa requer um “processo de reflexão e tomada de decisões”, também é necessário revisar critérios e buscar qual é o sentido da avaliação. Esta se torna um instrumento para o professor, o qual poderá refletir sobre a sua prática em busca da melhoria da ação educativa e valorizar a concepção significativa do aprendizado das crianças, ou seja, “com a avaliação, o professorado se propõe a dar respostas à conexão entre o sentido da aprendizagem dos alunos e as intenções e propostas de ensino apresentadas por aquele na sala de aula.”.

Contudo, devemos tomar cuidado com o que registramos, pois quem está registrando vai colocar aquilo que mais lhe chamou a atenção, ou seja, documentação pode sofrer influências de quem o está produzindo, de acordo com seus interesses, ideologia, ambiente em que está inserido e em virtude de qual finalidade terá este documento e/ou registro.

Gandini comenta que “as ferramentas que usamos para coletar as informações têm características capazes de ampliar, mas também de limitar, o escopo do que registramos” e “o modo como usamos cada ferramenta é altamente subjetivo”, pois se pode incluir ou excluir situações, representando através de, por exemplo, uma fotografia ou filmagem, apenas aquilo que chamou a atenção do professor. (GANDINI, GOLDHABER, 2002).

A avaliação das crianças pequenas requer “redimensionamento do contexto educativo”, e, “para bem avaliar, o professor precisa superar vieses ideológicos e pessoais e proceder ao questionamento de estereótipos que atrapalham sua relação com as crianças.”. (OLIVEIRA, 2011, p. 260).

Daí a importância de analisar e preparar os materiais de registro antes de compartilhar, uma vez que “as informações geradas devem subsidiar mudanças que privilegiam o bem-estar das crianças, seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, fugindo de análises restritas e classificatórias.” (BHERING; FÜLLGRAF, 2012, p. 163).

3.4. Documentação como forma de comunicação

O processo da avaliação possui imensas possibilidades de acompanhamento do desenvolvimento tanto da criança, como da ação desenvolvida pelo professor e suas práticas pedagógicas. “A observação é o ponto de partida para o processo de avaliação, e o registro é a garantia da consideração dos fatos e situações importantes e reveladores assim como a base para o planejamento do trabalho pedagógico cotidiano.” (BHERING; FÜLLGRAF, 2012, p. 178).

A documentação é um importante instrumento de trabalho que se torna um objeto de comunicação, o qual podemos falar sobre as crianças, partilhar informações com a família, possibilita a ampliação do processo educativo na instituição, através da partilha com colegas de trabalho e com a equipe pedagógica e gestora, proporcionando relações positivas e significativas de aprendizagem, buscando a melhoria do trabalho desenvolvido.

Por isso a importância em analisar e selecionar os registros antes de compartilhá-los, até mesmo porque a linguagem utilizada nos registros não devem ser as mesmas, isso dependerá do seu destinatário.

Da comunicação com a criança: A criança pode fazer parte do processo de construção da avaliação, por exemplo, escolhendo atividades que mais gostou, contando e relembando situações já vivenciadas. Este trabalho em conjunto com as crianças é possível, como Goldhaber (2002) relata:

As crianças são, por natureza, curiosas e estão quase sempre dispostas a investigar; elas têm uma tendência natural a gostar de elaborar teorias e de dar significado às coisas; na realidade; são, cientistas, filósofas e artistas. Elas só precisam ter períodos ininterruptos de tempo para poderem prosseguir em suas investigações, formular e verificar suas teorias, considerar e reconsiderar suas teorias à luz dos dados para estabelecer diálogos e debater. (GANDINI; GOLDBER, 2002).

Possibilitando a participação da criança nesse processo, ajudaremos a criança a perceber os seus conhecimentos e aprendizagens em sua própria caminhada, sem compará-las a outras crianças, dessa forma se sentirão valorizada e como parte integrante do processo.

Da comunicação com a família: a documentação é um importante elemento de partilha de informações para os pais, pois através dos registros, eles poderão acompanhar o que seus filhos fazem na instituição e como está o desenvolvimento e o progresso, já que não podem presenciar a maior parte dessas conquistas. Logo, se sentirão mais confiantes com a creche ou pré-escola, por conhecer o trabalho desenvolvido pelos professores.

Mais do que essa comunicação com os pais, Goldhaber (2002) relata da tentativa em envolver a comunidade mais ampla em um diálogo em nível municipal e estadual sobre o aprimoramento dos programas destinados à infância.

Da comunicação com os próprios professores e a escola: a partir da documentação o professor pode analisar o desenrolar de seu próprio trabalho, podendo refletir sobre as suas ações e comparar com diferentes pontos de vistas a fim de construir uma interpretação multifacetada e melhoria de suas práticas.

Gandini (2002) relata da importância desse processo reflexivo para também o crescimento profissional em conjunto da equipe que está atuando na instituição. Goldhaber (2002) concorda quando diz que o processo da documentação também é um agente de mudança, e é capaz de ampliar e enriquecer o mundo profissional, quando o processo é compartilhado.

Afinal a creche ou a pré-escola deve ser um espaço propiciador a colaboração e cooperação para a organização do trabalho pedagógico, criando um âmbito acolhedor e de oportunidade de aprendizagens para todos.

Da comunicação como memória: A documentação, além de ser um instrumento de comunicação entre os profissionais, a instituição, as crianças e os pais, Gandini (2002) traz outro significado a este elemento, que é a documentação como memória. A autora comenta que através da documentação se vai construindo aos poucos a história das instituições.

Com muita frequência, os centros para crianças pequenas parecem ser lugares impessoais e sem vestígios de história. Por meio da documentação, podemos oferecer a cada centro uma identidade que faça referência às pessoas que estiveram envolvidas nele e oferecer aos que a ele chegam um senso de continuidade. (GANDINI; GOLDBER, 2002, p. 158).

Este processo é importante para que a instituição tenha continuidade, crescimento e aprimoramento em seu trabalho. Além de recordar momentos e de pessoas que passaram por ali.

4 DEFININDO A METODOLOGIA DA PESQUISA

Refletir sobre a prática da avaliação não é uma tarefa fácil, principalmente na educação infantil que apesar de reconhecida com parte da educação básica há quase duas décadas ainda passa por um processo de construção de sua própria identidade. Assim, vemos a urgência em aprofundar conhecimentos a respeito da avaliação das crianças, e principalmente por estar associada à etapa tão peculiar da vida humana, onde ocorrem as primeiras experiências.

Dessa forma a escolha da temática surge de um interesse próprio a partir de indagações como: o que é avaliação na Educação Infantil? Qual a sua intencionalidade, para que serve avaliar as crianças? O que e como avaliar as crianças de 0 a 6 anos? Quais são os instrumentos necessários? Há diferentes abordagens sobre o processo avaliativo no processo da educação infantil? Com a intenção de tentar entender como se dá o processo de avaliação da criança na educação infantil.

Este trabalho se trata de pesquisa bibliográfica, dessa forma a escolha do material levantado surgiu a partir de um projeto maior em andamento da minha orientadora¹⁰. A pesquisa intitulada *Autoavaliação e avaliação de contextos de educação infantil: realidade e qualidade*, têm como finalidade mapear e examinar a produção acadêmica brasileira, o corpus empírico da pesquisa é composto por teses e dissertações da Capes e artigos de periódicos incluídos na plataforma Scielo, no portal de periódicos da Capes e no portal educ@. Junto a esse projeto maior se incluem dois trabalhos do Programa de Iniciação Científica, ramificado em duas temáticas *avaliação de contexto na educação infantil*¹¹ e *avaliação da criança na educação infantil*¹². Como o interesse para a produção desse trabalho foi discutir e refletir sobre questões especificamente sobre a avaliação das crianças na educação infantil consideramos para a composição do corpus empírico os artigos de periódicos e teses que abordam essa temática. É preciso deixar claro que delimitou-se em teses e artigos por causa do número de publicações, em função do tempo que dispunha para elaborar este trabalho e a complexidade da tarefa.

¹⁰ Profª Drª Catarina Moro – professora do setor de educação e pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil da Universidade Federal do Paraná (NEPIE/UFPR).

¹¹ Sob responsabilidade da aluna Giovana Fraron Oss.

¹² Sob responsabilidade da aluna Sandra Regina Colla.

Além disso, delimitamos o período a ser analisado de 1997 a 2013. O período temporal se deve ao fato de que a educação infantil passa a ser reconhecida como um direito da criança na Constituição Federal 1988, direito reafirmado na LDB (nº 9.394/96) passando a integrar o sistema de educação e a partir de então se torna a primeira etapa da educação básica. Desde então, esta etapa tem ganhado ênfase nas discussões e debates das políticas públicas. As quais vêm a definir a finalidade desta etapa e gradativamente construir um modelo próprio de identidade até os dias atuais.

4.1. Coleta de dados:

A coleta de dados pesquisados para a composição do corpus empírico deste trabalho foi a partir da escolha de produções acadêmicas no âmbito nacional, delimitando-se a teses e artigos em periódicos retirados de plataformas online.

- Artigos de periódicos: da plataforma Scielo (Scientific Electronic Library Online)¹³, Portal de Periódicos da CAPES¹⁴ e Portal Educa Scielo¹⁵.
- Teses: do banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹⁶.

Dentre os artigos coletados, encontramos dois (2) no Portal Educa Scielo publicado no periódico “Estudos em avaliação educacional”, quatro (4) no Portal de Periódicos da CAPES, sendo um (1) na “Revista diálogo educacional”, um (1) “Acta Scientiarum. Education”, um (1) “Educação: Teoria e Prática” e um (1) “Contrapontos”. Não encontramos nenhum artigo quanto à avaliação da criança na plataforma Scielo.

Quanto às teses, encontramos quatro (4) no Portal da CAPES, sendo duas (2) da USP – Universidade de São Paulo, uma (1) da UNESP/ Marília –

¹³ <http://www.scielo.br/>

¹⁴ <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

¹⁵ <http://educa.fcc.org.br/>

¹⁶ <http://capes.gov.br/>

Universidade Estadual Paulista e uma (1) da UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas.

4.2. Procedimentos:

Para realizar o levantamento de dados levamos em consideração apenas às produções que tinham como foco a avaliação da criança, ou que se referiam aos instrumentos para avaliação como registros e documentação. Trabalhos que se referiam à avaliação de contexto ou da instituição educação infantil não foram considerados.

Dessa forma escolhemos algumas palavras-chave para centralizar a educação infantil e buscamos fazer intercessão com palavras temáticas de avaliação, para identificar o maior número de trabalhos possíveis.

Abaixo segue o quadro com a relação de palavras-chave que foram selecionadas para fazer a coleta dos dados.

Palavras-chave 1	Palavras-chave 2
Educação Infantil Infância Crianças Crianças de 0 a 5 anos Creches Pré-escolas	Avaliação Instrumentos de avaliação Portfólio Documentação Documentação Pedagógica Parecer descritivo Registro Registro Pedagógico Ficha avaliativa

QUADRO 4 - PALAVRAS-CHAVE PARA COLETA DE DADOS

FONTE: O autor (2014), com base em MORO; SOUZA, 2014

4.3. Listagem dos trabalhos

Dentre os trabalhos encontrados, seis (6) são artigos de periódicos e quatro (4) são teses.

Artigos de periódicos:

- *Centros de educação infantil como contextos de desenvolvimento: utilizando o nível de envolvimento nas atividades para avaliar o processo de aprendizagem* de Maria Helena Cordeiro e Jaqueline Benoit de 2004;
- *Avaliação formativa e o processo de ensino/aprendizagem na educação infantil* de Marлизete Cristina Bonafini Stainle e Nadia Aparecida de Souza de 2007;
- *Estudos de avaliação na educação infantil* de Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca e Débora Lúcia Lima Leite Mendes de 2009;
- *Avaliação na creche: o disciplinamento dos corpos e a transgressão das crianças* de Elisandra Girardelli Godoi de 2010;
- *As práticas educativas de qualidade como fator de normalização escolar na educação infantil* de Rudinei Barichello Augusti e Carla Berwanger de 2011;
- *A documentação pedagógica na abordagem italiana: apontamentos a partir de pesquisa bibliográfica* de Amanda Cristina Teagno Lopes Marques e Maria Isabel de Almeida de 2012.

