UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Educação

NATÁLIA FRANCINE COSTA CANÇADO

Avaliação na Educação Infantil e Participação: desafios para a gestão

Ribeirão Preto

2017

NATÁLIA FRANCINE COSTA CANÇADO

Avaliação na Educação Infantil e Participação: desafios para a gestão

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Prof. Dra. Bianca Cristina Correa

VERSÃO CORRIGIDA

A versão original encontra-se disponível na biblioteca da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo.

Ribeirão Preto
2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

CANÇADO, Natália Francine Costa.

Avaliação na Educação Infantil e Participação: desafios para a gestão. 2017. p. 131.

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Educação.
Orientadora: CORREA, Bianca Cristina.

1. Avaliação. 2. Educação Infantil. 3. Participação.

Nome: CANÇADO, Natália Francine Costa

Título: Avaliação na Educação Infantil e Participação: desafios para a gestão.

Dissertação apresentada ao Departamento de Educação, Informação e Comunicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: ____ / ____ / ____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder discernimento, saúde e perseverança para percorrer mais este caminho em minha vida.

Ao Rafael, meu companheiro, pelo apoio incondicional e incentivo essencial durante todo o período em que me dediquei ao estudo e à pesquisa.

Aos meus pais e meu irmão Renan, por sempre olharem por mim e por me ensinarem a querer aprender com os meus semelhantes.

À minha querida amiga Marcella Paluan, que esteve ao meu lado me apoiando e incentivando ao longo de toda a trajetória percorrida para que este trabalho se concluísse.

À minha orientadora, Bianca Correa pelos momentos tão ricos de aprendizado que juntas tivemos e pelas orientações sempre muito instigantes.

Ao GEPPEI: Julia Mano, Carol, Lorenza, Karen, Júlia Castro, Izabela, Danila, Mirian e Josy Mara e Raquel, por todas as discussões e contribuições tão enriquecedoras.

À banca examinadora pela atenção, pelos apontamentos e contribuições tão essenciais para este trabalho.

À Sandra, secretaria do programa de Pós-Graduação em educação pela dedicação, atenção e disponibilidade sempre que necessitei.

Aos participantes na pesquisa, por responderem aos nossos questionamentos e solicitações sempre que necessário.

E aprendi que se depende sempre
De tanta gente, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas
E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que se pense estar

CAMINHOS DO CORAÇÃO
Gonzaguinha

RESUMO

CANÇADO, Natália Francine Costa. **Avaliação na Educação Infantil e Participação: desafios para a gestão.** 129 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

O presente trabalho, considerando a relação entre avaliação e qualidade, teve como objetivo estudar como se configura a avaliação desenvolvida nas pré-escolas de um município paulista. Com base nos dados construídos em uma pesquisa mais ampla realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisa de Políticas Educacionais para a Infância (GEPPEI) em 12 municípios de uma microrregião do Estado de São Paulo, verificou-se que o município “G” (preservação de identidade) apresentava uma proposta de avaliação denominada Sistema Municipal de avaliação (SIMA), elaborado pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Realizou-se uma pesquisa empírica, por meio de uma abordagem qualitativa, sendo utilizadas ainda algumas técnicas características do estudo de caso, tais como entrevistas semi-estruturadas e análise documental. Não havendo a possibilidade de ser observado o desenvolvimento da avaliação em loco, uma vez que no momento de construção dos dados do estudo o processo avaliativo não estava sendo realizado, optamos por realizar entrevistas com oito professoras e com a mediadora pedagógica do município, sendo cada professora atuante em uma pré-escola da rede municipal de ensino. Além disso, para ampliar a construção dos dados realizamos a análise documental acerca de documentos relativos ao processo de avaliação, tais como as provas, fichas de avaliação de desenvolvimento, manuais de aplicação destinados às professoras e gráficos e tabelas relativos aos resultados das avaliações. Embora o município tenha informado que se tratava de uma avaliação da qualidade da Educação Infantil, ao analisar os dados, concluímos que se trata de uma avaliação da criança realizada por meio de provas e fichas de desenvolvimento em que, cujo objetivo é avaliar apenas questões relativas à dimensão cognitiva, sendo que esta abordagem se restringe ainda somente a um aspecto desta dimensão, uma vez que se limita a aferir a aprendizagem e desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Constatamos que o desconhecimento dos profissionais da Educação Infantil em relação a outras perspectivas de avaliação que permitam problematizar a qualidade do contexto educativo e das experiências propiciadas às crianças, os leva a recorrer aos modelos de avaliação externa característicos das políticas neoliberais mais disseminados nas outras etapas de ensino, definindo equivocadamente os critérios para avaliar a qualidade da Educação Infantil. Desta forma, considerando o modo de sistematização e aplicação das provas nas pré-escolas, assim como a organização dos resultados em gráficos e tabelas para posterior divulgação, constatamos que a avaliação do SIMA torna-se um mecanismo de pressão sobre o trabalho docente e nessa perspectiva, acaba definindo o currículo para a Educação Infantil, na medida em que é instaurada a preocupação de que as turmas respondam positivamente às provas, de modo a serem preparadas para tal. A forma verticalizada por meio da qual as avaliações são propostas e realizadas pela SME nas Unidades de Ensino (EU) e a negativa presente nos relatos das professoras sobre possíveis alterações positivas na qualidade da Educação Infantil por meio desta avaliação, nos permitem concluir que é preciso repensar a avaliação reconhecendo-a como mecanismo de promoção da participação garantindo modos de gestão mais democráticos, nos quais a definição e avaliação de indicadores de qualidade se deem de modo compartilhado pelos atores do processo educativo.

Palavras-chave: Avaliação. Educação Infantil. Participação.

ABSTRACT

CANÇADO, Natália Francine Costa. **Evaluation and Participation in Children's Education: challenges for Management**. 129 f. Masters dissertation - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

The present study, considering the relationship between evaluation and quality, aimed to study how the evaluation developed in the pre-schools of a city of São Paulo. Based on data from a broader survey carried out by the Group of Studies and Research of Educational Policies for Children (GEPPEI) in 12 municipalities of a micro-region of the State of São Paulo, it was verified that the municipality "G" (preservation of Identity) presented an evaluation proposal called the Municipal Evaluation System (SIMA), prepared by the Municipal Department of Education (SME). An empirical research was carried out, using a qualitative approach, using some techniques characteristic of the case study, such as semi-structured interviews and documentary analysis. Since the development of the on-site evaluation was not possible, since at the moment of construction of the study data the evaluation process was not being carried out, we chose to conduct interviews with eight teachers and with the pedagogical mediator of the municipality, each one being Teacher working in a pre-school of the municipal school network. In addition, in order to expand the construction of the data, we performed documentary analysis of documents related to the evaluation process, such as tests, development evaluation sheets, application manuals for teachers, and charts and tables related to the evaluation results. Although the municipality reported that it was an evaluation of the quality of Early Childhood Education, in analyzing the data, we conclude that it is a child evaluation carried out by means of tests and development records in which, whose objective is to evaluate only questions concerning To the cognitive dimension, and this approach is restricted to only one aspect of this dimension, since it is limited to assessing the learning and development of reading and writing skills. We found that the lack of knowledge of the professionals of Early Childhood Education in relation to other evaluation perspectives that allow to problematize the quality of the educational context and the experiences offered to the children, leads them to resort to the external evaluation models characteristic of the neoliberal policies most disseminated in the other stages of The criteria for evaluating the quality of early childhood education. Thus, considering the systematization and application of tests in pre-schools, as well as the organization of the results in charts and tables for later dissemination, we find that the SIMA evaluation becomes a mechanism of pressure on the teaching work and in that Perspective, ends up defining the curriculum for Early Childhood Education, in that it is established the concern that the groups respond positively to the tests, so that they are prepared for it. The vertical form through which the evaluations are proposed and carried out by the SME in the Teaching Units (EU) and the negative present in the teachers' reports about possible positive changes in the quality of the Early Childhood Education through this evaluation, allow us to conclude that it is necessary To rethink evaluation by recognizing it as a mechanism for promoting participation by ensuring more democratic management modes in which the definition and evaluation of quality indicators are shared by actors in the educational process.

Key words: Evaluation. Child education. Participation.

LISTA DE SIGLAS

CF/88 Constituição Federal de 1988

DCNEI Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA Estatuto da Criança e do Adolescente

EI Educação Infantil

EMEI Escola Municipal de Educação Infantil

GEPPEI Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais para a Infância

HTPC Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica

MEC Ministério da Educação SME Secretaria Municipal de Educação

PPP Projeto Político Pedagógico

SIMA Sistema Municipal de Avaliação

SME Secretaria Municipal de Ensino

TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEI Unidades de Educação Infantil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
O Percurso Metodológico.....	19
CAPÍTULO 1	23
Avaliação no contexto da Educação Infantil.....	23
1.1 Avaliação e Educação Infantil no contexto das Políticas Educacionais: o que explicitam os documentos, a legislação e as pesquisas.	23
1.2. Avaliação na Educação Infantil: algumas experiências estrangeiras	35
1.3. Avaliação de contexto: uma abordagem para avaliar a qualidade da Educação Infantil	40
CAPÍTULO 2	47
Avaliação na Educação Infantil: a experiência do município “G”	47
2.1.Os propósitos da avaliação do SIMA - “Ai, a criança vai conseguir fazer tudo?”	49
2.2. Fichas avaliativas e as relações no contexto da avaliação do SIMA: é possível acompanhar para, então, avaliar?	69
2.3 Os dados da avaliação, participação e qualidade.	83
2.4. Possibilidades de um projeto educativo compartilhado: avaliar para qualidade convoca a participação.	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	116
ANEXOS.....	124
Anexo A – Termo de Consentimento livre e esclarecido destinado às professoras	124
Anexo B -Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado à Mediadora pedagógica	126
Anexo C – Roteiro de Entrevista realizada com as Professoras.....	128
Anexo D- Roteiro de Entrevista realizada com a Mediadora Pedagógica	130

INTRODUÇÃO

No presente trabalho apresentaremos os resultados de uma pesquisa desenvolvida, em nível de mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

O estudo decorre de uma pesquisa mais ampla, desenvolvida sob a coordenação da professora Bianca Cristina Correa, intitulada “Gestão de sistemas e unidades públicas de Educação Infantil: análise de uma microrregião no estado de São Paulo”, cujo objetivo geral é mapear como se efetiva a gestão na/da Educação Infantil em 12 municípios da microrregião de Ribeirão Preto.

Por se tratar de um estudo realizado em 12 municípios, a pesquisa envolve alunas de iniciação científica¹ e mestrandas² (a contar com a autora deste relatório) membros do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas de Educação para a Infância - GEPPEI. Foram definidos recortes para cada estudante, de modo que cada uma desenvolveu um subprojeto com objetivos e metodologias específicas, sendo a professora Bianca Correa responsável pela coordenação do projeto maior.

Desta forma, ainda que cada integrante do grupo de pesquisa tenha um recorte, são realizadas atividades comuns, sendo as informações gerais coletadas nos municípios e documentos organizados de modo a constituir um banco de dados, ao qual todas as pesquisadoras têm acesso.

Com base nas informações obtidas na pesquisa mais ampla, selecionamos o município “G³” para realizar este estudo, visto que o município informou por meio de um questionário que tinha um Sistema Municipal de Avaliação - SIMA - desenvolvido nas pré-escolas. Decidimos, então, conhecer o sistema de avaliação e suas configurações.

Deste modo, considerando que estudos (ROSEMBERG, 2013; MORO; SOUZA, 2014; PAZ, 2005) demonstram que as discussões sobre avaliação desenvolvida no âmbito da Educação Infantil ainda são poucas, realizamos uma pesquisa de caráter qualitativo que envolveu análise documental e realização de entrevistas com diferentes profissionais do sistema municipal de educação.

¹Danila Resende Rosseto; Raquel Purificação; Bárbara Arcanjo Campos e Mirian Santos.

²Caroline Brunelli Barbosa; Julia Miranda Mano; Julia Castro; Karen Aparecida Barbosa Ferreira; Lorenzza Bucci; Marcella Paluan; Izabela Betinassi, Josy Mara Duarte e Natália Francine Costa Cançado.

³ Os municípios que integram a pesquisa mais ampla receberam cada um uma letra para preservação de sua identidade.

Tendo em vista uma possível interface entre avaliação e qualidade, para apresentar os resultados obtidos em nossa pesquisa, no primeiro capítulo discorremos sobre a noção de Avaliação no contexto da Educação Infantil, apresentando no primeiro tópico os documentos, bem como a legislação que trata da Educação Infantil, buscando explicitar como as determinações abordam e definem os aspectos relativos ao processo de avaliação a ser desenvolvido nesta etapa educacional. Além disso, neste primeiro tópico procuramos apresentar a configuração das políticas públicas relativas à avaliação e o debate sobre este tema no contexto da Educação Infantil que tem emergido no âmbito da academia e das políticas públicas no Brasil nos últimos anos. No segundo tópico apresentamos algumas experiências estrangeiras sobre a avaliação desenvolvida no contexto da Educação Infantil. Por fim, no terceiro tópico tecemos algumas considerações sobre a Avaliação de Contexto.