Teses:

- *Avaliação na creche: O caso dos espaços educativos não-escolares* de Elisandra Girardelli Godoi de 2006;
- *A construção do portfólio de avaliação em uma Escola Municipal de Educação Infantil de São Paulo: um relato crítico* de Jussara Martins Silveira Ramires de 2008;
- *A documentação pedagógica como processo de investigação e reflexão na educação infantil* de Cristina Nogueira de Mendonça de 2009;
- *A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil* de Amanda Cristina Teagno Lopes Marques de 2010.

5 SOBRE O CORPUS EMPÍRICO

Percebemos através do levantamento realizado de estudo sobre a avaliação da criança, que a temática tem sido pouco explorada no meio acadêmico; mesmo tendo passado praticamente duas décadas após a educação infantil ser considerada a primeira etapa da educação básica a partir da LDB em 1996.

Para a organização dos trabalhos que encontramos nas plataformas do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, Portal de periódicos da CAPES e Educa Scielo, dividiremos este capítulo em duas partes, a primeira para apresentação breve da proposição de cada um dos artigos de periódicos e das teses e a segunda para o levantamento das temáticas e perspectivas destes mesmos artigos de periódicos e das teses.

Por este trabalho ser uma pesquisa bibliográfica, vemos a necessidade em apresentar ao leitor, mesmo que brevemente o objeto de estudo de cada publicação encontrada – na primeira parte deste capítulo – para que possam entender a articulação na segunda parte.

Na segunda parte a sistematização será a partir das concepções e temáticas levantadas do corpus empírico. Sendo assim, trabalhamos com a perspectiva de identificar e mais do que isso, refletir como vem sendo debatida a questão do processo de avaliação da criança e que instrumentos são utilizados para esta prática na educação infantil nas produções acadêmicas em âmbito nacional.

5.1. Apresentação dos artigos

Na coleta de dados encontramos seis (6) artigos de periódicos, que serão apresentados a seguir em ordem cronológica do mais antigo para o recente, com a identificação do objeto de estudo e as proposições de cada um.

a) *CORDEIRO E BENOIT (2004)*

No artigo *Centros de educação infantil como contextos de desenvolvimento: utilizando o nível de envolvimento nas atividades para avaliar o processo de aprendizagem*, Cordeiro e Benoit analisam o envolvimento das crianças de 3 a 6 anos nas atividades realizadas nas instituições de educação infantil e tentam identificar que práticas desenvolvidas pelos professores/ educadores resultam e/ou influenciam o envolvimento das crianças nas atividades. A pesquisa foi realizada em três instituições da rede municipal, três filantrópicas e uma privada.

As autoras citam que “muitas de nossas crianças de zero a seis anos estão vivendo seus primeiros anos de vida em ambientes estruturados que, apesar de bastante diferentes entre si, geralmente são reunidos na mesma categoria: Educação Infantil.” (CORDEIRO; BENOIT, 2004, p. 190).

Utilizando a concepção da psicologia, as autoras citam Bronfenbrenner para dizer que a interação entre o sujeito e o meio é um fator essencial no processo de desenvolvimento. Dessa forma, entende-se que um ambiente que promove o desenvolvimento é aquele que proporciona experiências diversificadas de aprendizagem.

E essas experiências de aprendizagem serão chamadas de “atividades” no contexto da educação infantil, citam as autoras, e, “para se tornar um instrumento pedagógico, uma verdadeira experiência de aprendizagem, a atividade deve ser auto-estruturada, isto é, o aluno não só possui interesse pelo que realiza como tem autonomia para organizar e estruturar suas atuações.” (CORDEIRO; BENOIT, 2004, p. 191).

Cordeiro e Benoit (2004) relatam que neste processo o importante é dar as crianças liberdade de escolha durante as atividades e mais do que isso, é necessário dar condições para a escolha, e para que a ação destas resulte em desenvolvimento conceitual é importante incentivar as crianças a descrever suas experiências, o que permitirá a tomada de consciência de seus planos e suas ações.

“A liberdade de escolha, ou o encorajamento à tomada de decisões pela criança é um elemento fundamental para promover a autonomia e para garantir que a atividade esteja baseada nos interesses da criança e não do adulto.” (CORDEIRO;

BENOIT, 2004, p. 192). Essa transferência da tomada de decisão não significa que o professor tornará o ambiente permissivo, pelo contrário a partir da partilha do adulto do controle das experiências, permite que a criança reflita sobre os seus caminhos percorridos, avaliando suas realizações.

b) *STAINLE E SOUZA (2007)*

No artigo *Avaliação formativa e o processo de ensino/aprendizagem na educação infantil*, Stainle e Souza analisam as concepções e as práticas que envolvem o processo de avaliação da aprendizagem desenvolvida no âmbito da educação infantil através de uma pesquisa qualitativa, realizada em uma escola privada no município de Londrina.

As autoras discutem que re-significar as práticas avaliativas tem sido um desafio, principalmente porque envolve interesses políticos e sociais. E apesar de ter acontecido mudanças no âmbito educacional como a promulgação da LDB e PNE, ainda existem práticas avaliativas que preconizam a classificação e seleção dos alunos, e isso também acontece na educação infantil, mesmo que não haja a possibilidade de classificação formalmente.

Comentam assim, que “Re-significar a avaliação da aprendizagem torna-se, em consequência, uma necessidade maior e uma dificuldade mais ampla quando o cenário é o da Educação Infantil”. (STAINLE; SOUZA, 2007, p. 66). Nessa perspectiva afirmam que é necessário um compromisso para com o desenvolvimento das crianças em seus aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Dessa forma, através da pesquisa qualitativa procuram entender como a prática da avaliação aparece em sala de aula, como os professores entendem o processo avaliativo do ensino/aprendizagem, como pensam e como realizam na prática.

Stainle e Souza citam que,

Foi possível verificar que os professores entrevistados demonstraram conceber a ação avaliativa como uma possibilidade de introduzir modificações para que o processo de ensino/aprendizagem se altere sempre para melhor, de acordo com a realidade constatada, por meio da análise e da reflexão da sua prática docente. (2007, p. 68).

Puderam também identificar alguns elementos da avaliação que está presente nas falas e ações dos professores envolvidos nesta pesquisa, como a observação, tempo e espaço para a observação e registro dos acontecimentos do cotidiano em diários de aula.

No desenrolar do artigo as autoras demonstraram como se dá o processo de avaliação da criança e como os professores encaram esse desafio provendo “o desenvolvimento da criança, desmitificando os critérios de excelência criados pela sociedade e impostos pela escola ao aluno”. (STAINLE; SOUZA, 2007, p. 74).

c) *CIASCA E MENDES (2009)*

No artigo *Estudos de avaliação na educação infantil*, Ciasca e Mendes pretendem analisar através de referenciais teóricos e a legislação brasileira a avaliação do desenvolvimento das crianças na educação infantil, principalmente no que se refere o desempenho da criança e as diversas alternativas para acompanhar este processo.

As autoras iniciam analisando o artigo 31 da LDB, o qual se refere à avaliação na educação infantil, comentam quanto à questão do acompanhamento e registro, que o professor deve ser um facilitador propiciando situações em que permitam e incentivem o desenvolvimento das crianças. Porém, no artigo o que se refere à avaliação que deve ser sem promoção ou classificação, elas se perguntam qual é o objetivo então deste instrumento na educação infantil? E quais são os mais adequados?

Se pautando na própria legislação para tentar responder estas perguntas, as autoras recorrem aos três volumes do RCNEI, os quais têm orientações sobre a avaliação para cada eixo trabalhado como movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita como também aspectos da natureza e sociedade e também as Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil. Entendem a partir destes documentos que a avaliação é um conjunto de ações que vão auxiliar os professores a refletir sobre a sua prática pedagógica.

Na perspectiva que a avaliação serve como um processo de reflexão para a construção de uma proposta pedagógica que possibilite à criança explorar e vivenciar situações do seu próprio mundo citam as autoras Hoffmann e Oliveira.

Quanto à observação, documentação e registro do processo avaliativo utilizam as autoras Abramovicz e Wajskop, Parente, Dahlberg, Moss e Pence, e Gandini e Goldhaber. As quais comentam a importância do registro como um elemento para o professor além de refletir sobre a sua prática pedagógica, para averiguar o que a criança é capaz de fazer por si própria sem a imposição de regras. Ainda neste artigo fazem a menção de concepções de outros autores como Zabalza, Kramer, Piaget e Didonet.

Após a reflexão dos referenciais teóricos, Ciasca e Mendes (2009) entendem que a Educação Infantil é um espaço que deve propiciar às crianças liberdade de exploração e vivência para que possam “fazer a ‘leitura de mundo’”, incentivando-as a enfrentar desafios. A partir disso, a avaliação deve ser compreendida como um processo significativo que valorize aspectos do desenvolvimento infantil.

Entendendo a avaliação como um meio de tomada de decisões, as autoras buscam melhores alternativas para o registro do processo de ensino aprendizagem, e analisam as diferentes formas de avaliação, que vão auxiliar o professor, a criança e a família a perceberem o percurso da evolução do trabalho realizado.

Entre os instrumentos pesquisados estão os Portfólios ou Dossiê, que permitem o acompanhamento longitudinal da criança e resignificação da prática do professor. Porém, as autoras ressaltam que para este instrumento ser significativo, vai depender das intenções de quem o está organizando. “Essa ferramenta precisa constituir-se em um conjunto de dados que expressam avanços, mudanças

conceituais, novas formas de pensar e de fazer alusão ao progresso do estudante.” (CIASCA E MENDES, 2009, p. 302).

As autoras comentam sobre outras ferramentas como o Relatório que pode ser feito individual (por criança), ou coletivo (turma), e também sobre as Fichas de Avaliação.

Dessa forma Ciasca e Mendes (2009, p. 303) concluem relatando que independente da escolha do instrumento avaliativo, outros aspectos pedagógicos devem ser levados em conta, deve-se “trabalhar todas as dimensões do ser humano (emocional, corpórea, política, espiritual e ética)”.

d) *GODOI (2010)*

No *artigo Avaliação na creche: o disciplinamento dos corpos e a transgressão das crianças*, Godoi discute sobre as práticas avaliativas na educação infantil, especificamente das crianças de 0 a 3 anos¹⁷. O desenvolvimento do artigo se deu a partir de pesquisa qualitativa em uma creche pública de Campinas, o que possibilitou a reflexão e a compreensão da complexidade da prática avaliativa na realidade.

A autora inicia alertando sobre as práticas excessivas de escolarização que vem ocorrendo na educação infantil, como se esta etapa da educação fosse um espaço de preparação para o ingresso no ensino fundamental, o que nessa visão torna a avaliação um instrumento de classificação.

A avaliação é um dos elementos que compõe a organização do trabalho pedagógico e dessa forma, está diretamente relacionada à produção do conhecimento, às práticas e às relações que são construídas nos contextos educativos. (GODOI, 2010, p. 22).

¹⁷ Este artigo tem relação com a tese da própria autora, intitulada *Avaliação na creche: O caso dos espaços educativos não-escolares*, publicada em 2006.

Assim, Godoi relata que é necessário investigar o significado que esta prática assume na educação.

Durante a pesquisa a autora percebeu que a organização do trabalho pedagógico ocorria de forma repetitiva, onde as crianças deveriam fazer o que os professores diziam, ou seja, as crianças deveriam se adequar as regras da creche, a qual tentava padronizar as posturas e comportamentos.

O controle, portanto, estava presente em todos os momentos, tanto nas ações de cuidado, como nas ações de cunho pedagógico. Contudo,

A criança também sinalizava um movimento de ruptura em relação a esta forma de trabalho. A presença de movimentos indicando formas de resistência por parte das crianças misturava-se no decorrer da condução do trabalho. (GODOI, 2010, p. 25).

Ou seja, as crianças manifestavam o seu desconforto tentando romper constantemente as dinâmicas de padronização que sofriam diariamente.

Assim, tanto na escola como na creche, observa-se que o trabalho acaba valorizando alguns conhecimentos e desvalorizando outros como o lúdico, a brincadeira, o jogo, o sonho, a criatividade, o movimento, a experiência, o concreto, enfim, todas essas manifestações humanas, que deveriam fazer parte da educação de todas as crianças, estão cada vez menos sendo contempladas nos espaços educativos. (GODOI, 2010, p. 35).

e) *AUGUSTI E BERWANGER (2011)*

No artigo *As práticas educativas de qualidade como fator de normalização escolar na educação infantil*, Augusti e Berwanger analisam as práticas de qualidade na Educação Infantil, através da legislação e referenciais teóricos para entender como acontece a normalização¹⁸ no sistema educacional.

¹⁸ Os autores definem a normalização, como sendo uma forma de controle do sistema educacional por parte no governo.

Assim, os autores discutem no texto que leis como a LDB e documentos normativos como, RCNEI, PNQEI, IQEI e entre outros, são resultado de uma política neoliberal, como forma de controlar o sistema educacional.

A Qualidade na Educação Infantil se produz ao passo em que se realiza o desejo de todo aquele que espera das crianças, futuros adultos com a responsabilidade, a cidadania e a ética aguçada, e a autonomia de posicionar-se mediante obstáculos e problemas. (AUGUSTI; BERWANGER, 2011, p. 247).

O que se deseja é uma sociedade mais igualitária e solidária, é o que se reflete nos documentos criados, “o sistema busca, pelo menos na **forma discursiva**, a formação de sujeitos humanizados, com ética e moral”. (AUGUSTI; BERWANGER, 2011, p. 250). (grifo nosso).

Para a realização de uma educação de qualidade segue-se os discursos como:

- Educação sem discriminações e distinções econômicas;
- Redução de desigualdades sociais e regionais;
- Respeito aos direitos das crianças;
- Entre muitos outros.

Isso nada mais é do que uma série de artimanhas do governo para controlar o sistema educacional, entendem os autores quando comentam que “para que a qualidade na Educação realmente atinja toda a realidade nacional das crianças da Educação Infantil é necessário que todos sigam um mesmo padrão estabelecido pela normativa em Educação.” (AUGUSTI; BERWANGER, 2011, p. 250).

Augusti e Berwanger acreditam que as orientações do currículo escolar e a visão de uma educação para o exercício da cidadania é uma forma do governo controlar o pensamento e a ação das crianças.

Afirmam que:

O ato de governar nada mais é do que o exercício do poder, que por sua vez, consiste em conduzir metas, em ordenar. [...] O ato de governar a educação traz ao povo uma série de objetivos e anseios do sistema e da classe dominante por uma educação homogênea, uniforme e normal. (AUGUSTI; BERWANGER, 2011, p. 249).

Assim entende-se que “o controle escolar apresenta-se perante o cenário educacional de maneira ideológica, incorporando subjetivamente a ideia de organização e qualidade, firmando a normalização nas Instituições de ensino.” (AUGUSTI; BERWANGER, 2011, p. 249).

f) *MARQUES E ALMEIDA (2012)*

No artigo *A documentação pedagógica na abordagem italiana: apontamentos a partir de pesquisa bibliográfica*, Marques e Almeida ampliam a discussão a cerca da documentação pedagógica na educação infantil com base em autores italianos.

As autoras discutem o sentido e o significado da documentação nesta etapa da educação. Para elas o registro é um “instrumento metodológico que se relaciona de maneira direta ao planejamento, à avaliação, à comunicação com as famílias, à construção de memória sobre as experiências.” (MARQUES; ALMEIDA, 2012, p. 450).

Assim, as duas entendem como conceito de documentação a sistematização do trabalho pedagógico, um processo que implica a seleção e a organização dos diferentes materiais coletados.

Portanto, do ponto de vista metodológico, é preciso selecionar o foco da documentação; é preciso coletar materiais e elaborá-los, o que implica a construção de um fio condutor que perpassa a narração e permite o aprofundamento da compreensão da experiência e a comunicação de uma mensagem. (MARQUES; ALMEIDA, 2012, p. 459).

A partir da escolha do material, as análises dos registros permitirão a reflexão a cerca da intencionalidade de uma ação e a concretude desta, o que possibilita a construção da qualidade da prática pedagógica no trabalho cotidiano, ou seja, a construção de processos significativos para todos os envolvidos na ação.

Para aprofundar a questão as autoras trazem as concepções de vários autores italianos (Bisogno, Balsamo, Sacchetto, Benati, Parodi, entre outros) que discorrem a temática da documentação, como: para que serve? A quem se destina? Como e onde se registra? Dessa forma procuram identificar as diferentes formas e modalidades de documentação pedagógica.

5.2. Apresentação das Teses

Na coleta de dados encontramos quatro (4) teses, e da mesma forma que apresentamos o objeto de estudo e as proposições de cada artigo, faremos com as teses, através de uma ordem cronológica, do mais antigo para o recente.

a) GODOI (2006)

Na tese de doutorado *Avaliação na creche: O caso dos espaços educativos não-escolares*, Godoi investiga as formas de avaliação presente na educação das crianças de 0 a 3 anos, e para entender as práticas avaliativas a autora realiza uma pesquisa qualitativa em uma creche da rede municipal de Campinas.

Neste trabalho observou que ainda existem instituições de educação infantil que se espelham no ensino fundamental e tornam a educação das crianças num ambiente preparatório para progressão posterior, e que, portanto, desenvolvem um trabalho pedagógico que classifica, rotula e padroniza as crianças.

Godoi não concorda com essa concepção, relatando que apesar da educação infantil ser parte da educação básica, não significa que tem que antecipar

o modelo escolar, dessa forma cita Faria, dizendo que a “Educação infantil não é ensino infantil.” (2006, p. 8).

Sendo assim, a autora entende a creche como sendo um espaço educativo, mas não escolar, pois esta etapa da educação é destinada a criança e não ao aluno, e as ações desenvolvidas são de forma mais completa, isso porque não é fragmentada com disciplinas e aulas.

Logo, as crianças não deveriam ser avaliadas de maneira formal como nas escolas, e entendendo que,

A avaliação está implícita em todos os momentos do cotidiano e nas ações educativas, e na medida em que ela não é neutra, mas carregada de intencionalidade, faz-se necessário investigar e analisar os significados que assume na educação das crianças de 0 a 3 anos. (GODOI, 2006, p. 11).

A autora ainda complementa mencionando que “é preciso questionar como o espaço educativo voltado para a primeira infância está se constituindo, já que este é uma construção social, é inventado e organizado pelos sujeitos.” (GODOI, 2006, p. 199).

b) RAMIRES (2008)

Na tese *A construção do portfólio de avaliação em uma Escola Municipal de Educação Infantil de São Paulo: um relato crítico*, Ramires tenta analisar como acontece o processo de construção de um elemento das formas de avaliação que é o portfólio. Para compreender como acontece este processo realizou uma pesquisa qualitativa em uma escola municipal de educação infantil em São Paulo.

A concepção que se tem da avaliação é o acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança. A autora entende a avaliação “como um meio para que o ser humano reflita por redirecionamentos ou pela manutenção do contexto avaliado da forma como este se apresenta.” (RAMIRES, 2008, p. 8).

Ramires discute que tanto a educação como a avaliação, não podemos ver de forma imparcial, pois vem carregada de intencionalidades e influências de dimensões, como ética e política.

Sendo assim, para a avaliação das crianças devemos levar em conta as suas especificidades, necessidades e interesses, e entender que estas são produtoras de uma cultura infantil.

Conforme a autora:

Desta forma, as mudanças que ocorrem nos primeiros anos de vida com relação à aquisição da linguagem, à aquisição da capacidade de locomoção e ao desenvolvimento da inteligência requerem dos adultos uma dedicada atenção e uma compreensão que lhes permita auxiliá-las na conquista de avanços e na superação de dificuldades, apoiando-as permanentemente e proporcionando-lhes um ambiente que estimule e favoreça sua evolução integral. Sob este prisma, compreendê-las envolve observá-las e ouvi-las cuidadosamente. (RAMIRES, 2008, p. 10).

Complementa ainda discutindo a importância do desenvolvimento do processo avaliativo na educação infantil, o qual está relacionado, “ao reconhecimento de que através do acompanhamento e do registro do desenvolvimento das crianças torna-se possível tomar decisões educativas fundamentais em dados da realidade”. (RAMIRES, 2008, p. 13).

Dessa forma Ramires (2008, p. 75) argumenta que a construção do portfólio constitui uma possibilidade como procedimento para a avaliação das crianças, a qual dá visibilidade ao desenvolvimento da criança, para elas mesmas, para seus pais e educadores, conforme participam dessa proposta.

c) MENDONÇA (2009)

Na tese *A documentação pedagógica como processo de investigação e reflexão na educação infantil*, Mendonça tenta compreender como o processo da documentação pedagógica orienta o trabalho do professor que atua na educação

infantil dentro da perspectiva da teoria histórico-cultural. Dessa forma realiza uma pesquisa qualitativa em uma instituição privada em Londrina.

Neste trabalho a autora procura entender como os professores realizam a documentação em diferentes momentos como observação, registros e reflexão, e como utilizam esses registros para repensar as formas de trabalhar com as crianças pequenas, na visão de considerar a criança, como sujeito de direito e que tem a sua especificidade.

Mendonça (2009, p. 12) comenta que “as crianças vivem infâncias construídas para elas pelos adultos a partir da compreensão que estes têm sobre a própria infância e sobre o que é ser criança.”, ou seja, o ambiente da educação infantil é elaborado pelo professor que a partir de seus conhecimentos criará ações e intervenções para serem desenvolvidas com as crianças.

Esse processo, portanto, exigirá do professor alguns elementos como: a observação, seleção, decisão e organização para a efetivação de um trabalho que possibilite o diálogo e reflexão com o intuito de aprofundar o entendimento do desenvolvimento da criança.

Afinal, a educação infantil é um lugar onde ocorrem as primeiras experiências de vida da criança, assim a autora entende que “esse segmento educacional precisa ser um lugar e um tempo capazes de privilegiar a intencionalidade e sistematização do trabalho comprometido com a formação e o desenvolvimento das qualidades humanas.” (MENDONÇA, 2009, p. 12).

d) MARQUES (2010)

Na tese *A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico na educação infantil*, Marques tem como objetivo analisar a inserção da prática de registro e documentação na educação infantil.

A pergunta que norteia a sua pesquisa é *De que maneira o registro de práticas e a documentação vêm sendo construídos no cotidiano do trabalho pedagógico para a educação infantil, e qual a relação entre documentação*

pedagógica e a construção de uma pedagogia para a infância no contexto de um projeto político-pedagógico em ação?

Dessa forma através da pesquisa qualitativa/ estudo de caso coletivo, Marques identifica e analisa as experiências de documentação realizadas na educação infantil e reflete sobre esta prática como uma cultura pedagógica. O estudo acontece em uma instituição de educação infantil na Itália e três em São Paulo.