No segundo capítulo, apresentamos a proposta de Avaliação desenvolvida no município “G”, buscando, por meio dos dados construídos nas entrevistas realizadas com as professoras⁴ e com a mediadora pedagógica⁵ do município, assim como por meio dos dados decorrentes da análise documental, demonstrar como as avaliações eram desenvolvidas, por quem eram realizadas, e as concepções de educação, desenvolvimento infantil e participação que fundamentam a prática avaliativa realizada na pré-escola.

Em seguida apresentamos algumas considerações finais sobre os dados construídos na pesquisa.

Ao tratarmos de Educação Infantil, não podemos deixar de assinalar que a atenção para esta etapa educacional é algo muito recente no Brasil. A expansão da creche e pré-escola veio a ocorrer de modo mais acentuado ao final da década de 1970, sob o contexto do regime militar, por meio de políticas sociais de baixíssimo custo e muito precárias, explica Moysés Kuhlmann Junior (2000).

Nesse contexto, uma parte das instituições de Educação Infantil estava vinculada aos sistemas de educação, atendendo crianças de quatro a seis anos, e outra estava ligada aos órgãos de saúde e assistência social.

⁴ O uso do termo no feminino se justifica no fato de que o contexto da Educação Infantil é predominantemente composto por este gênero, assim como o município no qual realizamos o estudo.

⁵ Conforme nos foi informado em entrevista, ao cargo de Mediador Pedagógico cabe a função de oferecer suporte às professoras em relação ao trabalho desenvolvido. Para tanto, são realizadas visitas às Unidades de Educação Infantil a fim de observar o trabalho das professoras para que junto com a Mediadora possam pensar possíveis intervenções pedagógicas. Cabe ainda à mediadora organizar as avaliações, orientar e participar do processo avaliativo nas UEI.

O cenário marcado pelo regime militar e suas propostas, que “sangraram por muitos anos as verbas educacionais” (KUHLMANN, 2000, p. 11) e o aumento da presença feminina no mercado de trabalho, contribuiu para a eclosão dos movimentos de luta por creche, exigindo a responsabilização do poder público pelas creches e pré-escolas (ROSEMBERG, 1984; KUHLMANN, 2000; CAMPOS, 2013). Os movimentos sindical, popular, feminista e estudantil colocavam, então, em perigo o regime militar, pois a implantação de políticas sociais, sobretudo daquelas relativas à educação das crianças pequenas, não ocorreram em ritmo capaz de acalmar os conflitos sociais no país.

Nesse contexto, surgiram propostas de expansão do atendimento por meio de um modelo em larga escala e baixo custo. Enquanto responsabilidade do governo federal foi implementado o “Projeto Casulo”, cujo conceito central era que antes de se pensar em padrões de atendimento era necessário atender a todas as crianças mais necessitadas (KUHLMANN, 2000). Ou seja, não havia espaço para qualquer atenção a noções de qualidade, defendendo ainda ser preciso otimizar os recursos disponíveis, envolvendo a comunidade nesta tarefa, explica Correa (2002).

Importa ressaltar que antes da década de 1970 já existiam instituições de Educação Infantil, tal como os jardins de infância e parques infantis e que a atenção do poder público a estas instituições sempre foi mínima, sendo o atendimento às crianças de zero a seis anos propiciado de modo muito tímido, marcado pelo caráter filantrópico e caritativo, sobretudo, às crianças pobres. Correa (2002, p. 14) afirma que em relação às diferentes instituições infantis e em períodos distintos o que há em comum entre elas “[...] é o fato de que, de modo geral, os serviços prestados variam sempre entre o péssimo e o precário quando destinados à população de baixa renda.”

O final da década de 1970 e anos 1980 foram marcados por lutas de diversos atores sociais e de movimentos que defendiam os direitos humanos e de crianças e adolescentes, assim como, por discussões da academia acerca dos conceitos de infância e do caráter pedagógico/educacional versus o assistencial, que até então se fazia presente no campo da Educação Infantil.

Nesse contexto, a criança passa a ser reconhecida como um sujeito de direitos e a sua educação deixa de ser responsabilidade apenas da família passando a ser também objeto de atenção do poder público. Por meio da Constituição Federal de 1988 (CF/88) esses direitos foram legitimados, visto que o atendimento aos pequenos veio a tornar-se dever do Estado e direito de todas as crianças, sendo efetivado “mediante a garantia de [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988, art. 208, inciso

IV)⁶. O artigo 206, inciso VII, determina ainda que este atendimento deve ocorrer sob o princípio da “garantia de um padrão de qualidade”. Deste modo, a oferta da Educação Infantil além de passar a ser obrigação do Estado deve também ser oferecida com qualidade, o que representa um marco e uma conquista ao atendimento aos pequenos.

Em seguida, também sob a égide das lutas sociopolíticas, em 1990 foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que contribuiu para a afirmação do reconhecimento da criança como um sujeito de direitos determinando ser dever da família, do poder público e da sociedade:

Assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990)

Em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁷ (LDB) (Lei 9.394 de 1996), cuja importância está no fato de ter incorporado a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, o que de acordo com Correa (2002, p. 25):

[...] significa dizer que a partir daí a educação infantil passa a fazer parte dos sistemas, das estruturas regulares de ensino, trazendo consequências para estes não mais apenas no seu efetivo oferecimento - o que a CF(88) já determinava ao colocar a educação infantil como dever do Estado -, mas também a sua normalização e a sua fiscalização.

Assim, em seu artigo 29 a LDB, mesmo com alterações em 2013 (BRASIL, 2013) define as especificidades e peculiaridades desta fase do desenvolvimento humano com vistas à garantia da formação integral da criança:

A Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Buscando garantir que estas especificidades características da Educação Infantil sejam respeitadas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) definem que “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (p. 25). Isso porque se deve considerar a brincadeira como atividade principal de criança por meio da qual ela se

⁶A Emenda Constitucional n. 59 de 11 de novembro de 2009, altera a redação da CF (1988) e define que a educação infantil, em creche e pré-escola, será oferecida às crianças até 5 (cinco) anos de idade.

⁷A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 altera a redação da LDB nº 9394/96 tornando obrigatória a matrícula na Educação Infantil aos quatro anos de idade.

desenvolve integralmente (LEONTIEV, 1988; ELKONIN, 1998; VYGOTSKY, 1989), assim como as interações como o processo pelo qual a criança se humaniza.

Deste modo, além da legislação que assegura o direito das crianças a uma Educação Infantil de qualidade, foram publicados documentos produzidos pelo Ministério da Educação (MEC) que orientam acerca de aspectos necessários para que o atendimento aos pequenos seja de qualidade, tais documentos são: *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998), *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação* (BRASIL, 2005), *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006) e *Critérios para um atendimento de qualidade em creches que respeitam os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL, 2009a). Há ainda os documentos *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006), e *Indicadores de qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009b) que destacamos, pois, foram a base para o desenvolvimento de nossa pesquisa em campo, sobretudo, os Indicadores de qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009), que se apresenta como um instrumento de autoavaliação.

Miguel Gonzalez Arroyo (1994) argumenta que as conquistas legais no que tange ao atendimento dos pequenos faz com que a infância cresça em termos de relevância social, significa, pois, dizer que “[...] a infância avançou como ‘tempo de direitos’[...] a infância cresceu como sujeito de direitos.” (Arroyo, 1994, p. 89) Assim, caminhamos no sentido de que pensar em Educação Infantil de qualidade pressupõe que neste atendimento sejam garantidos e assegurados às crianças seus direitos, os quais, vale ressaltar, foram conquistados por meio muita de luta.

Estudos como os de Correa (2003) e de Maria Malta Campos, Jodete Fullgraf e Verena Wiggers (2006) argumentam que a qualidade da educação para as crianças de zero a seis anos ainda é um aspecto a ser conquistado e, portanto, necessita ser discutido. Ou seja, tendo em vista a precariedade na qual a educação infantil se originou e ocorreu a sua expansão, “garantir um padrão de qualidade é condição que jamais pode-se perder de vista [...]”. (CORREA, 2002, p.19)

Mas, tratar de qualidade exige antes que tenhamos claro o que entendemos por qualidade, que segundo Débora Cristina Piotto et al. (1998, p. 54) “é sempre relativa às concepções que se tem acerca daquilo que se quer ‘melhorar’, as quais estão baseadas em crenças e valores”, que por sua vez, são variáveis de acordo com o contexto histórico, político, social e cultural. Isto é, o termo “qualidade” pode assumir diferentes significados e

posicionamentos, sejam eles ideológicos ou práticos, quando nos referimos à prática educativa (CORREA, 2003).

No contexto da Educação Infantil, são diversos os aspectos que necessitam ser discutidos e assegurados para garantir a qualidade do atendimento - o espaço educativo, as experiências propiciadas à criança, a relação do professor com a criança, os momentos de brincadeira, a participação da família, o ambiente educativo, dentre outros - e que nos levam à noção de direitos da criança garantidos legalmente (idem, 2003).

Desse modo, a legislação, que embora não possa garantir que os direitos prescritos serão respeitados, “assegura a sua legitimidade e representa um primeiro e importante passo para o respeito a eles”, argumentam Piotto et al.(1998, p.55). Com efeito, podemos considerar a garantia dos direitos da criança como um critério de qualidade e a legislação como um instrumento fundamental para tal garantia.

Nesse sentido, os documentos e a legislação são conquistas importantes porque explicitam o compromisso com os direitos da criança. A expressiva maioria destes documentos, elaborados no contexto do governo federal e de governos estaduais e municipais, tem procurado garantir que os discursos das políticas, bem como das ações implementadas na Educação Infantil, tenham como elementos centrais no trabalho educativo desenvolvido em função da criança, a linguagem e a brincadeira tendo em vista a formação humana, crítica e criativa, argumenta Sonia Kramer (2014). Isso demonstra que no processo histórico de conquistas no contexto a Educação Infantil, há uma tentativa de reconhecer a criança nas suas necessidades específicas.

Posto isto, consideramos importante demonstrarmos o porquê decidimos abordar o tema de pesquisa em questão, tendo em vista a relação da qualidade da Educação Infantil com a Avaliação. Catarina Moro e Gisele Souza (2014) argumentam que no Brasil a discussão sobre avaliação na educação destaca-se desde a década de 1970, quando as práticas avaliativas eram concebidas com base na visão tecnicista de avaliação, e foi questionando essa visão que os estudos começaram a emergir. Nos anos 2000, as produções acadêmicas começaram a abordar a centralidade que a avaliação educacional passou a ter na configuração do sistema brasileiro, a partir dos anos de 1990. No entanto, faz-se necessário ressaltar que estes estudos abordavam apenas as etapas de ensino fundamental e médio. Foi somente nos últimos anos, no âmbito do governo, dos movimentos sociais e da academia que a discussão sobre avaliação na/da Educação Infantil passou a reverberar, afirma Fúlvia Rosemberg em estudo de 2013.

Embora a Educação Infantil não ocupe centralidade na agenda política e a atenção para esta etapa de ensino seja recente no Brasil, conforme explicita Maria Malta Campos (2013), é inegável que, nas últimas décadas a taxa de matrículas na Educação Infantil teve uma expansão significativa, junto com a expansão do ensino fundamental e médio. Posto isto, a autora afirma que a preocupação que antes estava somente sobre a democratização do ensino, o que ainda hoje não se seu de modo efetivo, é deslocada para a sua qualidade, sobretudo, daquele ofertado às crianças, jovens e adolescentes das camadas mais pobres.

Segundo Rosemberg (2013), a hipótese é de que a pouca produção acadêmica sobre o tema pode ser compreendida no sentido de que a preocupação com a avaliação desenvolvida na Educação Infantil ainda não demarca um “problema social” e, por isso, não apela “por atenção pública como uma questão de política social” (p.47). Complementarmente, a autora ressalta que “de fato, como observado em outras áreas e momentos, o campo de investigação, políticas e práticas de avaliação da educação básica praticamente banuiu a educação infantil de suas preocupações manifestas.” (ROSEMBERG, 2013, p.47)

Senhorinha de Jesus Pit Paz (2005) analisou os trabalhos sobre o tema avaliação apresentados no GT 7 das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED) no período de 1993 a 2003 e constatou que de um total de 137 comunicações referentes à avaliação, apenas três se referiam à Educação Infantil. Seguindo o estudo, analisando os 53 números que compõem a revista *Estudos em Avaliação Educacional*, foram localizados apenas cinco artigos relacionados à Educação Infantil. A autora argumenta que contrariamente ao que se constata no campo da Educação Infantil em relação à avaliação: “Percebe-se que em outros níveis e modalidades de ensino o tema preocupa os educadores e pesquisadores, haja vista a quantidade de pesquisas envolvendo o assunto.” (idem, 2005, p. 38)

Rosemberg (2013) argumenta ainda que o cenário brasileiro no qual se constitui o debate sobre avaliação na/da Educação Infantil aponta para o início da construção do “problema social avaliação na arena de negociações da política de educação infantil [...]” (p.44) De acordo com a autora, o início das discussões sobre este tema demarca o processo de formalização da política de avaliação, mesmo sem estar claro se esta é *na* ou *da* Educação Infantil, o que, por sua vez, tem implicado em um duplo movimento de discussões:

[...] o de incorporação da educação infantil na política de avaliação da educação básica, talvez em ritmo mais lento; e outro, mais intenso, que busca a incorporação da avaliação como tema/problema evocando uma atenção específica para a política de educação infantil. (idem, 2013, p.48)

Tal como já assinalamos, segundo alguns estudos, o tema avaliação nesta etapa de ensino começou a ser abordado muito recentemente pelas produções acadêmicas (NEVEZ; MORO, 2013; ROSEMBERG, 2013; PAZ, 2005), caminhando para um consenso sobre como a avaliação deve se desenvolver nesta etapa de ensino.

A esse respeito Rosenberg (2013) destaca as bipolaridades captadas nestes embates: produto *x* processo; quantidade *x* qualidade; procedimentos *x* teoria; neutralidade *x* política; objetividade *x* valores (ética); aprendizagens cognitivas *x* desenvolvimento integral.

Em consonância com esta perspectiva, Vital Didonet (2012, p.2) assinala que: “O debate está instalado e terá que evoluir para um entendimento mais aproximado da forma justa de apoiar, incentivar e mediar o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças nos estabelecimentos de educação infantil”. Assim, tendo em vista este debate o autor segue diferenciando o uso das preposições “na” e “da” que aparecem nas discussões sobre avaliação no contexto da Educação Infantil:

As preposições “na” e “da” constantes do título distinguem dois objetos e dois contextos da avaliação. A avaliação *na* educação infantil se refere àquela feita internamente no processo educativo, focada nas crianças enquanto sujeitos e coautoras de seu desenvolvimento. Seu âmbito é o microambiente, o acontecer pedagógico e o efeito que gera sobre as crianças. A avaliação *da* educação infantil toma esse fenômeno sociocultural (“a educação nos primeiros cinco anos de vida em estabelecimentos próprios, com intencionalidade educacional, formalizada num projeto político-pedagógico ou numa proposta pedagógica”), visando a responder se e quanto ele atende à sua finalidade, a seus objetivos e às diretrizes que definem sua identidade. (DIDONET, 2012, p. 1)

Em consonância com o que autor afirma em relação a avaliação “da” Educação Infantil, Campos (2016) discorrendo acerca da qualidade para esta etapa da educação e sua relação com a avaliação, afirma que “[...] o desenvolvimento infantil não é medido de forma isolada, sem considerar as condições do ambiente em que a criança convive e as práticas efetivamente adotadas por adultos nesses ambientes.” Nessa perspectiva, a avaliação, bem como os seus dados devem ser significativos para que os gestores, pesquisadores e educadores possam se retroalimentar, de modo a favorecer a qualidade das experiências ofertadas às crianças.

O atual Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024) (BRASIL, 2014) em sua meta 1, estratégia 1.6 define que até o segundo ano de vigência do referido documento os municípios deverão implantar:

Avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada dois anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes. (idem, 2014, p. 49.)

Deste modo, em face da importância da avaliação no que tange à qualidade da Educação Infantil, considerando as discussões atuais e o que determina o PNE, emerge a seguinte questão: Quais medidas o(s) município(s) tem/têm tomado em relação à questão da avaliação? É ancorado nesta questão que o objetivo maior deste trabalho se constitui, assim como, permite formular uma segunda indagação: Como tais medidas têm impactado na qualidade da educação ofertada às crianças?

Buscando responder a estas questões, o nosso estudo segue delineado pelo objetivo geral de: analisar como ocorre a avaliação na pré-escola em um sistema municipal paulista, procurando caracterizar e analisar:

1. O objetivo da avaliação;
2. Os impactos desta avaliação na organização do trabalho pedagógico;
3. As formas de participação no processo avaliativo, isto é, quem são os sujeitos envolvidos e como participam desse processo;
4. As concepções de educação e desenvolvimento infantil que fundamentam a proposta de avaliação;
5. Como são utilizados os dados obtidos por meio da avaliação desenvolvida.

Posto isto, no próximo tópico apresentamos o percurso metodológico realizado para o desenvolvimento deste estudo.

O Percurso Metodológico

Conforme informamos anteriormente, para realizar este estudo selecionamos o município “G” por apresentar uma proposta de avaliação desenvolvida na Educação Infantil. Deste modo, tendo em vista que nosso olhar se volta para um caso específico, esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, pois, tal como explica Robert Stake (1983), na pesquisa qualitativa buscamos compreender sequências importantes de eventos nos determinados contextos em que ocorrem. Assim, a pesquisa se vale de algumas técnicas

próprias dos estudos de caso, que, como afirma Marli André (2005) são indicadas para o aprofundamento de um fenômeno particular.

Estabelecemos o primeiro contato com o município por meio de um telefonema à SME no qual falamos com Marta⁸, mediadora pedagógica da Educação Infantil, responsável pela proposta de avaliação e relembramos que em 2014 a coordenadora do GEPPEI esteve no município para aplicação de um questionário, relativo à pesquisa mais ampla ao qual este projeto de mestrado se vincula, e que na ocasião foi informado que o município desenvolvia uma forma de avaliação da qualidade da Educação Infantil. Informamos à Marta que tínhamos interesse em conhecer o processo de avaliação por meio de um estudo e, então, perguntamos se haveria a possibilidade de desenvolvermos a pesquisa no município. Neste momento, nos foi dada a autorização por Marta, sendo que posteriormente nos apresentamos à SME levando o termo de autorização da pesquisa a ser assinado pelo Secretário Municipal de Educação.

Nesta primeira visita conversamos com Marta que nos deu as primeiras informações sobre a proposta de avaliação, esclarecendo que ela era a principal responsável por realizar as avaliações junto às pré-escolas municipais. Além disso, Marta nos informou que naquele ano a avaliação não seria realizada devido a um corte no número de funcionários e, por esta razão, ela não poderia se ausentar da SME para ir até às escolas realizar a avaliação.

Com base neste contexto, não havendo a possibilidade de observarmos o processo de avaliação *in loco*, decidimos utilizar como procedimento de pesquisa a entrevista com os sujeitos envolvidos, buscando, por meio das explicações, relatos e posicionamentos compreender os aspectos constituintes da proposta de avaliação.

Além das entrevistas, como procedimento de pesquisa realizamos também a análise de documentos, pois como explica André (2005, p.53) “documentos são muito úteis nos estudos de caso porque complementam informações obtidas por outras fontes e fornecem base para triangulação dos dados”. Assim, os documentos analisados foram: manuais destinados às professoras para aplicação das provas; avaliações dos anos precedentes; tabelas e gráficos relativos aos dados das avaliações; cronograma de realização das avaliações.

Buscamos, portanto, articular as informações obtidas por meio das entrevistas com os documentos cedidos pela SME, a fim de ampliar as possibilidades de reflexão e compreensão dos aspectos constituintes do nosso estudo.

Foram realizadas entrevistas com oito professoras que participaram da avaliação, sendo que cada professora atuava em uma pré-escola do município. Além das entrevistas com

⁸Todos os nomes relativos aos sujeitos participantes deste estudo são fictícios a fim de preservar as suas identidades.

as professoras realizamos também uma entrevista com Marta, mediadora pedagógica, tendo em vista o seu envolvimento com a avaliação. A mediadora pedagógica nos informou quais professoras de cada pré-escola já haviam participado da avaliação nos anos anteriores, assim, entramos em contato por telefone com estas professoras para verificar seu interesse em participar de nossa pesquisa por meio da entrevista, todas aceitaram e neste mesmo telefonema marcamos as entrevistas, nas datas, horários e locais sugeridos por elas.

A todas as professoras entrevistadas foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (ANEXO A), assim como para a mediadora pedagógica (ANEXO B), por meio dos quais elas autorizaram as entrevistas.

As entrevistas foram áudio gravadas, com duração de cerca de 40 minutos e desenvolvidas com base em um roteiro semi-estruturado (ANEXO C), possibilitando ao entrevistado discorrer de modo mais flexível acerca das questões expostas pelo entrevistado, como explica Pádua (2000). Além disso, considerando que não poderíamos observar a avaliação em sua dinâmica de desenvolvimento, a entrevista nos possibilita apreender aspectos de uma dada realidade por meio dos relatos dos sujeitos que explicitam os processos mais complexos nos quais estiveram envolvidos relativos a esta realidade. Assim, podemos chegar mais próximo dos significados atribuídos pelos entrevistados em relação ao contexto específico estudado. (ANDRÉ, 2005)

Com base no tema definido a entrevista permite ao pesquisador “[...] identificar as diferentes maneiras de perceber e descrever os fenômenos”, explica Jorge Duarte (2005). Deste modo, a diversidade de posicionamentos nos ajuda a compreender o tema e relativizar o contexto estudado sem desconsiderar a sua complexidade, procurando não limitar o estudo ao caso específico, mas compreendê-lo na relação com o contexto mais amplo.

Importa informar que as transcrições das entrevistas foram realizadas o mais próximo possível do momento de seu desenvolvimento, a fim de que aspectos importantes da dinâmica da entrevista não se perdessem, tais como gestos e expressões dos entrevistados, que também são aspectos que ajudam a qualificar as informações obtidas.

Esse momento de transcrição foi o primeiro movimento de estruturação do trabalho, posto que passaram a emergir informações partilhadas, ou seja, comuns entre as entrevistadas, possibilitando uma construção inicial de categorias mais gerais. Por conseguinte, após vários processos de releitura do conteúdo das entrevistas, fomos delimitando estes aspectos de modo mais descritivo, procurando organizar um conjunto de informações e relacioná-las em seus aspectos comuns para, posteriormente, compreender as inter-relações mais específicas com o tema estudado. Duarte (2005, p. 6) reconhece a importância deste processo de sistematização,

pois assim o “pesquisador aborda determinado conjunto de respostas dos entrevistados, descrevendo, analisando, referindo à teoria, citando frases colhidas durante as entrevistas e tornando um conjunto ao mesmo tempo autônomo e articulado”.

CAPÍTULO 1

Avaliação no contexto da Educação Infantil

1.1 Avaliação e Educação Infantil no contexto das Políticas Educacionais: o que explicitam os documentos, a legislação e as pesquisas.

Para darmos continuidade em nossas discussões é importante considerarmos que o município no qual a nossa pesquisa se desenvolveu está imerso no contexto das políticas públicas relativas à educação. Logo, as propostas, as práticas efetivadas e o processo de trabalho devem ser compreendidos em relação a esse contexto estrutural mais amplo no qual é possível reconhecermos a dimensão política da avaliação.

Campos (2013) explicita que no Brasil a origem do debate sobre qualidade da Educação Infantil articulada com avaliação foi marcada pela abordagem psicológica. Isto porque, no início, havia uma preocupação com os efeitos da separação entre mãe e criança, de forma que, fundamentados na Teoria do Apego, testes de inspiração psicanalítica afirmavam que o outro social com quem a criança estabeleceria vínculo afetivo, ao menos nos primeiros anos de vida, deveria ser preferencialmente a mãe, explicam as autoras Maria Clotilde Rossette-Ferreira, Katia de S. Amorim e Zilma de M. R. de Oliveira (2009).

Houve, portanto, um questionamento acerca do impacto da creche no desenvolvimento da criança em função da separação mãe/criança, uma vez que os teóricos do apego acreditavam que esta separação diária seria um risco para o desenvolvimento sadio da criança (idem, 2009).

Na década de 1970 devido à influência das teorias da privação cultural, houve uma mudança desse foco para aspectos do desenvolvimento cognitivo da criança tendo em vista resultados nas etapas seguintes. As posições baseadas na teoria da privação cultural tiveram grande impacto nas políticas de assistência social - setor que respondia por grande parte das instituições de Educação infantil, sobretudo as creches. Sob este contexto até mesmo as instituições infantis não vinculadas ao assistencialismo sofreram impactos - por exemplo, os Parques Infantis que desde a década de 1930 favoreciam as atividades ao ar livre, passaram a privilegiar atividades formais voltadas à alfabetização. (CAMPOS, 2013)

Diante deste contexto a avaliação no âmbito da Educação Infantil teve origem com o foco na criança, sobretudo com o objetivo de avaliar o seu desenvolvimento, preocupando-se com o seu desempenho.