Antes de iniciar a análise da pesquisa a autora explora a concepção de infância trazendo para a discussão a opinião de vários autores, como Ariès, Sarmiento, Qvortrup, Jenks, Lefèbvre, assim como a concepção da criança como sujeito de direitos, cenário de discussão no âmbito das políticas públicas, como Declaração Universal dos Direitos da Criança, no Brasil Código de Menores, ECA, entre outros.

Dessa forma trazendo a visão da criança como sujeito de direitos, Marques defende que a criança é produtora de cultura, e ao considerar essa ideia,

implica uma mudança radical de paradigma: de uma criança incapaz e indefesa passamos à construção de uma imagem de criança competente, ativa e social, portadora de inúmeras formas de linguagem e que, por intermédio da interação com seus pares, os adultos e o mundo, vivencia um processo de descoberta, de apropriação, de interpretação e de transformação do real. (MARQUES, 2010, p. 65).

Após a contextualização, Marques faz o estudo dos casos e constata nas quatro instituições estudadas a utilização dos registros e da documentação pedagógica nas práticas diárias; em cada uma se verificou a construção singular desta prática.

Marques considera a complexidade existente entre a prática pedagógica e o trabalho docente, um processo que necessita de reflexão. Discute ainda a importância da avaliação como um instrumento que proporciona a melhoria no trabalho educativo, assim como o reconhecimento das crianças. Para isso é necessário contextualizar a documentação pedagógica como elemento do projeto político-pedagógico na educação infantil, o que a autora realiza em cada escola estudada.

5.3. Temáticas e perspectivas dos Artigos de Periódicos

Ao fazer o levantamento das temáticas e perspectivas dos artigos de periódicos encontrados, identificamos diferentes tipologias de pesquisa a qual classificamos em três categorias: ensaio, pesquisa bibliográfica e pesquisa qualitativa, sendo que dentre estes um se enquadra na categoria de estudo de caso.

Abaixo segue os quadros com essa divisão, identificando o ano de publicação, autor e título do artigo.

TIPO	ANO	AUTOR (ES)	TÍTULO DO ARTIGO
Pesquisa Qualitativa	2004	Maria Helena Cordeiro e Jaqueline Benoit	Centros de educação infantil como contextos de desenvolvimento: utilizando o nível de envolvimento nas atividades para avaliar o processo de aprendizagem
(Estudo de caso)	2007	Marizete Cristina Bonafini Stainle e Nadia Aparecida de Souza	Avaliação formativa e o processo de ensino/aprendizagem na educação infantil
Pesquisa Qualitativa	2010	Elisandra Girardelli Godoi	Avaliação na creche: o disciplinamento dos corpos e a transgressão das crianças

QUADRO 5 – ARTIGOS DE PESQUISA QUALITATIVA/ ESTUDO DE CASO

FONTE: O autor (2014)

TIPO	ANO	AUTOR (ES)	TÍTULO DO ARTIGO
Ensaio	2009	Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca e Débora Lúcia Lima Leite Mendes	Estudos de avaliação na educação infantil

QUADRO 6 – ARTIGO (ENSAIO)

FONTE: O autor (2014)

TIPO	ANO	AUTOR (ES)	TÍTULO DO ARTIGO
Pesquisa Bibliográfica	2011	Rudinei Barichello Augusti e Carla Berwanger	As práticas educativas de qualidade como fator de normalização escolar na educação infantil
	2012	Amanda Cristina Teagno Lopes Marques e Maria Isabel de Almeida	A documentação pedagógica na abordagem italiana: apontamentos a partir de pesquisa bibliográfica

QUADRO 7 – ARTIGOS DE PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

FONTE: O autor (2014)

Apesar das políticas públicas enfatizar a criança como centro das discussões e debates, a pesquisa para este trabalho nos mostra que o tema da avaliação das crianças foi pouco explorado como objeto de estudos no meio acadêmico. Realizamos a pesquisa no período de dezoito anos, e só encontramos seis artigos; consideramos poucas publicações neste tempo decorrido. Sinalizamos ainda que a primeira publicação foi em 2004, ou seja, oito anos após a promulgação da LDB.

Diante das mudanças no cenário da educação, do sistema de políticas públicas e da própria concepção que se tem da criança como um ser que produz a cultura infantil, percebemos também dentre os artigos, as diferentes reflexões e abordagens dos autores sobre a prática avaliativa na educação infantil.

Dessa forma elaboramos um quadro para identificar o objeto de estudo de cada um.

ANO	AUTOR(ES)	OBJETO DE ESTUDO
2004	Cordeiro e Benoit	Análise e reflexão de elementos da ação pedagógica em instituições de educação infantil.
2007	Stainle e Souza	Compreensão dos processos de avaliação da aprendizagem desenvolvidos na Educação Infantil e análise das concepções e práticas indicadas pela política nacional.
2009	Ciasca e Mendes	Ensaio acerca de (algumas) pesquisas realizadas sobre a avaliação do desenvolvimento da criança.
2010	Godoi	Investigação e compreensão da prática avaliativa em toda a sua complexidade em uma instituição de educação infantil.
2011	Augusti e Berwanger	Análise e reflexão da legislação e documentos orientadores acerca de <i>governamento e de qualidade na educação infantil</i> .
2012	Marques e Almeida	Análise da documentação pedagógica na abordagem italiana.

QUADRO 8 – OBJETO DE ESTUDO DOS ARTIGOS

FONTE: O autor (2014)

Com a leitura desse material, observamos que além de ter um objeto de estudo diferente, as concepções de cada autor quanto ao entendimento e a formas de utilização no cotidiano do processo de avaliação da criança também diferem. Assim, identificamos duas vertentes, a primeira é que a avaliação é vista como um

instrumento de *controle e poder* AUGUSTI; BERWANGER (2011) e na segunda a avaliação pode ser considerada um importante elemento para *reflexão do trabalho pedagógico* junto às crianças CORDEIRO; BENOIT (2004), STAINLE; SOUZA (2007) e MARQUES e ALMEIDA (2012). O artigo de GODOI (2010) se enquadra nas duas visões.

O artigo *Estudos de avaliação na educação infantil*, de Ciasca e Mendes, não se enquadrou em nenhuma destas visões acima, primeiro pela sua especificidade em ser um ensaio, segundo porque as autoras se propõem a fazer uma análise de pesquisas realizadas na área da educação infantil abordando a avaliação do desenvolvimento das crianças nesta etapa da educação, porém o artigo não apresenta uma sistematização clara ou o diálogo e opinião das autoras, o que torna difícil o entendimento da sua proposição. Isso nos levou a não articulá-lo durante a sistematização das perspectivas levantadas.

a) *Avaliação como instrumento de controle e poder*

Augusti e Berwanger discutem a elaboração da LDB, do PNE e de documentos orientadores para a educação infantil, como RCNEI, PNQEI, entre outros, como uma forma do Estado controlar o sistema educacional, pois entendem que são “formas utilizadas pelo governo na busca da normalidade educacional, apontando desejos estatais resultantes de uma política neoliberal, dando ênfase à normalização e ao controle escolar como fim.” (AUGUSTI; BERWANGER, 2011, p. 247).

Os autores Hernández e Ventura (2009) já diziam que o processo avaliativo das crianças apresenta vertentes diferentes de acordo com a concepção da legislação vigente, assim Augusti e Berwanger afirmam essa ideia quando dizem que,

Fica clara a existência do governo na Educação brasileira, resultado de interesses políticos, econômicos e sociais, uma vez que seguir currículos escolares é norma e obrigatoriedade perante as normativas do Ministério da Educação. (AUGUSTI E BERWANGER, 2011, p. 248).

Para estes autores o que se deseja com esses documentos e orientações à educação é uma sociedade mais igualitária e solidária, porém a busca por uma “suposta” educação de qualidade é uma saída para o governo padronizar e uniformizar as práticas pedagógicas, pois a partir do momento em que se estabelece uma base comum, todas as instituições seguirão um caminho guiado pelos interesses e ideologias deste governo.

Ainda nessa premissa nos dizem,

Os instrumentos disciplinares consistem no olhar hierárquico, na sanção normalizadora e no exame. O olhar hierárquico consiste na ideia mais ampla de vigilância, que se caracteriza como a peça principal do poder de disciplinar, contribuindo para automatizar e desindividualizar pessoas a ele submetidos. A vigilância produz efeitos homogêneos de poder, totaliza a disciplina, ampliando-a para além das Instituições fechadas. (AUGUSTI E BERWANGER, 2011, p. 249).

A orientação do currículo escolar nada mais é do que uma proposta política, segundo os autores. Dessa forma o professor no geral se preocupa mais com as partes técnicas da educação, como a questão da supervisão e orientação da sala de aula, do que com o processo de ensino e aprendizagem, deixando de lado a criança, para dar conta de elementos burocráticos.

Portanto, refletir sobre a prática da avaliação não é uma tarefa fácil devido à sua complexidade, como diz Micarello (2010) “*o ato de avaliar não é neutro*”, pois além dos interesses políticos por trás da legislação e dos documentos orientadores como discutiram Augusti e Berwanger (2011), aquele profissional que está diretamente envolvido com as crianças também é carregado pelas experiências de vida, de sua carreira e de ideologias. Assim, é preciso “analisar o significado da avaliação no contexto próprio da educação infantil, resgatando os seus pressupostos básicos”. (HOFFMANN, 2011, p.14).

Godoi (2010) entende a avaliação como um elemento da organização do trabalho pedagógico, a qual está implícita em todos os momentos do cotidiano educativo. Assim, ao investigar como este elemento é utilizado na prática diária, observou que a ação dos professores remete ao controle de uma “suposta vontade” deles sobre as crianças. Exigindo “[...] um jeito de ser que corresponde aos ideais da

nossa sociedade, obediente, alienado e submisso às normas do capital.” (GODOI, 2010, p. 23).

Augusti e Berwanger (2011, p. 248) também compartilham dessa perspectiva quando dizem que “o aluno é aquilo que a escola/ meio social lhe permite ser. A práxis pedagógica possui o poder de afeiçoar comportamentos, limites, compreensões, e todo um conjunto de capacidades cognitivas e de ação.”.

Em suas observações Godoi presenciou um trabalho pedagógico que tenta adequar e homogeneizar os comportamentos e as posturas das crianças reduzindo o processo de desenvolvimento. Naquele contexto a organização da rotina era feita sempre da mesma forma e padronizada, conduzindo a criança ao estado de obediência e adequação as regras, tornando-as submissas e passivas.

O ambiente não era propício à exploração, curiosidade, criatividade, inovação, enfim a autonomia e a manifestação das crianças não tem espaço dentro da “ritualização das práticas pedagógicas” em relação ao comportamento desejado e “adequado ao olhar da professora”. (GODOI, 2010, p. 31).

Essa ritualização tenta separar o corpo da mente segundo a mesma autora, ou seja, as atividades que as crianças realizam devem ser feitas uma de cada vez ou como a professora impôs. As ações espontâneas são vistas como atos negativos, o que leva a rotulação das crianças como sendo “disciplinadas” ou “indisciplinadas”. “De maneira bastante presente nesta forma de trabalho, encontra-se a avaliação, uma avaliação que tenta controlar quem foge ao ritual estabelecido, cerceando a iniciativa, a criação, as relações e os desejos.” (GODOI, 2010, p. 30).

Para Augusti e Berwanger:

Está cada vez mais visível a ideia da redução da autonomia dos educadores, no que se refere ao desenvolvimento e planejamento dos currículos, uma vez que são recebidos “pacotes” de materiais curriculares a serem seguidos, contribuindo para a desqualificação docente. (AUGUSTI E BERWANGER, 2011, p. 254).

Concordamos com o risco apontado pelos autores, considerando a existência não apenas de documentos de âmbito nacional, mas outros de âmbito municipal e ainda a eminência de parcerias com empresas de material didático. É

preciso que os professores, educadores e todos os envolvidos com a educação infantil, tenham cuidado ao interpretar a legislação e os documentos orientadores. Em nosso entendimento estes dispositivos servem como um referencial e não um modelo a ser seguido; assim, “o professor precisa superar vieses ideológicos e pessoais” (OLIVEIRA, 2011, p. 260). É claro que a avaliação da criança, entendida como uma forma de controle “[...] não é adequada à infância, é fragmentada, ritualizada, mecânica, opondo-se às características deste momento da vida.” (GODOI, 2010, p. 28).

Repensar o processo avaliativo, na tentativa de superar o modelo de avaliação classificatória e que visa resultados é uma necessidade que se faz presente. É preciso criar novas perspectivas para que o processo como um todo se torne significativo, não só para as crianças, mas para o professor e também para a instituição.

b) Avaliação como reflexão do trabalho pedagógico

Observamos com Augusti e Berwanger (2011), que a educação e a prática avaliativa envolvem interesses políticos e sociais, assim como a prática pedagógica sofre influência da ideologia dos professores e educadores como citou Godoi (2010). Logo, re-significar a prática avaliativa tem sido um grande desafio que demanda transformações no campo educacional, dizem Stainle e Souza (2007).

Entendemos que não é fácil re-significar a prática avaliativa, pois envolve uma complexidade para além do entendimento e interpretação da legislação e dos documentos orientadores para a educação infantil. É preciso reavaliar, repensar e refletir sobre esse contexto, o que implica mudanças na metodologia e na prática pedagógica dos profissionais da educação colocando a criança em foco.

A avaliação neste contexto se torna um importante instrumento que possibilita a modificação das ações diárias, pois permite a reflexão da prática docente e o acompanhamento do desenvolvimento da criança.

Buscar a construção da identidade e da autonomia do aluno da Educação Infantil requer que o professor se despoje de concepções educacionais tradicionais e conservadoras e assuma uma posição mediadora, com a preocupação constante em fazer do processo de ensino/ aprendizagem o mais significativo e relevante para o educando. (STAINLE; SOUZA, 2007, p. 72).

Essa perspectiva contrapõe a ideia anterior, onde as práticas pedagógicas estavam baseadas no controle e disciplinamento dos corpos das crianças, e que “para a qualidade na Educação realmente atinja toda a realidade nacional das crianças da Educação Infantil é necessário que todas sigam um mesmo padrão estabelecido pela normativa em Educação.” (AUGUSTI; BERWANGER, 2011, p. 250). Cordeiro e Benoit (2004) procuraram identificar quais são os elementos da ação pedagógica das professoras que podem proporcionar a qualidade na educação infantil: “Partiu-se do pressuposto que o envolvimento da criança com a atividade é um indicador de qualidade das experiências vividas nos CEIs, permitindo inferir seu impacto no desenvolvimento”. (CORDEIRO; BENOIT, 2004, p. 189).

A partir desse pressuposto as autoras trazem a ideia de que dar liberdade de escolha para a criança, para que estas possam se expressar e se manifestar não significa que o adulto/ professor não esteja desenvolvendo o seu trabalho, pelo contrário, ao dar autonomia para a criança estará dando oportunidade para que elas estabeleçam objetivos e controlem suas próprias ações.

O sentido de qualidade que estas autoras apresentam é diferente do que Augusti e Berwanger abordam; aqui pensar “qualidade” na educação infantil, é um fator essencial que permite a reflexão sobre as práticas e volta o olhar para o contexto no qual a criança está inserida, respeitando a sua especificidade, dando espaço para as suas manifestações e expressões, o que permite o desenvolvimento de um trabalho pedagógico específico com crianças até 6 (seis) anos articulado aos elementos do processo avaliativo.

Dessa forma Stainle e Souza (2007), contribuem com seu entendimento nessa perspectiva, de que,

Utilizar o juízo de qualidade como elemento avaliativo no processo de ensino/ aprendizagem é garantir para o professor a distância existente do conhecimento real para a construção do conhecimento ideal, permitindo, assim, que o professor busque formas significativas de ensinar, a fim de favorecer a sua ação mediadora, além de conquistar a aprendizagem idealizada. (STAINLE; SOUZA, 2007, p. 71).

O acompanhamento do desenvolvimento da criança é feito diariamente, através das atividades, das brincadeiras, na hora da refeição e até mesmo do sono, ou seja, concordamos com Godoi (2010) quando ela diz que a avaliação está implícita em todos os momentos, contudo ela pode ser pensada e realizada respeitando o direito das crianças pequenas.

Portanto, criar um ambiente que seja promotor do desenvolvimento, é propiciar experiências diversificadas de aprendizagem e exploração, não basta apenas estimular o interesse das crianças, é necessário dar espaço para autonomia e tomada de decisão pelas próprias crianças, a fim de garantir que a atividade esteja baseada nos interesse da criança e não do adulto, segundo Cordeiro e Benoit (2004).

“Observa-se, assim, que a preocupação em criar um ambiente que proporcione a aprendizagem ativa não se limita à organização do espaço físico e dos materiais colocados à disposição da criança, mas se estende às interações que ocorrem nesse ambiente.” (CORDEIRO; BENOIT, 2004, p. 193).

É preciso criar uma nova perspectiva para que o processo de aprendizagem seja significativo tanto para as crianças quanto para o professor. Observamos que a avaliação é um instrumento que possibilita o acompanhamento do processo de evolução e progresso da criança, e também valoriza a prática do planejamento feita pelo professor e para analisar se é preciso ou não modificar a ação cotidiana. A avaliação contribui para a reflexão e desenvolvimento de uma prática significativa, entendida não como um ato de julgamento, mais sim um ato amoroso que se revela na acolhida da relação e interação professor/ criança,

para que, juntos, professor e aluno, possam buscar caminhos para mudanças, tendo em vista uma tomada de decisão no sentido de criar condições para alcançar, de forma satisfatória, aquilo que se está buscando ou construindo em termos de aprendizagem [...] (STAINLE; SOUZA, 2007, p. 70).

Contudo, reconhecer a criança como ativa no processo de aprendizagem “se confronta com a dificuldade das professoras de monitorarem a aprendizagem das crianças.” (CORDEIRO; BENOIT, 2004, p. 194).

Por isso a importância do professor ter clareza quanto aos objetivos a serem atingidos com os seus encaminhamentos metodológicos levando em conta dados reais das crianças (STAINLE; SOUZA, 2007). Assim, o processo avaliativo auxiliará através da documentação e registro “o confronto entre intencionalidade e experiência concreta” (MARQUES; ALMEIDA, 2012, p. 452).

A documentação é, portanto, um elemento que contribui para delinear bem a proposta pedagógica e assim identificar as mudanças de competências das crianças, articulada ao trabalho educativo nas instituições de educação infantil junto ao cotidiano familiar.

As autoras Marques e Almeida, discutem que o processo do registro auxilia na percepção do desenvolvimento, crescimento, mudanças ou não de comportamentos das crianças, e dos professores também, o que possibilita a reflexão da prática docente e traz sentido a esse trabalho, que muitas vezes parece algo fragmentado e desconexo.

Porém, a documentação não implica apenas em registrar momentos do cotidiano ou ações realizadas pelas crianças, “trata-se de uma ação planejada e intencional que pode ocorrer de diferentes maneiras, com diferentes conteúdos, produtores e destinatários” (PARODI, 2001, p. 8 *apud* MARQUES; ALMEIDA, 2012, p. 453).

Alguns elementos devem ser levados em conta neste processo, como: quem documenta, o que se documenta, onde e com quais instrumentos, quando, porque, como e para quem se documenta. Marques e Almeida (2012) trazem várias contribuições neste sentido, quanto às intenções e motivações do processo de documentação como parte do processo avaliativo.

Assim, documentar: proporciona o processo de descoberta e conhecimento, ou seja, reflexão sobre o papel do professor e o papel da criança; análise e reconstrução do próprio trabalho pedagógico; “mantém memória”, conservação das experiências; “estar em relação com os alunos”, permitir a participação da criança na

construção da documentação e por fim documentar para informar e comunicar, modo este de aproximar a família da escola.

“As funções da documentação, portanto, são múltiplas, e relacionam-se aos seus destinatários: administração, técnicos, crianças, famílias, educadores que a produziram” (PASQUALE, 2002 *apud* MARQUES; ALMEIDA, 2012, p. 458). Dessa forma, a documentação é um importante instrumento de trabalho que se torna um objeto de comunicação, o qual podemos falar sobre as crianças, partilhar informações com a família; possibilita a ampliação do processo educativo na instituição, através da partilha com colegas de trabalho e com a equipe pedagógica e gestora, proporcionando relações positivas e significativas de aprendizagem, buscando a melhoria do trabalho desenvolvido.

5.4. Temáticas e perspectivas das Teses

Ao fazer o levantamento das temáticas e perspectivas das teses encontradas, identificamos que a tipologia de pesquisa foi a mesma, todas são pesquisas de cunho qualitativo, sendo que dentre estas uma se enquadra na categoria de estudo de caso.

Abaixo segue um quadro identificando o ano de publicação, autor e título da tese.

TIPO	ANO	AUTOR	TÍTULO DA TESE
Pesquisa Qualitativa	2006	Elisandra Girardelli Godoi	Avaliação na creche: O caso dos espaços educativos não-escolares
	2008	Jussara Martins Silveira Ramires	A construção do portfólio de avaliação em uma Escola Municipal de Educação Infantil de São Paulo: um relato crítico
	2009	Cristina Nogueira de Mendonça	A documentação pedagógica como processo de investigação e reflexão na educação infantil
(Estudo de Caso)	2010	Amanda Cristina Teagno Lopes Marques	A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil

QUADRO 9 – TESES ENCONTRADAS

FONTE: O autor (2014)

As quatro teses abordam as formas de avaliação presentes na educação infantil, enfocando como acontece o desenvolvimento do processo de construção da documentação e do registro na prática cotidiana, quais os elementos, qual é a intenção e/ou finalidade, qual a contribuição ou não para o desenvolvimento de uma prática avaliativa significativa, entre outros fatores que iremos explorar no decorrer do levantamento das temáticas e perspectivas neste trabalho. Abaixo segue um quadro com o objeto de estudo de cada tese.

ANO	AUTOR	OBJETO DE ESTUDO
2006	Elisandra Girardelli Godoi	Investigação das formas de avaliação presentes na educação das crianças de 0 a 3 anos.
2008	Jussara Martins Silveira Ramires	Compreensão e análise crítica do processo de construção de portfólios.
2009	Cristina Nogueira de Mendonça	Compreender como a inserção de um processo de documentação pedagógica subsidia e orienta a atividade do professor na Educação Infantil na perspectiva da Teoria Histórico-cultural.
2010	Amanda Cristina Teagno Lopes Marques	Análise e compreensão da prática de registro e documentação na educação infantil.

QUADRO 10 – OBJETO DE ESTUDO DAS TESES

FONTE: O autor (2014)

Ao ler as teses de Godoi (2006), Ramires (2008), Mendonça (2009) e Marques (2010), percebemos que o processo de avaliação na educação infantil é amplo e complexo, pois é um elemento do trabalho pedagógico que está diretamente relacionado as práticas e ações dentro do contexto educativo, dessa forma a documentação e o registro são instrumentos indispensáveis para esta prática.

Assim, entendemos que a educação se constrói a partir das interações, das experiências e convivência, logo é preciso conhecer o contexto educativo, refletir sobre as finalidades da educação infantil, que de acordo com a LDB é o desenvolvimento integral da criança, conseqüentemente é preciso pensar qual é a concepção de criança e de infância que se tem.

As quatro autoras entendem que a criança é sujeito de direitos e que tem suas especificidades e para trabalhar com elas é necessário ter um olhar sensível e reflexivo, pois estas são produtoras de sua própria cultura.