Na década de 1990 foi instituído pelo governo federal o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) com o propósito de promover a qualidade da educação que, tal

como já demarcamos, ainda não contempla a Educação Infantil. Muito recentemente a área começou a discutir uma política de avaliação na/da Educação Infantil, sendo este contexto delimitado por disputas dos distintos atores sociais, isto é, pela academia, diversas instâncias do Estado, de setores da educação e movimentos sociais, argumenta Rosemberg (2013). De acordo com a autora, o contexto de disputa tem se delineado devido ao debate sobre se é pertinente ou não ser pensada uma política de avaliação, o que origina o embate de modelos e concepções divergentes.

A respeito deste debate, é importante salientarmos que, tal como argumenta Sandra Zákia Souza (2014), nas duas últimas décadas as avaliações externas destacam-se enquanto um marco na formulação das políticas educacionais e é importante acentuarmos que é neste contexto que as discussões sobre avaliação no âmbito da Educação Infantil estão sendo estabelecidas.

Em decorrência destas políticas educacionais o SAEB é composto por propostas de caráter neoliberal, cuja avaliação ocorre em larga escala, tais como: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB); Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), usualmente denominada como Prova Brasil; Avaliação Nacional de Alfabetização e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Luis Carlos Freitas (2007) argumenta que estas propostas de avaliação embasadas na política de caráter neoliberal, sob a justificativa de garantir a universalização da qualidade do ensino, acabam se delineando mais como um sistema regulatório de prestação de contas do que como um definidor de critérios para repensar a aplicação de recursos e as ações que venham a alterar os indicadores de qualidade.

Segundo o autor, ao expor os resultados das escolas nas avaliações, estas “trabalham dentro da perspectiva de que ‘responsabilizar a escola’, expondo à sociedade seus resultados, irá melhorar a qualidade do ensino.” (FREITAS, 2007, p. 968) No entanto, essa própria ideologia meritocrática impede que a avaliação seja utilizada em função da universalização da melhoria da qualidade, na medida em que contribui para acentuar as desigualdades existentes entre as escolas e seus respectivos alunos. O autor ressalta ainda, a pressão que estas avaliações exercem sobre os municípios, devendo ter claras as possíveis armadilhas estabelecidas para que os municípios obtenham recurso.

Nesse sentido, Freitas (2007) argumenta que as avaliações em larga escala devem estar a serviço do monitoramento de tendências ao invés de serem usadas como recurso de pressão. Além disso, alerta para o fato de que a má qualidade possa ser ocultada pelos sistemas de avaliação que se pautam em índices de aprovação, tais como o IDEB, SAEB e Prova Brasil.

Primeiro porque há questões a serem repensadas no campo do conceito de qualidade, na medida em que este é baseado em índices generalistas que geralmente estão relacionados aos resultados das avaliações, cuja intenção é limitada à aferição da aprendizagem de conteúdos relativos à língua portuguesa e à matemática. Segundo, porque lida-se com o conceito de qualidade relacionando-o à proporção de aprovados, quando o aumento no número de aprovação não significa o mesmo que o aumento na aprendizagem. Terceiro, porque toma-se como referência para qualidade a média que a escola alcança nas avaliações, quando a variação nessa média não significa que houve melhora para todos os alunos, pois, aqueles que não se saíram bem podem continuar onde sempre estiveram.

A esse respeito, Alicia Bonamino e Sandra Zákia Souza (2012) discutem os riscos dessas provas padronizadas que remetem às políticas de responsabilização envolvendo consequências materiais ou simbólicas para as escolas. Segundo as autoras, importa ressaltar o risco de estas provas “[...] exacerbarem a preocupação de diretores e professores com a preparação para os testes e para as atividades por estes abordados, levando ao estreitamento do currículo.” (p.373) Comentam, portanto, a importância que estas avaliações vêm assumindo no delineamento das políticas educacionais e, como consequência, a sua interferência na definição *do que ensinar, como e para que ensinar*.

No que toca às políticas públicas relativas à Educação Infantil, mesmo que não específicas sobre avaliação, Correa (2011a) discute a presença desta lógica liberal que tem implicado em ações do governo federal voltadas ao desempenho pessoal dos professores. Segundo a autora, ações desta natureza pouco podem implicar positivamente na qualidade da educação, uma vez que estimulam práticas pontuais e individuais, desconsiderando “[...] a realidade objetiva da escola e sistema em que os professores trabalham na determinação de diferentes padrões de qualidade.” (ibidem, 2011a, p. 26)

Como já comentamos neste trabalho, até o momento a avaliação da Educação Infantil não é contemplada pela política de avaliação da educação básica e nesse sentido, não está integrada ao SAEB.

No entanto, Souza (2014) faz uma ressalva acerca deste contexto e para tanto discute a configuração da avaliação prevista pelo Plano Nacional de Educação (2001-2011) (BRASIL, 2001) acerca das instituições de Educação Infantil com base em parâmetros de qualidade destes serviços, tendo ainda como expectativa que os municípios desenvolvessem formas de avaliação e monitoramento deste atendimento. Segundo a autora pode-se dizer que, nesta conjuntura, a avaliação da Educação Infantil se configura como dever do estado em detrimento da garantia do direito das crianças de zero a cinco anos à educação.

Ampliando esta discussão, o PNE (2014-2024) (BRASIL, 2014) tal como já explicitamos anteriormente, continua preceituando a avaliação da Educação Infantil enquanto uma ação a ser desenvolvida pelo município com base nos Parâmetros Nacionais de Qualidade, considerando indicadores relevantes que possam traduzir tal noção de qualidade. Esta ação deve identificar as fragilidades, tendências e necessidades relativas a esses indicadores de qualidade do contexto da Educação Infantil, isto é, tal como explica Souza (2014, p. 71) “espera-se que a avaliação venha apoiar encaminhamentos futuros, que se pautem pelo compromisso com o contínuo aprimoramento desta etapa educacional, respeitando suas finalidades, bem como as peculiaridades da educação das crianças na faixa etária até cinco anos de idade.”

Diante disso, embora a avaliação da Educação Infantil não esteja integrada ao SAEB, nota-se que há um movimento na direção de sistematizar um processo de diagnósticos em função da qualidade desta etapa da educação, uma vez que ainda há um quadro de precariedade a ser superado, ressaltam Campos et al. (2011) em estudo de avaliação da qualidade das creches e pré-escolas do Brasil.

É na busca pelo aprimoramento da qualidade da educação que a avaliação se insere nas políticas públicas, reitera Souza (2014). No que toca à Educação Infantil, a autora argumenta que se deve considerar a complexidade e a diversidade de sua oferta, que ocorre predominantemente sob responsabilidade dos municípios, assim como se deve atentar para os diferentes delineamentos presentes no cenário nacional acerca da avaliação a ser desenvolvida nesta etapa educativa.

Nesse sentido, Freitas (2003) faz uma ressalva de que por não ser prioridade das políticas públicas a Educação Infantil se manteve livre dos dissabores das formas de avaliação introduzidas nas demais etapas de ensino. No entanto, é fundamental apresentar uma forma diferenciada para pensar essa questão na Educação Infantil.

Complementarmente, Souza (2014, p. 72) alerta que:

Se por um lado é possível afirmar que se tem hoje o reconhecimento da necessidade de institucionalização da avaliação da educação infantil no sentido de induzir a melhoria da qualidade desta etapa de ensino, por outro lado, não se tem acordo quanto aos caminhos a trilhar na avaliação e sobre as dimensões e critérios a serem considerados para aferir sua qualidade.

Sendo assim, na conjuntura atual as discussões acerca da avaliação da Educação Infantil são delineadas por controvérsias que versam sobre duas tendências que privilegiam como indicadores: as condições de oferta da educação ou o desempenho da criança.

Nos últimos anos o MEC apresentou propostas que versam sobre estas duas perspectivas. A primeira proposta que discutimos decorre do Governo Federal, no âmbito da Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE), sobre a adoção de um instrumento estadunidense, o *Ages and Stages Questionnaires* (ASQ), que considera as habilidades cognitivas e socioemocionais da criança como principal indicador de qualidade. Para cada faixa etária há um questionário composto por 30 questões que têm o propósito de verificar e estabelecer níveis de desenvolvimento das crianças avaliando “[...] os cinco diferentes domínios do desenvolvimento infantil, tais como: a comunicação, a coordenação motora ampla, coordenação motora fina, a resolução de problemas e pessoal/social.” (BRASIL, 2011)

Estudos de Correa e Érika Andrade (2011) e Neves e Moro (2013) discutem a proposta e dentre outros aspectos negativos observados enfatizam equívocos em relação à concepção de criança e desenvolvimento infantil presente no instrumento, uma vez que “[...] há uma visão fragmentada de desenvolvimento, como se a criança fosse não um sujeito integral, mas, antes, um objeto, passível de verificação por partes.” (CORREA; ANDRADE, 2011, p. 277)

Correa e Andrade (2011) ressaltam ainda que, embora legalmente haja uma definição, tendo em vista o critério etário, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente em relação à concepção de infância - compreendida como período de vida desde o nascimento até os 12 anos - (BRASIL, 1990) - “a realidade evidencia-nos como esse período é vivenciado de maneiras distintas e desiguais, a depender, sobretudo, do contexto econômico em que a criança está inserida” (CORREA; ANDRADE, 2011), logo, a adoção de um instrumento padronizado para avaliar a criança pode ser considerado um equívoco. Assim, as autoras tecem uma discussão acerca dos direitos da criança que são violados por meio deste instrumento, que nada tem de positivo a contribuir no processo educativo das crianças, mas, ao contrário, só irá constrangê-las com o fim de testá-las e compará-las.

Ainda a respeito dessa proposta de avaliação Neves e Moro (2013) salientam que, embora sejam discutidos aspectos considerados essenciais no que tange à confiabilidade científica do instrumento, tais como aspectos relacionados à normalização, padronização, precisão e validação, “verifica-se nessas análises uma ausência absoluta de qualquer reflexão acerca do que seria uma política pública e eficaz de atendimento no âmbito da Educação Infantil e de quais seriam as consequências da adoção desse instrumento no interior das instituições” (p. 276). Complementarmente, as autoras argumentam sobre os riscos de que

[...] um instrumento que desconsidera o contexto histórico-cultural das crianças e das instituições, pode vir a ser transformado em referencial curricular, orientando aquilo que deve ser “ensinado” e ‘aprendido’ em

nossas creches e pré-escolas, além de estabelecer normas de conduta “adequadas”. (NEVES; MORO, 2013, p. 281)

Como resposta à proposta da SAE, o Grupo de Trabalho de Avaliação da Educação Infantil, instituído pela portaria Ministerial nº 1.147/2011, produziu o documento *Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação* (BRASIL, 2012), cujo propósito é que a avaliação não seja concebida como uma atividade pontual, mas como processo formativo, devendo abranger as instituições, as políticas e os programas voltados à Educação Infantil. O contido no documento explicita que:

A avaliação das políticas educacionais é um dever dos gestores públicos e um direito da sociedade em uma perspectiva de gestão democrática, devendo subsidiar as diferentes instâncias responsáveis pela educação infantil na formulação e implementação de propostas e ações, ou seja, possibilitar: análise da formulação e implementação das políticas educacionais e do papel e da função desempenhados pelas instâncias governamentais, em direção à construção de uma educação de qualidade; a definição de prioridades e encaminhamento de decisões pelos estabelecimentos educacionais, que possibilitem o aprimoramento de seu trabalho. (BRASIL, 2012, p. 11)

O documento busca subsidiar a construção de uma sistemática de avaliação que permita julgar a realidade educacional, sem que a sua diversidade seja desconsiderada, bem como que esta sistemática possa apoiar as políticas e programas. Para tanto, foram propostas as seguintes diretrizes iniciais para que esta sistemática:

- seja coerente com as finalidades e características da educação infantil;
- inclua ações coordenadas pelos diferentes níveis de governo;
- produza informações capazes de balizar iniciativas das diversas instâncias governamentais;
- articule-se às iniciativas de avaliação institucional já em realização por redes e escolas públicas;
- seja abrangente, prevendo indicadores relativos a insumos, processos e resultados;
- considere os determinantes intra e extra institucionais que condicionam a qualidade da educação;
- paute-se por uma perspectiva democrática e inclusiva, não induzindo a competição em detrimento de relações compartilhadas;
- promova um processo participativo capaz de viabilizar a dimensão formativa da avaliação, estimulando diferentes atores e setores a contribuir na definição e acolhimento de parâmetros de qualidade;
- leve em conta contribuições de propostas e experiências divulgadas em âmbito nacional e internacional. (BRASIL, 2012, p. 18-19)

O documento afirma ainda que a avaliação deve ser uma atividade inerente à execução de políticas e programas, de modo que possa produzir efeitos e contribuir, com subsídios, para

gestores de programas, coordenadores, docentes e beneficiários para o seu permanente aprimoramento. Segundo a proposta:

Concretizar tal perspectiva supõe a superação do caráter meramente formal que muitas vezes assume a avaliação, em que seus resultados não são utilizados para revisão ou reformulação de propostas e ações. O que se quer destacar é que os processos de avaliação devem servir para induzir ações, redirecionar trajetórias, subsidiar decisões e formular políticas e planos. Esse processo reveste-se, no entanto, de um caráter social, político e ideológico que, para se efetivar, remete a construção de consensos. (ibidem, 2012, p.11)

Assume-se, portanto, uma perspectiva na qual a avaliação deve ser concebida por meio da participação das diversas instâncias e atores sociais envolvidos com a Educação Infantil com vistas a uma avaliação democrática.