Segundo Marques (2010, p. 65) ao considerar a criança como produtora de cultura implica uma mudança de olhar sobre ela. A imagem da criança incapaz e indefesa passa para de uma criança competente, ativa e social que vivencia um processo de descoberta na relação entre seus pares, com os adultos e com o mundo.

Para Ramires,

entender as crianças como produtoras de cultura e fruitoras de cultura é uma postura decisiva que conduz a uma ação educativa que visa ampliar o repertório infantil, através do oferecimento de oportunidade de expressão e de acesso a bens culturais e sociais, propiciando seu desenvolvimento integral. (RAMIRES, 2008, p. 11).

Nesta perspectiva Godoi (2006), Ramires (2008) e Mendonça (2009) partem da mesma ideia de que a educação infantil não deve seguir modelos de outras etapas escolares, portanto, na educação infantil “a criança deve permanecer sendo tratada *como tal* e não como aluno”. (RAMIRES, 2008, p.11) (grifo do autor).

Godoi entende que,

a creche é um espaço educativo não-escolar, de construção das culturas infantis. Um espaço que deve ser diferente da escola, porque não se destina ao aluno, mas que privilegia o corpo e a mente de modo indissociável e as diferentes linguagens da criança. (GODOI, 2006, p. 8)

Mendonça (2009) questiona como explorar linguagens próprias das crianças, sem levar em conta conteúdos e metas do ensino fundamental, pois a prática espelhada no ensino fundamental desrespeita a especificidade da criança, além de criar um ambiente preparatório para progressão posterior, o que não é o caso da educação infantil. Do mesmo modo, Godoi considerando a infância como uma cultura própria refere que não cabe aderir a práticas formais de ensino, ou seja, apropriar-se do modelo de outras etapas.

Por isso a importância de respeitar a infância e entender as fases do desenvolvimento da criança. Ramires comenta que a educação infantil deve se atentar as necessidades e interesses das crianças,

respeitar seus ritmos individuais e preferências, estimular a auto-confiança e a autonomia, incentivar as interações com outras crianças e adultos e auxiliá-las a expressarem seus sentimentos e desejos, de forma que se sintam confiantes para manifestar-se livremente. (RAMIRES, 2008, p. 10).

No que se refere às práticas pedagógicas na educação infantil baseadas no modelo do ensino fundamental, Godoi constatou que as concepções se remetiam ao autoritarismo, ou seja, uma prática que rotula, compara e classifica as crianças.

No contexto observado por ela, as práticas eram realizadas de acordo com o que as professoras achavam ou não adequado, assim as crianças não tinham autonomia, eram limitadas dentro de um espaço e deveriam ter uma postura “adequada” aos olhos da professora. Nessa concepção, a liberdade de escolha, autonomia, expressão, criatividade, exploração e gestos não tem espaço, pois a professora exerce um *papel de controladora* de acordo com Godoi, e dita cada passo que as crianças devem dar. Ainda nesta forma de trabalho a professora atribui às crianças “recompensas (elogios) ou punições (repreensão verbal), dependendo da obediência e cumprimento das regras. Além de castigos como a exclusão da criança do grupo” (GODOI, 2006, p. 113).

Assim, a avaliação do comportamento se faz constante, pois se cria o ideal de uma criança abstrata, considerando atitudes e valores que são desejados pela professora, ou seja, todas as crianças devem agir e pensar da mesma forma (homogênea) de acordo com o que foi imposto pelos adultos.

Esta forma de prática não contempla as crianças, pois é muito difícil que elas fiquem quietas ou obedeçam a todas as regras, concordamos com Ramires quando diz que “a criança comunica o que pensa através de seu corpo, seus gestos e movimentos, suas ações e reações, seus olhares, sorrisos e lágrimas, mas também através de suas construções”. (RAMIRES, 2008, p. 51).

É perceptível neste modelo de prática que há um embate constante das posições, de um lado estão às professoras tentando controlar as crianças, lhes

impondo regras e ensinando a obediência e de outro lado, as crianças, que demonstram a todo tempo resistência a este tipo de educação.

Desse modo é essencial refletir sobre o contexto da educação infantil, pois “as crianças vivem infâncias construídas para elas pelos adultos, a partir da compreensão que estes têm sobre a própria infância e sobre o que é ser criança” (MENDONÇA, 2009, p. 12), criam no ambiente, ações e intervenções a partir de suas concepções e ideologias.

Percebemos nas diferentes teses estudadas que a avaliação geralmente tem sido praticada de modo formal, considerando principalmente aspectos do comportamento e atitudes das crianças. Para Godoi “esta forma de avaliar não considera as crianças que são diferentes do modelo estabelecido, atuando de maneira excludente com as mesmas.” (2006, p. 24).

No caso específico da pesquisa de Godoi não se verificou a presença de registro ou qualquer outro tipo de documentação neste processo, a avaliação é com base nos comportamentos das crianças, assim segue as formas encontradas:

incentivo, elogio, imagem positiva, aprovação de desempenho, aprovação de comportamentos, prêmio, comparação, pré-julgamento/ imagens, críticas, ameaça, reprovação de desempenho, reprovação de postura, reprovação de comportamentos e castigos/ punição. (GODOI, 2006, p. 148).

Entendendo “que a avaliação está implícita em todos os momentos do cotidiano e nas ações educativas, e na medida em que ela não é neutra, mas carregada de intencionalidades” (GODOI, 2006, p. 11) é preciso analisar o seu significado na educação das crianças.

A avaliação é um dos elementos que compõe a organização do trabalho pedagógico e por isso está diretamente relacionada à produção do conhecimento, as práticas e as relações que são construídas nos contextos educativos. Dessa forma, torna-se necessário sua análise de modo articulado a estes outros elementos. (GODOI, 2006, p. 86)

A avaliação deve ter um significado, um objetivo, pois sem uma finalidade acaba se tornando um mero instrumento burocrático. Ramires (2008) e Mendonça

(2009) discutem a importância de que os profissionais da educação infantil trabalhem em conjunto para discutir e refletir sobre as práticas pedagógicas e consequentemente as práticas avaliativas.

Para esta ação conjunta é necessário que a instituição disponibilize espaço e tempo para reuniões, grupos de estudos, entre professores e gestores, para que possam trocar experiências e ampliar seus conhecimentos, pois entendemos que a tomada de decisões deve ser feita por todos, a fim de garantir uma prática democrática, que visa melhoria nas ações educativas.

Godoi afirma que,

há uma estreita relação entre a avaliação e o planejamento. Isto significa que o ato de avaliar inicia-se no momento de planejar o trabalho pedagógico, além de abranger todo o processo e seus resultados. Assim, além de definir metas, é necessário estabelecer caminhos que serão trilhados para atingi-los. (GODOI, 2006, p. 64).

Mendonça (2009, p. 5) demonstra que o trabalho conjunto entre os profissionais da educação possibilita a reflexão de um “significado diferente para esta fase da infância”, Ramires complementa mostrando que este processo auxilia os professores a pensar sobre suas práticas, na busca de um processo significativo, evitando a homogeneização e padronização em suas ações e nas interações com as crianças.

Godoi (2006) discute que a falta de uma proposta coletiva dificulta a construção de um trabalho significativo, causando alienação sobre o mesmo, e desencontro entre as intencionalidades dos profissionais. Dessa forma a educação das crianças se torna “fragmentada, repetitiva e desmotivadora, tanto para as professoras e monitoras, quanto para as próprias crianças, já que as decisões tomadas de maneira improvisada, sem discussão, reflexão e planejamento coletivo limitam as experiências vividas por elas.” (GODOI, 2006, p. 80).

Assim, no contexto analisado por ela, na falta de um trabalho coletivo e a presença de uma visão autoritária nas práticas pedagógicas, observou a existência de uma hierarquia em relação às funções de professor e monitor, ou seja, a professora realiza as atividades de cunho pedagógico (atividades, brincadeiras) enquanto a monitora realiza as atividades de cuidado (higiene, alimentação, trocas).

Esta divisão entre trabalho *intelectual* e *manual* contribui para “um trabalho fragmentado na educação infantil, onde os cuidados não são vistos como experiências educativas e, dessa forma, fez-se necessária a presença de dois profissionais diferentes para atuarem com as crianças.” (GODOI, 2006, p. 69).

Entendemos que o cuidar e educar são processos indissociáveis, e segundo Ramires “desta forma, o desenvolvimento integral da criança é entendido como se constituindo de múltiplos aspectos, fundamentados em práticas de educação e cuidados que consideram a criança um ‘ser completo, total e indivisível’.” (RAMIRES, 2008, p. 31).

Portanto, para que o processo de avaliação se torne democrático, é preciso ouvir e considerar todos os que estão envolvidos na relação educativo-pedagógica, devendo levar em consideração que,

A importância de promover processos de avaliação na educação infantil está relacionada, portanto, ao reconhecimento de que através do acompanhamento e do registro do desenvolvimento das crianças torna-se possível tomar decisões educativas fundamentadas em dados da realidade e, por conseguinte, mais propícias a promover avanços neste desenvolvimento, favorecendo a comunicação com as famílias, aprimorando e valorizando o trabalho do educador da infância. O resultado final é que a própria educação infantil sai valorizada e fortalecida. (RAMIRES, 2006, p. 13).

Partindo dessa concepção, o acompanhamento do desenvolvimento das crianças pode ser feito de diversas maneiras e os registros se constituem de várias estratégias, tudo também depende de qual objetivo se pretende atingir com as atividades educativas, considerando aspectos pleno e integral das crianças.

Assim, Mendonça nos ajuda a pensar sobre a documentação no processo avaliativo,

A documentação pedagógica caracteriza-se por ser uma atividade intencional, constituindo-se um importante mediador na relação entre teoria e prática. O professor que vive ativamente a documentação, não a vive como um momento isolado, estanque, burocrático e, portanto, de pouca utilidade formativa, mas como ocasião de conhecimento, de ampliação de saberes, de edificação da práxis, como momento de autoformação. (MENDONÇA, 2009, p. 117-118).

A documentação é uma forma de organizar o trabalho pedagógico e que permite a aproximação do professor à criança, pois para registrar os acontecimentos diários e poder perceber o desenvolvimento, crescimento, limitações, dificuldades e avanços das crianças, este deverá observá-las.

Entende-se a observação como um instrumento de acompanhamento, mas, mais do que observar o professor deve estar junto com as crianças procurando entendê-las, e conhecê-las, identificando do que gostam de brincar, quais são suas preferências, qual a sua cultura, para compreender quais são seus sentimentos, interesses e ideias. Dessa forma o professor deve criar seu próprio modelo de observação, e não aderir a modelos prontos. Então,

ao educador cabe, portanto, a realização de registros significativos que expressem com clareza os 'fazeres vividos pelas crianças'. A explicitação de seu objetivo contribui para elucidar o caráter que se pretende atribuir a esta ação; trata-se de registros que visam documentar o processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança em suas múltiplas faces e linguagens, para que o acompanhamento do desenvolvimento individual se faz imprescindível. (RAMIRES, 2008, p. 28)

Após a observação então é necessário que o professor registre as ações e atividades realizadas pelas crianças, contudo, Ramires atenta para o fato de que “ao materializar o pensamento, o registro escrito explicita as concepções do professor a respeito da infância, da educação, do desenvolvimento, da avaliação” não há neutralidade no ato de registrar, pois passa pela subjetividade do autor. (RAMIRES, 2008, p. 47).

Mendonça acrescenta que o professor deve se preocupar ao descrever “o que as crianças faziam e diziam, sem tecer considerações pessoais relativamente ao que via e ouvia e sem efetivar – pelo menos enquanto registro escrito – qualquer reflexão, aproximando a situação observada e a teoria subjacente.” (MENDONÇA, 2009, p. 102).