Em decorrência deste trabalho, o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), em 2013, publicou a portaria nº 505/2013 instituindo a Comissão de Especialistas da Avaliação da Educação Infantil, tendo em vista contribuir para a implementação da *Avaliação da Educação Infantil Nacional*, sob coordenação do DAEB (Diretoria de Avaliação da Educação Básica). Em relação a essa implementação, o INEP criou um Grupo de Trabalho de Avaliação da Educação Infantil, composto por várias entidades. Em maio de 2015, com a finalização dos trabalhos do grupo o DAEB/INEP, pela portaria nº 360, formulou a proposição de uma versão preliminar de portaria relacionada à avaliação nacional, tendo como foco o monitoramento das condições de oferta da Educação Infantil. (BRASIL, 2015)

Originou-se, então, a proposta da *Avaliação Nacional da Educação Infantil* (ANEI), a ser realizada a cada dois anos em creches e pré-escolas, com base em um instrumento composto por seis dimensões sobre os indicadores, sendo estas dimensões - o acesso/oferta por idade; infraestrutura; recursos pedagógicos; profissionais de Educação Infantil; gestão do sistema; gestão da unidade (BRASIL, 2015).

Nesse sentido, parece ser fundamental que o debate sobre avaliação contemple o acompanhamento das políticas desenvolvidas para que a discussão sobre qualidade seja efetiva e justa socialmente, acarretando nas mudanças necessárias. Posto isto, ressaltamos o argumento de Rosenberg (2013, p. 59) sobre a necessidade de:

[...] também incluir na avaliação os objetivos da política, programas ou projetos sob análise, efetuando perguntas exemplares: em benefício de quem foram propostos tais políticas, programas e projetos em educação infantil? Os objetivos propostos nos projetos, programas e

metas estão em consonância com o consensual e instituído legalmente?

A avaliação se mostra, assim, como uma atividade de natureza política que pode resultar na alteração e realocação de serviços, assim como dos recursos a estes destinados, servindo para analisar e tomar decisões. Nesse sentido, a avaliação: “Está intimamente implicada na distribuição de bens sociais. É mais do que a reafirmação de ideias, é um mecanismo social de distribuição [...]. A avaliação não deve ser apenas verdadeira; ela deve ser justa [...]” (HOUSE, 1980 *apud* ROSEMBERG, 2013, p. 59)

Fabiana Silva Fernandes (2014) também reconhece o monitoramento das condições de oferta como um importante mecanismo para acompanhar as ações municipais, no sentido de garantir implementação de um projeto educacional de qualidade para esta etapa da educação.

Segundo Maria C. Rossetti-Ferreira et al. (2009, p. 442) importa destacar “[...] que há uma constituição recíproca da pessoa em desenvolvimento e de seus contextos”, assim, a avaliação, seja ela por meio de instrumentos padronizados seja de outras formas de avaliação de desempenho, tais como manuais, fichas ou questionários, cujo foco é a criança em situações controladas, são equivocadas, na medida em que a criança é um sujeito integral em desenvolvimento.

Jussara Hoffmann (2000) afirma que a educação deve garantir o respeito às diferenças e à individualidade de cada criança, o que exige “[...] uma permanente observação e reflexão do processo individual de construção do conhecimento, que só pode acontecer através de processos descritivos e qualitativos do seu desenvolvimento embasados em princípios mediadores.” (idem, 2000, p. 61)

Portanto, as formas de avaliação na Educação Infantil cujo foco recai sobre a criança e não sobre o contexto educativo que lhe é ofertado, são consideradas por diferentes autores como inadequadas (CORREA, ANDRADE, 2011; SAVIO; BONDIOLI, 2013; MORO, 2015; NEVES; MORO, 2013). Isto porque, considerando que estas avaliações podem se tornar “verdades” sobre a criança, e dependendo de como tais verdades serão abordadas pelo professor e a família, podem interferir em sua autopercepção, podendo ainda resultar na construção de uma autoestima negativa. Ademais, estas propostas de avaliação podem sugerir formas de comparação e classificação da criança, de modo que estas “verdades” se tornem rótulos que ela levará consigo por todo o seu percurso escolar.

Esboçando outra perspectiva de avaliação Neves e Moro (2013) argumentam que a avaliação não é uma atividade neutra e, por isso, defendem “o seu caráter dialógico, por meio

do qual, crianças, professoras e famílias reconstroem, em conjunto, suas práticas cotidianas.” (p. 275)

Considerando os antagonismos e embates que constituem a avaliação na Educação Infantil, faz-se pertinente ampliar o debate sobre avaliação nesta etapa educacional tendo em vista um referencial que respeite a criança como sujeito de direitos. Para tanto, há de se considerar a heterogeneidade quanto à qualidade das instituições educativas voltadas ao atendimento da faixa etária de zero a cinco anos que, como constata uma pesquisa desenvolvida em seis municípios brasileiros, é significativa (CAMPOS et al., 2010). O estudo demonstrou que a diferença na qualidade das instituições existe, por exemplo, em relação à infraestrutura, ao trabalho pedagógico desenvolvido, aos mobiliários, espaço pedagógico, materiais pedagógicos, interação escola/família, recursos financeiros e humanos disponíveis, etc.

Isso nos leva a entender que a qualidade ou pouca qualidade da Educação Infantil precisa ser verificada com vista ao contexto local e como um processo dinâmico que preveja a discussão entre os diversos sujeitos que estão direta ou indiretamente envolvidos com o trabalho educativo, acerca dos aspectos que constituem a identidade deste contexto. Ademais, argumenta-se que a definição de qualidade se relaciona com muitos fatores do contexto sócio histórico, tais como, a concepção de infância e desenvolvimento infantil, os valores e tradições da comunidade, a concepção sobre a aprendizagem, etc. (SAVIO; BONDIOLI, 2013).

Nesse sentido, segundo Ana Beatriz Cerisara, Eloisa Acires Candal Rocha e João Josué da Silva Filho (2008) a avaliação do contexto educativo somente provocará efeitos positivos se considerar a perspectiva de todos os protagonistas da tarefa educativa.

Sob esta ótica, os autores destacam que os processos de investigação e pesquisa devem ser articulados com processos de formação de professores que desenvolvem o seu trabalho em uma dada realidade e em um contexto específico. Assim, ressaltam a necessidade da adoção de uma postura crítica acerca do termo qualidade, compreendendo-o enquanto categoria histórica, social e cultural constituída por interesses e significados distintos. A qualidade não deve, pois,

[...] ser um objetivo a atingir “em si”, como se não houvesse nesse esforço outros interesses que não a “satisfação do cliente”. Um processo de avaliação que buscasse contemplar os princípios que enunciamos acima não se lançaria a campo na perseguição de “certificados de excelência” definidos alhures, os quais estimulam o processo de competição, ao invés da colaboração, estimulam uma visão da educação como mercadoria que acaba

transformando todos os desejos de construção de um projeto educativo autônomo e libertador em um processo de colonização comandado por modelos de eficiência e eficácia inquestionáveis. (CERISARA; ROCHA; SILVA FILHO, 2008, p, 19-20)

Importa destacar que as ações normativas presentes nas prescrições do MEC, bem como a legislação apontam na direção contrária a uma avaliação cujo objetivo seja mensurar qualquer habilidade ou dimensão da criança. As determinações previstas nos documentos focalizam as condições nas quais a Educação Infantil é ofertada e a dinâmica das instituições, ou seja, avaliar os diferentes aspectos do trabalho pedagógico, as ações, o projeto educativo da instituição, as possibilidades de interação, organização do espaço e tempo, materiais, a relação com a família, etc.

A LDB (BRASIL, 2013) em seu artigo 31, inciso I, sobre a organização da Educação Infantil define que a avaliação deverá ocorrer “mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” e em seu inciso V determina ainda “a expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança”. Logo, nega qualquer prática de avaliação com a finalidade de avaliar a criança e classificá-la e em contrapartida assinala para um processo contínuo de acompanhamento da criança em suas conquistas.

Essa mesma perspectiva de compreender a avaliação na Educação Infantil encontramos nas disposições das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI) (BRASIL 2009) que salientam a observação da criança em suas interações e brincadeiras, bem como a importância da expedição de documentação sobre esses processos. Importa informar que estas discussões com base nas determinações legais serão ampliadas mais adiante neste trabalho tendo em vista os dados construídos neste estudo.

O documento *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI) (BRASIL, 1998) propõe que a avaliação deve ser formativa, com o objetivo de repensar e orientar a prática pedagógica com a criança. Assim, de acordo com o documento “não se trata de avaliar a criança, mas sim as situações de aprendizagem que foram oferecidas.” (BRASIL, 1998, v.2, p. 65-66) Nessa perspectiva, Neves e Moro argumentam que (2013, p. 282) “trata-se de uma avaliação do contexto educativo e não uma avaliação individual e excludente da criança [...]”.

O documento *Crerios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças* (BRASIL, 2009) propõe a discussão e reflexão acerca do conteúdo das políticas e práticas cotidianas nas instituições (creche e pré-escola) em face da

garantia dos direitos da criança. O documento se configura como um orientador do que se deve considerar para garantir a qualidade.

Os critérios foram redigidos no sentido positivo, afirmando compromissos dos políticos, administradores e dos educadores de cada creche com um atendimento de qualidade, voltado para as necessidades fundamentais da criança. Dessa forma, podem ser adotados ao mesmo tempo como um roteiro para implantação e avaliação e um termo de responsabilidade. O texto utiliza uma linguagem direta, visando todos aqueles que lutam por um atendimento que garanta o bem estar e o desenvolvimento das crianças. (idem, 2009, p.7)

Foi publicado também o documento *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006) com o objetivo de “estabelecer um referencial nacional que subsidie os sistemas na discussão e implementação de parâmetros de qualidade locais.” (V. 1, p. 10) Pressupõe-se a adoção de parâmetros como referência para o controle, a supervisão e avaliação com o fim de melhorar a qualidade. O documento foi publicado em dois volumes, sendo que no primeiro são abordados aspectos relevantes para a discussão e definição de qualidade da educação infantil, tais como a concepção de criança, a trajetória histórica do debate sobre qualidade da Educação Infantil, as pesquisas e a definição de qualidade sob a perspectiva legal nacional. Já no segundo volume, é especificada a caracterização das instituições de educação infantil sob a perspectiva legal e, em seguida, são apresentados os parâmetros de qualidade com o intuito de estabelecer requisitos necessários para uma Educação Infantil de qualidade.

Como um desdobramento dos Parâmetros Nacionais de Qualidade foi elaborado o documento *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009), cuja intenção é detalhar os fundamentos apresentados para a Educação Infantil, de modo a oferecer subsídios, “indicadores operacionais”, para as instituições se autoavaliarem sob uma perspectiva democrática, propondo a participação dos educadores, gestores, famílias, funcionários e comunidade em geral.

Consideramos importante enfatizar a perspectiva de avaliação proposta pelo documento, pois representa um avanço em relação a este aspecto na Educação Infantil. Com base nas propostas do documento acreditamos ser possível caminhar rumo a experiências mais interessantes de avaliação tendo em vista a qualidade das condições de oferta. Não acreditamos que as orientações do documento devam ser reproduzidas na íntegra pelas instituições, tampouco concebidas como regras. Ao contrário, argumentamos justamente que não é possível seguir “receitas”, disso decorre a importância de que a avaliação aconteça em nível institucional. Entende-se que o documento pode ser um instrumento para encaminhar

experiências singulares, autênticas e democráticas. Por esta razão, em outro momento, abordaremos a proposta do material mais a fundo, procurando discutir a avaliação como um mecanismo de promoção da participação.

Importa ainda destacar que embora em nosso levantamento bibliográfico tenhamos encontrado alguns estudos que abordam a Avaliação *na/em* Educação Infantil - avaliação do desenvolvimento da criança - (HOFFMANN, 2000; HOFFMANN, 1993; GODOY, 2004; RODRIGUES; GARMS, 2007, CIASCA; MENDES, 2009; RICHTER; MOTTA; MENDES, 2010; SILVA, 2012; REZENDE, 2007), foram encontrados poucos estudos que tratam da avaliação do contexto educativo, o que vem demarcar a necessidade em avançarmos na reflexão sobre este aspecto da Educação Infantil.

1.2. Avaliação na Educação Infantil: algumas experiências estrangeiras

Neste tópico apresentamos brevemente experiências de alguns países acerca da avaliação desenvolvida no contexto da Educação Infantil. Para dar início discorreremos, então, acerca das ações realizadas na Austrália que tem caminhado no sentido de desenvolver padrões nacionais de qualidade com vistas a um sistema educativo integrado.

Em seguida, discorreremos acerca da experiência da Suécia, que enquanto um sistema descentralizado, no qual os atores do projeto educativo o desenvolvem com autonomia, ainda caminha rumo à definição de padrões de qualidade que possibilitem uma avaliação com vistas ao contexto educativo. Por fim, apresentamos o sistema de avaliação desenvolvido em Berlim/Alemanha, que com base em um sistema de monitoramento e avaliação interna e externa procura discutir aspectos relativos à qualidade educativa.

Em 2009 a Austrália deu início a um processo de definição do sistema de qualidade da Educação Infantil em decorrência de mudanças no serviço ocasionadas pela introdução de uma *Estrutura Nacional de Qualidade* (ENQ) para a primeira infância. O documento foi desenvolvido para orientar a constituição de um sistema integrado e abrangente, com o objetivo de garantir a qualidade de todos os serviços e programas voltados à infância, propondo alterações em três dimensões: estrutural, processual e contextual. A intenção é que sejam assegurados novos padrões para a Educação Infantil com vistas a garantia de um sistema de qualidade (TAYLER, 2014).

Nesse mesmo contexto, foi desenvolvido o documento *Padrão Nacional de Qualidade* (PNQ) que, por sua vez, é utilizado para medir a qualidade dos serviços tendo em vista os padrões nacionais estabelecidos pela norma. Segundo explica Collette Tayler (2014, p.129):

Houve um esforço para integrar as regulamentações básicas e os padrões de qualidade em um único sistema. Esse movimento é uma tentativa de se afastar da abordagem de inspeção, anteriormente utilizada, e por meio do documento “Padrão Nacional de Qualidade”, fomentar o compromisso das unidades de EI de melhoria contínua em vez de simplesmente cumprir regulamentações básicas. (idem, 2014, p. 129)

A Educação Infantil na Austrália é organizada por um sistema que abrange um conjunto diversificado de serviços que ofertam a educação e cuidados das crianças pequenas, sendo eles os *serviços em unidades educativas* - abrangem creches em período integral, pré-escolas e instituições de cuidado fora do horário escolar (geralmente na própria instituição escolar); e *serviços domiciliares*, que englobam creches domiciliares e outras formas limitadas de atendimento no contexto doméstico, podendo estes programas ser ofertados em

diversos padrões relativos aos materiais, ao espaço e carga horária. Importa informar que qualquer um destes serviços atrai financiamento público, de modo que todos estão sujeitos à regulamentação pelo governo, bem como aos processos de garantia de qualidade (ibidem, 2014).

Assim, tendo em vista esta diversidade em relação aos serviços, em 2012 entrou em vigor o novo sistema de qualidade por meio do qual se busca estabelecer um sistema único e integrado de avaliação da qualidade, definindo “[...] um processo avaliativo que seja colaborativo, porém com resultado da avaliação determinado por avaliadores treinados; e o processo de avaliação em si, contribuindo para a melhoria contínua dos serviços e reflexão sobre a qualidade dos cuidados prestados.” (TAYLER, 2014, p. 138) Sob esta perspectiva, desenvolveu-se um novo órgão nacional responsável pela qualidade do serviço educativo, o *Australian Childrens’s Educations and Care Quality Authority*⁹ - ACECQA.

A primeira etapa de avaliação consistiu em desenvolver o plano de melhoria da qualidade e discuti-lo com as famílias e entre os membros da equipe. Tendo concluído o plano de melhoria o processo avaliativo incluiu visitas realizadas por agentes autorizados a fim de coletar dados relativos à prática. Esse agente elabora um relatório com as informações da avaliação com vistas a um retorno aos profissionais com o objetivo de propor ajustes. A avaliação é desenvolvida com base em sete áreas de qualidade definidas no Padrão Nacional de Qualidade, sendo estas: “programa e prática educacional; saúde e segurança das crianças; ambiente físico; quadros de pessoal; relacionamento com as crianças; parcerias colaborativas com famílias e comunidades; liderança e gestão de serviços.” (TAYLER, 2014, p. 138)

Tayler (2014) afirma que os resultados iniciais sobre a experiência Australiana demonstram que a maioria das instituições educativas ainda está caminhando para atingir o padrão de qualidade. Porém, afirma que as experiências positivas em relação ao padrão de qualidade podem implicar em benefícios relativos às experiências oportunizadas às crianças, podem ainda possibilitar maior acesso da família às informações sobre a qualidade do programa educativo para que possam apoiar as crianças em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, bem como que os educadores recebam apoio para aprimorar o seu trabalho, de modo a mantê-lo em consonância com o PNQ.

Outra experiência que destacamos é a da Suécia, reconhecida pela descentralização do serviço educativo, sendo os municípios responsáveis pela organização e utilização dos serviços. Nesse contexto, os professores e gestores escolares também têm autonomia para

⁹Autoridade Australiana para Qualidade da Educação e Cuidados Infantis. Tradução de Peter Laspina.

decidir acerca das possibilidades relativas aos métodos, materiais pedagógicos e as opções de estudo.

Segundo um relatório de 2011 da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, neste contexto altamente descentralizado a avaliação é essencial para assegurar aos profissionais informação e *feedback* para melhorarem a qualidade do trabalho desenvolvido.

Em outro relatório de 2013 a OCDE afirma que a avaliação tem sido um ponto crítico de reflexão para a Suécia tendo em vista a qualidade das atividades desenvolvidas, considerando as novas Diretrizes que servirão para a sua supervisão “avaliando a qualidade da pré-escola e criando boas condições para a aprendizagem [...]” (OCDE, 2013, p. 47, tradução nossa), procurando ainda acompanhar a criança em seu processo de desenvolvimento e expedir documentação que ajude a melhorar o contexto para a aprendizagem e desenvolvimento de cada criança. Segundo o relatório:

Em última análise isso envolve desenvolver melhores processos de trabalho, sendo capaz de determinar se o trabalho realiza-se em conformidade com os objetivos, bem como investigar as medidas que devem ser tomadas a fim de melhorar as condições para que a criança aprenda, desenvolva-se, sinta-se segura e divirta-se na pré-escola. (idem, 2013, p. 47, tradução nossa)

Assim, o sistema de avaliação na Suécia propõe que a qualidade seja regular e sistematicamente documentada, seguida de avaliação com vistas a analisar a implementação do currículo. O objetivo da avaliação é o conhecimento da qualidade da pré-escola focando no modo de organização, adaptação do currículo, conteúdos e ações que possibilitem que cada criança tenha as melhores condições possíveis de aprendizagem e desenvolvimento.

De acordo com a OCDE (2013), todas as formas de avaliação da qualidade, a pedagogia e as atividades consideram a perspectiva da criança como ponto de partida, contando também com a participação das famílias que, de acordo com o currículo, devem ter suas opiniões destacadas e consideradas. Além disso, o sistema conta com autoavaliação, por meio da qual os profissionais avaliam o seu conhecimento em relação à proposta curricular.

Importa ressaltar que a proposta é o acompanhamento e documentação acerca dos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, relativos às suas experiências vivenciadas no contexto educativo, tendo em vista, ainda, o aprimoramento destas experiências com base nas necessidades individuais da criança. Porém, a Suécia ainda caminha no sentido de definir uma avaliação, cuja intenção não seja avaliar a criança de modo isolado do contexto de suas experiências.

Segundo outro relatório da OCDE (2015), Berlim, capital da Alemanha, também parece caminhar na busca de definir e garantir a qualidade da Educação Infantil, tendo como base o currículo para desenvolver uma estrutura com vistas à qualidade do atendimento. O objetivo da avaliação, nesse contexto, é acompanhar a implementação do currículo por meio de avaliações externas e internas.

Nesse sentido, Berlim desenvolveu um material como uma caixa de ferramentas para a avaliação interna que considera oito áreas de avaliação: 1) criar um ambiente de aprendizagem rico; 2) apoio ao desenvolvimento infantil; 3) atenção à vida das crianças; 4) observação e documentação dos processos de aprendizagem das crianças; 5) cooperação com os pais; 6) transição de acolhimento para a escola; 7) espaços e materiais; e 8) reforçar a participação e os valores democráticos na prática do acolhimento (OCDE, 2015, tradução nossa). No entanto, embora haja este material, as equipes educativas ficam livres para utilizarem outros métodos e ferramentas que refletem os critérios de qualidade relativos ao currículo da pré-escola.

O processo de avaliação interna é facilitado por um gestor da instituição, havendo ainda o apoio de facilitadores externos. Entretanto, ressalta-se que os principais atores da avaliação interna são os professores, explica a OCDE (2015). Os avaliadores externos ficam responsáveis por elaborar relatórios, por meio dos quais fornecem as configurações da oferta proporcionando um *feedback* aos profissionais acerca do seu trabalho pedagógico, sendo este *feedback* acerca das oito áreas relativas à qualidade definida no material.

A avaliação considera a perspectiva dos sujeitos envolvidos com a tarefa educativa desenvolvida na instituição, sendo estes os gestores, funcionários, pais e professores. Para a compreensão destas perspectivas os avaliadores externos utilizam métodos de entrevistas ou questionário escritos, incluindo observações acerca de aspectos estruturais do edifício, aos recursos materiais e, sobretudo, acerca da interação entre as crianças e os funcionários.

Portanto, estes relatórios são constituídos por declarações acerca do nível de qualidade que foi alcançado, demonstrando as áreas onde a melhoria é necessária e discutindo ainda as próximas perspectivas e próximos passos para a melhoria da qualidade, trazendo recomendações concretas. Deste modo, os provedores das instituições educativas são responsáveis por implementar ações de formação à luz dos resultados da avaliação.

Os resultados não são expostos publicamente, a menos que a própria instituição decida por fazê-lo, assim como não há classificação, sanções ou qualquer forma de recompensa em relação à avaliação desenvolvida nas instituições.

Importa informar ainda que todo este sistema de monitoramento é coordenado pelo Instituto de Berlim para o Desenvolvimento da qualidade no Jardim de Infância (Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung – BEKI) (OCDE, 2015, tradução nossa). O instituto é responsável pela formação de facilitadores internos, assim como atua na coordenação das agências de avaliação e na organização dos dados das avaliações com a finalidade de orientação.

Tendo em vista estas experiências sobre as quais discorreremos, podemos destacar que a tentativa de definir padrões de qualidade está intrinsecamente relacionada ao desenvolvimento de processos de avaliação e sistematização destas ações.

1.3. Avaliação de contexto: uma abordagem para avaliar a qualidade da Educação Infantil

Iniciamos este capítulo percorrendo sobre a experiência italiana de Educação Infantil, que se desenvolve em função de uma noção do projeto educativo como espaço democrático, no qual o questionamento e o diálogo versam a favor de uma visão partilhada de criança e uma cultura local de infância, assim como de uma política educativa democrática. Importa destacar que tomamos a experiência italiana como uma referência para ampliar as discussões sobre o tema e não como um modelo pronto a ser reproduzido.

Com o intuito de aprofundar as discussões sobre a avaliação de contexto, a experiência realizada no norte da Itália desenvolvida por pesquisadores da universidade italiana – Università degli studi di Pavia - é uma referência importante. Parte dessa experiência é apresentada no livro “Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professores” (BECCHI; BONDIOLI, 2003) da qual participam também Monica Ferrari, Antonio Gariboldi e Paola Livraghi.

Dentre outras obras, a experiência segue apresentada ainda em uma obra mais recente intitulada “Participação e Qualidade em Educação da Infância”(BONDIOLI; SAVIO, 2013), sendo que participam desse livro Adriana Querzà, Lúcia Selmi, Francesca D’Afonso e Patrizia Rilei.