Esse processo exigirá do professor um conjunto de elementos que o permita, efetivar diálogo e reflexão para entender como a criança se desenvolve e isso requer do professor a observação, seleção, decisão e organização de uma série de materiais para desenvolver a prática avaliativa. É preciso “ajustar melhor as

ações educativas a uma nova concepção de pedagogia da infância.” (MENDONÇA, 2009, p. 14).

Entendemos que a avaliação não é um ato exclusivo do/ e para o professor, Bhering e Füllgraff (2012) defendem que a avaliação deveria ter o foco na participação das crianças nas situações e interações pedagogicamente planejadas que ocorrem em creches e pré-escolas. Dentre os trabalhos aqui levantados apenas a tese de Ramires discute a participação da criança por intermédio do portfólio. Pois “quando os professores estabelecem uma relação consciente com a teoria que oferece sustentação ao seu pensar e ao seu agir, a documentação torna-se instrumento de reflexão e transformação desse processo.” (MENDONÇA, 2009, p. 89). Marques (2010) comenta apenas o fato do professor escutar a criança, a considerar como *informantes qualificados*, dessa forma a opinião da criança auxiliará o professor na prática do registro como uma possibilidade.

Apesar das autoras se preocuparem que a avaliação deve ter como foco a participação das crianças. Marques (2010) não menciona como as crianças poderiam participar e também Bhering e Füllgraff (2012) e Ramires (2008) não se referem em nenhum momento como poderia ser dada a oportunidade dos bebês participarem do processo avaliativo. Dessa forma não encontrando referenciais teóricos e produções acadêmicas que abordem especificamente a participam efetiva dos bebês, fica a pergunta para os leitores, aos profissionais da educação, pesquisadores da área, em fim a todos àqueles que se interessam pela educação infantil, **como podemos criar momentos e oportunidades para que os bebês participem da construção da avaliação?**

Há uma multiplicidade de instrumentos que podem ser usados para acompanhar o desenvolvimento da criança, e que as permitam participar do processo avaliativo, como fotografias, gravações em áudio e vídeo, esboços, desenhos das crianças, materiais produzidos pelas crianças, relatórios, portfólios, entre outros. Só é preciso ter clareza da finalidade de cada instrumento de avaliação, bem como a intencionalidade de utilização.

Ramires (2009) comenta sobre uma forma de “avaliação autêntica”, a qual envolve e possibilita a participação das crianças, permitindo a expressão de seus interesses, assim a proposta avaliativa se torna mais significativa. Além de atribuir a criança um papel de reflexão de sua própria aprendizagem e compreensão dos

caminhos que a levaram ao seu progresso. Tornando dessa forma o processo avaliativo mais significativo.

Neste contexto, a autora sugere a utilização de portfólios como instrumentos de avaliação, pois na medida em que é construído se “torna observável para as próprias crianças, para seus pais e educadores o desenvolvimento das mesmas diante das propostas de que participam”. (RAMIRES, 2009, p. 75).

Ramires (2008) apresenta várias definições sobre o portfólio, este pode ser considerado como um registro do processo de aprendizagem; documentação e seleção intencional do trabalho de uma criança; coleção de itens que demonstra os aspectos do crescimento e desenvolvimento da criança.

Os diversos modos de definir o portfólio ressaltam o potencial deste procedimento de avaliação que, por se fundamentar no protagonismo de cada criança ao longo de seu processo educativo, contribui para uma educação infantil mais humanizada e menos massificada. (RAMIRES, 2009, p. 81).

Dessa forma a autora apresenta três tipos de portfólio, o primeiro “portfólio particular”: consiste em documentos pessoais da criança, como histórico de médicos, informações dos pais, endereço e telefones; o segundo “portfólio de aprendizagem”: trata-se da coleção da criança, amostras de trabalhos recentes, anotações, rascunhos e esboços; o terceiro “portfólio demonstrativo”: composto por amostras representativas de trabalho que expressam com nitidez os avanços significativos ou problemas persistentes.

O portfólio de avaliação é uma coleção intencional de registros que documentam o processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada aluno ao longo do tempo. A seleção do material que o compõe deve ser feita em colaboração entre o professor e o aluno, fundamentada em critérios negociados, referentes aos objetivos que se pretende alcançar. (RAMIRES, 2009, p. 84)

O portfólio não tem um modelo específico, ele pode ser em formato de caixas, de pastas e outros, o mais importante é que cada professor escolha um modelo que se de adapte ao seu cotidiano, ao seu contexto, até porque também depende do espaço físico que se tem para armazenar este instrumento.

A escolha dos conteúdos e materiais a compor o portfólio, deve estar relacionada aos objetivos da proposta da escola, ao contexto das crianças e deve enfatizar o processo de desenvolvimento de cada criança individualmente no decorrer do ano. “A participação das crianças na estruturação dos portfólios deve ser estimulada de modo que elas se sintam autoras e proprietárias deste material.” (RAMIRES, 2009, p. 92).

A inclusão das produções das crianças para a composição do portfólio é importante para este processo, pois estas deixam suas marcas nas paredes, em murais, no papel, através de gestos, expressões, entre outros elementos, e a documentação destes representa as suas experiências, o que valoriza a sua própria linguagem. É essencial que elas participem e possam escolher dentre as suas atividades realizadas, aquilo que mais teve sentido para elas, dessa forma outras pessoas que tiverem acesso ao portfólio poderão compreender como as crianças se sentem e como entendem o mundo ao seu redor.

Como cita Mendonça, “a atividade docente envolve as ações realizadas pelos professores e aquelas efetivadas pelas crianças.” (2009, p. 83). No processo de construção do portfólio é preciso criar oportunidades e espaço para que as crianças possam efetivamente participar.

E mais do que participar é importante que o professor reserve um tempo para rever o portfólio com cada criança e apreciar o trabalho realizado, auxiliando-as a perceber as suas conquistas, dificuldades, facilidades, conduzindo para a reflexão e auto-avaliação.

A avaliação partilhada entre o educador e a criança proporciona a ambos o reconhecimento do desenvolvimento real e das potencialidades a explorar, apoiando o exercício constante da autonomia infantil e a conquista de um sentimento de responsabilidade por sua própria aprendizagem. (RAMIRES, 2009, p. 261).

No trabalho conjunto com as crianças, além de ouvir e dar oportunidade de participação, os professores devem incentivá-las a refletir sobre as atividades e não lhes ofereça respostas prontas, mas lhes proponha questionamentos que as façam refletir e avançar na aprendizagem e desenvolvimento. (MENDONÇA, 2009, p. 96).

Ramires (2009) discute que esta forma de avaliação na educação infantil implica em transformações e impactos no contexto educativo e mudanças nas ações do trabalho pedagógico realizado pelo professor, pois este deverá voltar o olhar sobre as crianças e principalmente sobre a forma de documentar o processo de desenvolvimento da criança.

Dessa forma ao utilizar o portfólio é preciso delimitar e explicitar quais são os objetivos, as intenções e as finalidades dentro do contexto educativo que está inserido, como será feita a organização para a coleta dos materiais que comporá o portfólio e a quem se destina. Sem a estruturação e um propósito, esta forma de documentação vira um mero conjunto de atividades sem sentido.

Contudo, Ramires alerta para termos cuidado para que a forma de documentação não conduza o trabalho educativo, a fim de produzir atividades exclusivamente para a composição do portfólio, como também não padronizar as atividades, pois,

a padronização dos portfólios pode também vir a ser um problema, na medida em que descaracteriza o procedimento enquanto registro individualizado do desenvolvimento de cada criança, permitindo a comparação dos portfólios e conseqüentemente dos desempenhos das crianças. (RAMIRES, 2009, p. 117).

Ao aderir esta prática que volta o olhar para a criança, requer dos profissionais da educação mudanças de hábitos e atitudes em suas ações, organizações e planejamentos pedagógicos, o que não é nada fácil. Esse processo necessita de reflexão, e para isso tempo e espaço para formação continuada.

Mendonça traz em sua tese quais são as dificuldades encontradas pelas professoras ao aderir esta prática de documentação para o acompanhamento do desenvolvimento das crianças, o principal elemento encontrado é o ato de escrever, pois, “registrar implica, necessariamente, escrever e isso requer habilidade e prática.” (MENDONÇA, 2009, p. 113).

No contexto analisado por ela, outros elementos foram encontrados como escassez de tempo, dificuldade em organizar uma forma sistemática de registrar as cenas e as falas das crianças em todas as situações que ocorrem na sala e nos

espaços de aprendizagem. É difícil estar atento a tudo que esta acontecendo, o que leva a falta de riqueza e detalhes que são desejados pelas professoras.

Mas apesar das dificuldades encontradas, Mendonça, relata o reconhecimento das professoras sobre a importância do processo de documentação como um instrumento formativo. O registro é um material imprescindível para a reflexão e percepção das situações vivenciadas, possibilitando também a construção de novos caminhos para a prática pedagógica na tentativa de potencializar na criança o processo de humanização.

Ramires também traz em sua pesquisa o reconhecimento por parte das professoras da importância da reflexão do trabalho educativo e a compreensão da inclusão do registro como um elemento da prática avaliativa, o que possibilita a construção de propostas mais adequadas com a realidade das crianças de forma não arbitrária.

Além disso, quando esse processo é partilhado em grupo, através da troca de experiências sobre as atividades, planejamentos, responsabilidades, dificuldades, entre muitas outras coisas, aspectos superficiais são deixados de lado, abrindo espaço para a compreensão de práticas significativas, propiciando desse modo o desenvolvimento profissional e pessoal mais consciente.

Assim sendo, Ramires discute a importância da avaliação na educação infantil, pois é uma prática que permite o constante aprimoramento da ação pedagógica. Em seu caso o *portfólio* permite a auto-avaliação do professor, possibilita a reflexão sobre a sistemática do trabalho, a percepção de faltas e a elaboração de encaminhamentos. Para Mendonça, a *documentação pedagógica* é vista como uma atividade docente que aproxima a relação entre teoria e prática, o que possibilita atitudes mais conscientes e de forma intencional, para a reflexão de uma prática que desenvolva nas crianças qualidades humanas.

Por fim, percebemos no contexto observado pelas autoras e venhamos a concordar que a prática da documentação pedagógica, registros e construção de portfólios, são elementos essenciais para o processo de avaliação das crianças na educação infantil. Esta ação exige do professor um olhar atento à criança e o contexto em que está inserida, é preciso além de registrar, observar e refletir sobre todo o trabalho pedagógico.

Mais do que apenas resultados de aprendizagem, esta prática provoca a reflexão crítica sobre o trabalho na educação infantil em toda a sua complexidade, ou seja, é uma prática que provoca mudanças, tanto nas ações docentes quanto nas interações entre os professores e as crianças, e todos os envolvidos, o que permite também maior aproximação da família neste processo.

Entendemos que a avaliação tem múltiplos objetivos como, tomada de decisões para a condução do trabalho educativo, acompanhamento do desenvolvimento das crianças através da documentação e registro, reflexão sobre a qualidade do trabalho pedagógico e comunicação, seja para a própria instituição, para os professores, como para as famílias também.

Contudo, estes objetivos dependem de como as pessoas que utilizam desse processo e se apropriam do propósito e do conceito, a adesão ao processo não é garantia de que a instituição (re) signifique a avaliação das crianças, pois esta prática, parafraseando Mendonça, está situada na esfera da não cotidianidade e não espontânea, é uma atividade que estreita a relação entre teoria e prática, é um agir intencional e consciente.

6 Considerações Finais

A avaliação das crianças é um dos elementos que compõe a prática pedagógica, porém o desenvolvimento de sua prática no cotidiano *quando adotada*, difere de acordo com o contexto que está inserida e também depende de como a instituição ou o docente se apropria desse instrumento.