Esta experiência tem se mostrado referência para outros países, assim como no Brasil que, por exemplo, em 2015 contou com a colaboração de Ana Bondioli e Donatela Savio na produção do documento *Contribuições para a política Nacional: avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação de contexto*. (BRASIL, 2015)

Na experiência italiana sobre avaliação, o processo de análise e discussão da qualidade se configura como meio de reflexão acerca da identidade pedagógica da instituição, explicam Bondioli e Savio (2013). Com efeito, nas experiências de avaliação do serviço, o foco desta avaliação é o contexto educacional:

[...] em todos os diferentes aspectos que, em diferentes níveis, formam a oferta do serviço de educação – e não a avaliação da aprendizagem das crianças; a participação e envolvimento direto dos operadores e coordenadores de serviços no processo de avaliação; a atribuição de maior importância às formas de autoavaliação e avaliação formativa ao invés de formas de avaliação externa do tipo controle. (BONDIOLI, 2015, p. 1335)

Entendendo a educação de acordo com os pressupostos Deweyano como transação, ou seja, troca de experiências entre sujeitos que por meio de processos de investigação atribuem

significados às reflexões sobre as experiências, Bondioli e Savio (2013) argumentam sobre a participação ativa na experiência educativa de todos aqueles que nesta experiência desempenham algum papel. Nesse sentido, o objetivo é que estes sujeitos possam compartilhar percursos reflexivos com o objetivo de interrogar a prática ou ação instituída como um problema. Esse processo de reflexão, o confronto dos pontos de vista desenvolvido ao longo do movimento de investigação para responder às questões propostas pelo encontro com a experiência, possibilita a aprendizagem relativa às ações educativas e a instituição. Isso significa, portanto, “participar como responsabilidade mais do que como direito ou dever e como condição irrenunciável de qualquer processo educativo.” (BONDIOLI, 2013, p. 16)

Assim essa proposta de avaliação implica reflexão acerca dos modos de participação na prática educativa, que na sua efetivação tem a contribuição dos diversos indivíduos com papéis distintos na instituição, que em um nível sistêmico podem estar mais ou menos próximos do centro do processo educativo, ou seja, a família, os professores, a criança, coordenadores, funcionários, etc.

É com base nesta perspectiva que a avaliação do contexto educacional, assim como o fazer educativo, emerge com exigência à participação, de maneira que o processo reflexivo instaure um debate compartilhado possibilitando a atribuição de significado à prática educativa, bem como aos valores sobre os quais se fundamenta. A função desse processo reflexivo é submeter o contexto educativo à avaliação crítica, objetivando introduzir mudanças para melhor, sendo que, nesse sentido,

[...] o ato de avaliação capta a realidade avaliada, como ela se desdobra e identifica os pontos fortes e fracos com o objetivo de continuar a melhorá-la; precisamente porque o objetivo é a melhoria da realidade avaliada, o processo de avaliação não pode ser separado da participação de atores dessa realidade [...] (BONDIOLI; SAVIO, 2012, p. 28, tradução nossa)

De acordo com estas determinações, a participação se mostra imprescindível para a qualidade do projeto educativo em duas perspectivas: primeiro porque o agir educativo é a sinergia entre todos os sujeitos que com a educação estão envolvidos; segundo porque a reflexão coletiva acerca do agir educativo tem uma essência formativa, sendo ela própria formativa. Assim, o processo avaliativo articula-se à formação, tendo em vista a melhoria do projeto educativo e a construção de uma identidade local no que se refere à instituição educativa.

A avaliação segue delineada como uma “promoção a partir de dentro”, que ao levar os sujeitos ao diálogo e ao compartilhamento das experiências, “solicita dos participantes,

através do processo reflexivo, o conhecimento sobre si mesmos e suas práticas.” (BONDIOLI, 2015, p. 1333) Disso decorre a natureza formativa constituinte da avaliação, na qual todos os protagonistas do projeto educativo podem se enriquecer por meio da construção partilhada de significados acerca da instituição de ensino e das práticas desenvolvidas em função da infância.

Portanto, tratar da interface entre avaliação e qualidade nos leva a considerar as decisões enquanto práticas coletivas o que, por sua vez, sugere uma atividade reflexiva e coletiva sobre diversos aspectos que estão envoltos ao trabalho educativo desenvolvido com a criança, “[...] possibilitando atravessar processos de mudanças e aprimoramento em relação à situação inicial”, conforme explica Monica Ferrari (2003, p. 23). Complementarmente, Bondioli (2013, p. 33) argumenta que: “A qualidade e a excelência exigem o envolvimento, o compartilhamento, a cooperação, e exigem, na sua origem - trata-se de um ponto importante -, que as metas e os objetivos pelos quais se trabalha sejam definidos conjuntamente.”

Pressupõe-se, portanto, a avaliação em uma perspectiva democrática, a qual prevê a participação de todos os usuários e trabalhadores do sistema educacional nas tomadas de decisão (CORREA, 2006). Ou seja, avaliar, na perspectiva democrática, pressupõe uma tarefa complexa que envolve mais do que o professor e a criança, envolve, pois, a instituição como um todo na reflexão de aspectos que possibilitem melhorias concretas no atendimento por meio da “[...] produção coletiva de significados sobre o trabalho desenvolvido com e pelas crianças” (CAMPOS, 2013, p. 29), devendo “levar à apropriação da escola pelos seus atores no sentido de que estes têm um projeto e um compromisso social [...]”. (FREITAS, 2007, p. 978)

Buscando definir e garantir a qualidade do atendimento da Educação Infantil, a avaliação com caráter dialógico e democrático constitui-se como um recurso importante para se alcançar a qualidade pretendida. Isso porque, tal como argumenta Bondioli (2013, p. 35), no que tange à Educação Infantil, a “qualidade não é uma adequação a padrões definidos *a priori* ou impostos do alto, mas fruto de uma consciência compartilhada acerca das direções a seguir e das escolhas a fazer”, caracterizando, portanto, a qualidade enquanto participação negociada, o que pressupõe a avaliação por meio de processos reflexivos sobre uma dada realidade (idem, 2013).

Nesse sentido, Bondioli (2013) valendo-se da expressão “participar avaliando” afirma que a avaliação no contexto educativo deve estar a serviço da participação, o que significa que devem ser assegurados momentos colegiados em que todos os sujeitos envolvidos com o contexto educativo em foco possam envolver-se com o processo avaliativo e “[...] chegar à

atribuição de sentido (*meaning making*) compartilhada, que tem lugar através de formas de hermenêutica (interpretação de dados da realidade) e de dialética (debate em situações colegiadas).” (idem, 2013, p. 38-39, grifos do autor)

Sob esta perspectiva, Catarina Moro e Gisele Souza (2014) afirmam que a avaliação no contexto educativo deve ser entendida como um processo formativo e democrático com “atenção às variáveis do processo [...] pleiteada como dialógica e dialética, voltada para a transformação, tanto no plano pessoal como no social.” (MORO; SOUZA, 2014, p.103)

Com efeito, a avaliação emerge como um espaço coletivo de reflexão, no qual os atores da atividade educativa possam reconhecer os problemas desta atividade, as suas contradições e desafios, como bem afirma Freitas (2009). Nesta ótica, de modo geral, a atividade avaliativa se manifesta como um espaço de negociação e aprimoramento das práticas desenvolvidas no interior da instituição educativa com vista à garantia de direitos da criança, logo deve ocorrer buscando qualificar as ações desenvolvidas. A importância da avaliação justifica-se em seu “caráter dialógico, por meio do qual, as crianças, professores, famílias reconstroem, em conjunto, suas práticas cotidianas”, tal como explicitam Vanessa Neves e Catarina Moro (2013, p. 275).

Faz-se necessário, pois, ter claro que estas práticas se desenvolvem impactadas por um contexto educacional que é constituído por um conjunto de recursos materiais, humanos e simbólicos. Assim, a “negociação da qualidade” ocorre com atenção ao contexto, compreendido como os aspectos materiais - tais como o espaço, mobiliários, o edifício -, as ações dos sujeitos - por meio das quais elementos concretos são organizados e adquirem significados -, bem como por questões simbólicas - as intenções, aspirações, motivações, atitudes dos sujeitos que estão envolvidos neste contexto - que são parte integrante da instituição educativa. Posto isto, tal como argumenta Bondioli (2015, p. 1330), o contexto é compreendido como um processo e não como um recipiente, visto que “[...] o ambiente muda constantemente devido às ações, aspirações e relações dos indivíduos que trabalham lá. Essa transformação, por sua vez, influencia as ações e as intenções das pessoas envolvidas.”

Nessa abordagem de avaliação a negociação ocorre, portanto, com o objetivo formativo e não somativo o que, por sua vez, rejeita somente o uso de métodos quantitativos de levantar dados acerca do contexto educativo, sendo dada prioridade a métodos qualitativos. Sob esta perspectiva, o processo de avaliação inicia-se desde a seleção e delineamento do instrumento de avaliação, que se configura com base na identidade e necessidades da instituição educativa.

Importa informar que no desenvolvimento das experiências de avaliação de contexto, para a observação e reflexão acerca da realidade educativa a figura do formador - observador externo - emerge como elemento central no apoio ao desenvolvimento de todo o processo de avaliação por meio de um determinado instrumento delineado. O formador atua no sentido de “promover a partir de dentro”, apoiando os grupos de professores a se tornarem conscientes de seu papel, bem como das suas responsabilidades em relação ao projeto educativo (BONDIOLI, 2015).

Enquanto um avaliador externo, o formador apresenta o seu ponto de vista acerca do contexto educativo ao grupo como um elemento útil para a comparação e reflexão juntamente com os avaliadores internos no intuito de apoiar “processos participativos de avaliação formativa” que visam à reflexão em grupo sobre práticas educativas e à reconstrução de uma imagem compartilhada do serviço, a fim de esclarecer a sua identidade pedagógica.”. (ibidem, 2015, p. 1336) Busca-se, portanto, que os participantes possam concentrar a atenção ao “que fazemos” e pensar sobre o “porquê” estas ações são desenvolvidas e “o quê gostaria de fazer”, procurando explicitar as dimensões implícitas ao trabalho educativo e as concepções que o orientam. Em suma, a tarefa do formador enquanto facilitador para “promover a partir de dentro”,

[...] no processo de avaliação requer um deslocamento de poder - do formador para as partes interessadas - na construção da avaliação do conhecimento, o apoio à estrutura racional do grupo de trabalho através da concentração das experiências emocionais do indivíduo e do grupo, e da promoção dos processos reflexivos de “maiêutica mútua”. (BONDIOLI, 2015, p. 1334)

Nessa perspectiva, os professores se envolvem no processo de avaliação tendo papel ativo como avaliadores internos, sendo este processo definido como autoavaliação, o qual, por sua vez, “[...] aborda os problemas originais encontrados na prática, iniciando um processo de investigação que é a porta para desenvolver teorias e novas soluções para essa realidade, para torná-lo ‘como o deve’, então, para novas aquisições.” (BONDIOLI; SAVIO, 2012, p. 29, tradução nossa) Logo, o processo avaliativo se desenvolve com o foco na execução de uma tarefa compartilhada e significada por seus protagonistas, interceptando estes significados, tendo em vista a construção de um projeto pedagógico de qualidade com vistas à formação das crianças.

Assim, a prática avaliativa se funda com o objetivo de construir ocasiões de qualidade para a formação da criança e predispor contextos educativos que respeitem e possam

corresponder de modo coerente às necessidades de desenvolvimento e formação da criança, bem como aos seus direitos. Por isso, a necessidade de que seja avaliada a qualidade destes contextos, não limitando as preocupações somente em relação à criança, mas também aos adultos, suas motivações, atitudes e competências, propondo a reflexão acerca do seu trabalho educativo, não com vistas ao julgamento do seu fazer, mas com o objetivo de reflexão sobre o seu fazer, explica Andrea Fusari em 2003, na condição de Secretário da Educação da Prefeitura de Pistóia¹⁰.

Um dos estudos desenvolvidos acerca da avaliação da qualidade dos contextos educativos se deu conjuntamente entre a Prefeitura de Pistóia e pesquisadores do Grupo de Estudos Pedagógicos da Universidade de Pavia. Sobre esta experiência, Fusari (2003) ressalta a importância em apoiar o poder local na gestão de programas educativos, não somente no que tange à dimensão do planejamento, como também do controle. Segundo o secretário, essa importância se relaciona ainda à plausibilidade destes programas de formação para a primeira infância e salienta a validação dos instrumentos compostos por escalas locais que possibilitam a apropriação dos professores em relação a estes instrumentos.

O que Fusari (2003) ressalta é que, nesse contexto, a avaliação desenvolvida no âmbito da instituição educativa possibilita o reconhecimento e a credibilidade daquilo que é público. Isso é possível uma vez que o poder local se compromete com políticas bem articuladas de formação para a infância com vistas à promoção da qualidade educativa.