A revisão do material bibliográfico nos possibilitou perceber as concepções existentes sobre a prática avaliativa no âmbito da educação infantil. O principal objetivo deste trabalho foi identificar e levantar as temáticas e perspectivas das produções acadêmica no âmbito nacional sobre a avaliação das crianças na educação infantil, após a promulgação da LDB/96 que institui a educação infantil como a primeira etapa da educação básica.

Este trabalho se constituiu a partir de pesquisa bibliográfica e ao fazer a coleta do corpus empírico percebemos que há poucas publicações no meio acadêmico quando o tema é especificamente sobre a avaliação da criança pequena. Considerando que a educação infantil já é parte da educação básica praticamente há duas décadas, encontramos seis artigos de periódicos e quatro teses, sendo a primeira publicada em 2004 e havendo um intervalo de tempo entre as outras publicações, que foram retomadas em 2006 tendo pelo menos uma publicação em cada ano até 2012.

Dentre estes trabalhos levantados constatamos que o entendimento e o modo de realizar a avaliação da criança na educação infantil são diferentes, há autores que criticam o sistema de educação e complementam com a ideia de que os instrumentos de avaliação é uma forma de controle sobre a criança, mas a maioria defende a prática avaliativa como um processo que pode aprimorar o trabalho pedagógico, porém é necessário que o profissional envolvido com a educação infantil reflita a intencionalidade e finalidade da avaliação, para que não vire um mero instrumento burocrático e que acaba realmente se tornando uma forma de controle dos professores sobre as crianças.

Desse modo identificamos duas visões, uma é a avaliação como instrumento de controle e poder: AUGUSTI; BERWANGER (2011) e outra como instrumento de reflexão para o trabalho pedagógico: CORDEIRO; BENOIT (2004), STAINLE;

SOUZA (2007), RAMIRES (2008), MENDONÇA (2009), MARQUES (2010), MARQUES e ALMEIDA (2012). O artigo e a tese de GODOI (2010 e 2006) se enquadram nas duas visões. Embora na parte do levantamento das teses esta divisão não apareça em forma de tópicos ou subitem é perceptível essa discussão acerca das duas abordagens.

Nesta pesquisa ficou claro que as práticas da avaliação carecem de reflexão e é necessário criar uma nova cultura para que este processo se torne significativo. Entendendo que a avaliação das crianças pequenas está diretamente relacionada à proposta pedagógica, é preciso repensar sobre a concepção de infância e de criança como sujeito de direitos e que tem suas especificidades.

Partindo de uma concepção avaliativa que volta o olhar para a criança, e a vê como produtora de cultura há alguns elementos que são imprescindíveis para a resignificação do processo educativo-pedagógico como também para o acompanhamento do desenvolvimento e crescimento da criança.

Concluimos que a avaliação não é um ato exclusivo do/e para o professor, assim nos apropriamos da ideia de Ramires (2008), Mendonça (2009), Marques (2010) e Bhering e Füllgraff (2012) de que a avaliação deve ter o foco na participação das crianças. Assim como para efetivar o acompanhamento do desenvolvimento destas e identificar as suas dificuldades e suas conquistas é preciso que o docente registre e documente os acontecimentos e situações do cotidiano.

Mas ao registrar se deve tomar cuidado para que as informações sejam mais fiéis possíveis, principalmente pelo fato de que a avaliação não é neutra e é cheia de intencionalidade, acaba passando pela subjetividade de quem registra. Outro fato que os docentes devem se atentar é o ato de observar, pois observar não é olhar tudo o que acontece mais sim aquilo que se pretende aprender sobre a criança observada (MENDONÇA, 2009).

Dessa forma entendemos que é preciso selecionar, organizar e refletir sobre o material coletado, assim como seus objetivos e finalidades. Estes elementos irão auxiliar o docente na reflexão do seu trabalho pedagógico a fim de proporcionar a melhoria da ação educativa para acompanhar o desenvolvimento da criança de uma forma significativa. Assim enxergamos a avaliação com múltiplos objetivos, além de

permitir o profissional refletir sobre o seu próprio trabalho, serve como meio de comunicação, do professor com a criança, com a instituição e com as famílias.

Por fim, partindo das concepções de infância e de crianças, aqui parece que a avaliação é muito mais que um simples ato de obtenção de resultados, e de julgamentos como a classificação e rotulação dos comportamentos e atitudes das crianças da educação infantil.

Um bom caminho para a compreensão dos processos de desenvolvimento da criança é a (re) significação da avaliação, a reflexão sobre uma prática que volte o olhar para as dificuldades, limites e conquistas da criança, o que conduz a um processo educativo real com bases no conhecimento sobre as fases de desenvolvimento da criança, e não em uma criança abstrata ou idealizada.

Assim entendemos que a avaliação na educação infantil é um processo amplo e complexo, ou seja, depende de outros fatores além do pensamento e/ou olhar só sobre a criança, é preciso levar em conta o contexto em que está inserida. Além do processo avaliativo, possibilitar mudanças no âmbito educacional, possibilita principalmente mudanças nas práticas pedagógicas, permitindo a aproximação entre a teoria e prática.

REFERÊNCIAS

AUGUSTI, R.B.; BERWANGER, C. As práticas educativas de qualidade como fator de normalização escolar na educação infantil. **Acta Scientiarum. Education**. Maringá, v. 33, n. 2, p. 247-256, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-52012011000200011&lng=es&nrm=iso> Acesso em: 06/05/2014.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. A avaliação e a observação. In: _____. **Aprender e ensinar na educação infantil**. reimp. Porto Alegre: 2009. p. 171-242.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. Da avaliação ao acompanhamento. In: _____. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. reimp. Porto Alegre: 2008. p. 103-115.

BHERING, E.; FÜLLGRAFF, J. Avaliação na Educação Infantil: velhas tendências e novas perspectivas. In: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. **Educação Infantil e Sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 158-186.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição**: da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm> Acesso em: 22 de maio de 2014.

BRASIL. **Decreto n. 16.300**, de 31 de dezembro de 1923. Aprova o regulamento do Departamento Nacional de Saúde Pública. Rio de Janeiro: 31 de dez. 1923. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D16300.htm> Acesso em: 28 de setembro de 2014.

BRASIL. **Decreto n. 21.417**, de 17 de maio de 1932. Regula as condições do trabalho das mulheres nos estabelecimentos industriais e comerciais. Rio de Janeiro: 17 de maio. De 1932. Disponível em: <<http://portal.mte.gov.br/imprensa/versao-integral-do-decreto-1.htm>> Acesso em: 28 de setembro de 2014.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=1152> Acesso em: 23 de maio de 2014.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 53**, de 19 de dezembro de 2006a. Brasília, DF: Senado Federal. 2006.

BRASIL. **Lei n.9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dez. 1996.

BRASIL. **Lei n. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, UNESCO, 2001.

Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>>
Acesso em 07 de outubro de 2014.

BRASIL. **Lei n. 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm> Acesso em 07 de outubro de 2014.

BRASIL. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de jun. 2014. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>>. Acesso em 10 de dezembro de 2014.

BRASIL. **Parecer CEB n. 22**, de 17 de dezembro de 1998. Brasília, DF: 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf>
Acesso em: 09 de outubro de 2014.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação. Brasília: MEC, SEB. 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf> Acesso em: 23 de maio de 2014.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 6.998**, de 2013. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1287143&filename=Tramitacao-PL+6998/2013>. Acesso em: 10 de dezembro de 2014.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, SEF: 1998. 1 v.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, SEF: 1998. 2 v.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, SEF: 1998. 3 v.

BRASIL. **Resolução CEB n. 1**, de 7 de abril de 1999. Brasília, DF: 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>> Acesso em: 09 de outubro de 2014.

BRASIL. **Resolução CEB n. 5**, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, DF. Disponível em : <http://www.portalsas.com.br/portal/pdf/Resolucao_n5.pdf>. Acesso em: 10 de dezembro de 2014.

BRASIL. **Subsídios ao Ministério Público para acompanhamento do FUNDEB**. Brasília, DF: MEC, FNDE, CNPG, FONCAIJE, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/subsidios_mp_fundeb.pdf> Acesso em: 08 de outubro de 2014.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. **Creches e Pré-Escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez: F. C. Chagas, 1993.

CERISARA, A. B. A produção acadêmica na área da educação infantil com base na análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. **Educação infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. 6. ed. Campinas, SP. Autores Associados. 2007. p. 19-45.

CIASCA, M. I. F. L.; MENDES, D. L. L. Estudos de avaliação na educação infantil. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 20, n. 43, p. 293-304, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/actions.actionsEdicoes.BuscaUnica.do?codigo=1494&tp_caderno=1> Acesso em: 30/07/2013.

CORDEIRO, M. H.; BENOIT, J. Centros de educação infantil como contextos de desenvolvimento: utilizando o nível de envolvimento nas atividades para avaliar o processo de aprendizagem. **ContraPontos**. Itajaí, v. 4, n. 1, p. 189-211, jan./ abr. 2004.

GANDINI, L.; GOLDBERGER, J. Duas reflexões sobre a documentação. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre. Artmed. 2002. p. 150-169.

GODOI, E. G. **Avaliação na creche: O caso dos espaços educativos não-escolares**. p. 224. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006.

GODOI, E. G. Avaliação na Creche: o disciplinamento dos corpos e a transgressão das crianças. **Educação: teoria e prática**. Rio Claro/ SP, v. 20, n.35, p. 21-37, jul./ dez. 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-81062010000200003&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 06/05/2014.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. A avaliação do processo de aprendizagem dos alunos. In: _____. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. reimp. Porto Alegre. 2009. p. 85-91.

HOFFMANN, J. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre. Mediação. 2011.

KUHLMANN JR., M. **Histórias da educação infantil brasileira**. Revista Brasileira de Educação, n. 14, São Paulo, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>> Acesso em: 17 de maio de 2014.

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

KRAMER, S. O papel social da pré-escola. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. n. 58, ago 1986. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/782.pdf>>. Acesso em 09 de dezembro de 2014.

MARQUES, A. C. T. L. **A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil**. p. 390. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07042011-141501/pt-br.php>> Acesso em: 06/05/2014.

MARQUES, A. C. T. L.; ALMEIDA, M. I. de. A documentação pedagógica na abordagem italiana: apontamentos a partir de pesquisa bibliográfica. **Revista Diálogo em Educação**. Curitiba, v. 12, n. 36, p. 447-464, maio/ ago. 2012. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2012000200008&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 06/05/2014.

MICARELLO, H. **Avaliação e transições na educação infantil**. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=115> Acesso em: 10 de abril de 2014.

MORO, C.; SOUZA, G. Produção acadêmica brasileira sobre avaliação em educação infantil: primeiras aproximações. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 25, n. 58, p. 100-125, maio/ago. 2014.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; DIDONET, V. **Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de,. A avaliação na educação infantil. In: _____. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez. 2011. p. 257-262.

_____. **Educação Infantil: muitos olhares**. 6. ed. São Paulo. Cortez, 2004.

SAVIANI, D. A Nova LDB: Limites e Perspectivas. In: _____. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. p. 189-225.

_____. A LDB e o Plano Nacional de Educação. In: _____. **Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: Por Uma Outra Política Educacional**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 71-116.

STAINLE, M. C. B.; SOUZA, N. A. de. Avaliação formativa e o processo de ensino/aprendizagem na educação infantil. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 18, n. 36, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1358/1358.pdf>> Acesso em: 06/05/2014.

WADSWORTH, J. E. **Moncorvo Filho e o problema da infância:** modelos institucionais e ideológicos da assistência à infância no Brasil. Revista Brasileira de Educação, vol. 19, n. 37, São Paulo, 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000100006> Acesso em: 28 de setembro de 2014.