Posto isto, entende-se que a avaliação é voltada para a compreensão da identidade local, que leva em conta os aspectos materiais, organizacionais, os sujeitos que neste contexto operam - família, professores, responsáveis técnicos, coordenadores, etc. -, como também em nível mais amplo contempla o envolvimento dos responsáveis políticos que delineiam os projetos para a infância.

Para o desenvolvimento das avaliações acerca do contexto, o delineamento dos instrumentos e indicadores é parte essencial do processo de formação que a avaliação possibilita. Estes instrumentos são pensados e ou adaptados com base na realidade objetiva da instituição, buscando compreender a sua identidade. Dentre alguns dos instrumentos utilizados na experiência italiana estão a *Grade Escolar de Atividades Diárias*, voltada para a análise e observação do dia-a-dia educativo (BECHI, BONDIOLI, 2003), a *SOVASI* (Scala per l'osservazione e la valutazione della scuola dell'infanzia - Escala de Observação e

¹⁰A Itália é dividida administrativamente em 20 regiões, sendo que Pistóia está localizada na região Toscana, ao norte da Itália. Um dos estudos sobre avaliação se desenvolveu conjuntamente entre o Grupo de Estudos Pedagógicos da Universidade de Pavia e a Prefeitura de Pistóia.

Avaliação da Pré-escola) (SAVIO; BONDIOLI, 2013) e a *SVANI*, voltada para avaliação do contexto educativo das creches (Scala per la Valutazione Dell'Asilo Nido - Escala para Avaliação da Creche) (BONDIOLI, 2004).

Antonio Gariboldi traduziu a escala *ITERS* (Infant Todler Enviroment Rating Scale), desenvolvida por pesquisadores da Califórnia e a adaptou ao contexto italiano originando a *SOVASI*, uma escala constituída por uma série de áreas temáticas, as quais compreendem itens a serem pontuados com base em sete possibilidades. Em síntese, o instrumento é ideado para avaliar a qualidade da pré-escola, sendo composto por 37 itens aos quais pode ser atribuída pontuação de 1 a 7 e devendo esta qualidade ser colocada entre quatro situações, sendo elas: a situação/pontuação 1, referente à qualidade inadequada; situação/pontuação 3, relativa à qualidade mínima; situação/pontuação 5, diz respeito à qualidade boa; e situação/pontuação 7, que se refere à qualidade excelente.

A *SVANI* é voltada para avaliação do projeto pedagógico, de modo que, por meio de sua discussão sejam elaborados os indicadores de qualidade da creche. O instrumento é composto por sete subescalas, as quais são: subescala 1- Objetos e materiais à disposição das crianças; subescala 2 - Cuidados da rotina; subescala 3 - Ouvir e falar; subescala 4 - Atividades de aprendizagem; subescala 5 - Interação; subescala 6 - Organização das atividades; subescala 7 - Necessidade dos adultos. Cada subescada é composta por vários itens a serem avaliados (BONDIOLI, 2004).

Há ainda os instrumentos *ISQUEN* (Indicatori e Scala della Qualità Educativa del Nido -Indicadores e Escala da Qualidade Educativa da Creche) e *AVSI* (Autovalutazione della Scuola dell'Infanzia - Autoavaliação da Pré-escola) que recentemente foram utilizados em uma pesquisa realizada em 2013 e 2014 por Angela Scalabrin Coutinho, Catarina Moro e Gizele de Souza (2015) (MORO, 2016).

Todos os instrumentos foram/são utilizados tendo em vista uma concepção de avaliação que não se restringe exclusivamente a examinar e propor um diagnóstico sobre a realidade, mas assume o objetivo de que a instituição - os atores que nela circulam- tome consciência sobre si mesma e acerca de suas próprias escolhas. Com efeito, a avaliação tem uma característica formativa e a sua atenção deve estar centrada nos processos e não em resultados (BONDIOLI, 2013).

No próximo capítulo faremos a análise dos dados construídos em nossa pesquisa, buscando discutir os aspectos constituintes da avaliação desenvolvida pelo município por meio do *SIMA*. Deste modo, buscamos fundamentar discussões que permitam compreender a interface existente entre avaliação e a qualidade da Educação Infantil.

CAPÍTULO 2

Avaliação na Educação Infantil: a experiência do município “G”

Neste capítulo, apresentaremos o Sistema Municipal de Avaliação - SIMA por meio da análise e discussão das entrevistas, bem como de documentos disponibilizados pelo município G. Procuramos demonstrar os aspectos que constituem a proposta de avaliação, tais como, quem participa de sua elaboração; o que objetiva avaliar; como essa avaliação é desenvolvida; quem participa da realização da avaliação; como e por quem os dados são organizados e quais as ações desenvolvidas com base nos dados da avaliação.

Importa destacarmos que as nossas análises ou discussões não são desenvolvidas a fim de tecer críticas ao município, tampouco aos sujeitos envolvidos na pesquisa e com o processo educativo. Nossas reflexões seguem considerando que a unidade de pesquisa é um sistema imerso em um contexto mais amplo no sentido histórico, social, político e ético.

Assim, é necessário considerar algumas informações sobre o município campo de pesquisa, localizado no interior de São Paulo, na microrregião de Ribeirão Preto. Segundo o censo demográfico do Instituto Brasileiro de Estatística (IBGE) de 2010, no município havia, naquele ano, pouco mais de 40 mil habitantes. Conforme informou a Secretaria Municipal de Educação (SME) a rede de ensino tem cerca de 60 anos, sendo que na Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, o município atende a 1.561 crianças de zero a cinco anos em 13 Unidades de Educação Infantil (UEI) divididas em cinco creches e oito pré-escolas. São atendidas em média 200 crianças por escola, sendo a quantidade de crianças por turma definida segundo sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais de qualidade para a Educação Infantil¹¹, informou a SME.

Nas UEI são atendidos apenas os segmentos da Educação Infantil, ou seja, creche e pré-escola, sendo o atendimento predominantemente em período parcial, de modo que o atendimento em período integral ocorre apenas em uma UEI para as crianças zero à três anos.

A SME informou ainda que o município contempla um plano de carreira dos professores desde 2003, que está sendo reformulado e será enviado à Câmara Municipal ainda em 2017.

¹¹Os Parâmetros sugerem as seguintes relações entre o número de crianças por turma e número de professoras ou professores: uma professora ou um professor para cada 6 a 8 crianças de 0 a 2 anos; uma professora ou um professor para cada 15 crianças de 3 anos; uma professora ou um professor para cada 20 crianças acima de 4 anos.

A fim de contextualizar as nossas análises, a seguir apresentamos um quadro contendo algumas informações sobre a formação e atuação como docente das professoras entrevistadas em nosso estudo.

Nome	Idade	Formação				Tempo de atuação			Etapa de Atuação
		Magistério	Pedagogia	Outra Graduação	Pós Graduação	Como docente	Na rede	Na E.I.	
Carolina	39	Sim	Distância	Não	Sim	15 anos	15 anos	15 anos	Jardim II
Renata	47	Sim	Não	Ciências e Mat.	Não	27 anos	27 anos	24 anos	Jardim II
Maria	36	Sim	Distância	Letras	Sim	15 anos	15 anos	15 anos	Jardim II
Glória	49	Sim	Não	Letras	Não	28 anos	28 anos	12 anos	Jardim I
Larissa	54	Sim	Distância	Matemática	Sim	23 anos	23 anos	20 anos	Maternal I
Letícia	46	Não	Distância	Letras	Não	27 anos	27 anos	15 anos	Jardim II
Karina	36	Sim	Distância	Letras	Sim	15 anos	15 anos	15 anos	Jardim I
Bárbara	36	Sim	Presencial	Não	Sim	12 anos	11 anos	11 anos	Jardim II
Marta	61	Sim	Presencial	Não	Sim	25 anos	17 anos	8 anos	Creche/ Pré escola

2.1. Os propósitos da avaliação do SIMA - “Ai, a criança vai conseguir fazer tudo?”

Como já abordamos neste trabalho, o contido no artigo 29 da LDB (BRASIL, 1996) determina que a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem a finalidade de propiciar o desenvolvimento integral da criança até cinco anos, garantindo experiências que lhes possibilitem conquistas em relação às várias dimensões desse desenvolvimento, tais como psicológica, física, intelectual e social, não devendo ainda ser privilegiado nenhum desses aspectos. Para tanto, faz-se necessário compreendermos a criança como um sujeito histórico e social, que nas interações estabelecidas com o outro se desenvolve (VYGOTSKY, 1989).

A esse respeito, as DCNEI (2009), cujo caráter,ressaltamos,é mandatório, em seu artigo 3º afirma que o currículo da educação infantil deve ser:

[...] concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009)

Complementarmente, como também já explicitamos, em seu artigo 9º as Diretrizes estabelecem que o currículo deve ter ainda a brincadeira e a interação como eixos norteadores das práticas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil. Nesse sentido, as ações educativas devem favorecer trocas e interações que respeitem a criança como um sujeito de direitos, articulando os conhecimentos relativos à natureza, à produção cultural humana às experiências vividas pela criança, tendo em vista a formação humana e, deste modo, garantir à criança a ampliação do seu universo cultural, de sua subjetividade, identidade e autoestima (BRASIL, 2010).

Freitas (2014) argumenta que a avaliação deve estar atrelada aos objetivos da tarefa educativa e não como uma atividade isolada, desenvolvida apenas no final do processo. O autor ressalta que os eixos interligados - avaliação/objetivos e conteúdo/método - constituem o par dialógico que permite organizar o processo de ensino-aprendizagem.

No que tange à Educação Infantil, a avaliação deve estar a serviço do acompanhamento da criança a fim de possibilitar ao professor compreender o seu percurso de vida em suas múltiplas dimensões, de tal forma que a prática educativa favoreça interações de qualidade que impulsionem o máximo possível o desenvolvimento da criança. Ressaltamos que não se trata de conteúdos fragmentados para a Educação Infantil, mas de projetos que assegurem o direito das crianças à construção de sua identidade pessoal e coletiva, a

brincadeira, a imaginação, a fantasia, a aprender, a observar, a experimentar, a ser ouvida, a questionar, a construir sentidos acerca da natureza e a sociedade (BRASIL, 2010). Entendemos que o respeito a estes direitos implicará no alcance do objetivo, que é garantir o desenvolvimento integral da criança.

Analisando as entrevistas realizadas com as professoras, buscamos compreender esta relação que a avaliação estabelece com o objetivo determinado para a Educação Infantil. Para esta discussão, destacamos alguns trechos das entrevistas, quando perguntamos às professoras o que o SIMA pretende avaliar:

R: Era mais a fase mesmo, né? Porque, no meu caso, jardim dois, eles têm que chegar até o fim do ano escrevendo o nome completo, o alfabeto, né, e na fase silábica com valor, que foi o que foi proposto no nosso planejamento no começo do ano! Então na prova a gente avaliava, né? Esse ano não teve, teve ano que tinha no meio e depois no final pra ver se contemplou tudo. Então era mais pra saber mesmo a fase, né, a leitura e a escrita. (Professora Renata, 2016)

E: Então o objetivo era avaliar questões referentes à escrita?

R: Que era o que eles tinham [pausa] o objetivo final, né, até o final do ano! E pra ver também, quando tinha duas vezes no ano, pra ver o andar da criança, aquele que conseguia chegar, atingir o objetivo, aquele que não. (Professora Renata, 2016)

M: Ah, ver se ele está avançando e aí poder também diagnosticar também a dificuldade dele pra poder fazer um trabalho em cima daquela criança, daquela turminha pra poder melhorar! (Professora Maria, 2016)

E: Mas avançando em relação a que aspecto?

M: Assim, pra atingir os objetivos no final do ano, né. Assim, no jardim I, vamos falar do jardim I, eles têm que saber escrever, saber até o final do ano tem que sair escrevendo o primeiro nome e não precisa estar grafando, precisa só estar reconhecendo as letras, o alfabeto. Então, pra ver “ah, espera aí, não está escrevendo, então vamos mudar a estratégia, vamos dar alfabeto móvel, vamos dar palavrinhas recortadas pra ele montar esse nome, vamos escrever na lousa, vamos escrever no chão, né, vamos montar um alfabeto vivo! Vamos fazer alguma coisa com essa criança, pra ele atingir o objetivo do final do ano” que é em relação à etapa que ele está, né, da leitura e da escrita. (Professora Maria, 2016)

Pelos excertos retirados dos relatos das professoras Renata e Maria, podemos observar indícios daquilo que tem sido definido no município enquanto conteúdo para a Educação Infantil, ou seja, escrever o nome completo, bem como grafar o alfabeto, de forma que ao final do ano as crianças estejam na fase “silábica com valor”¹². Assim, podemos inferir que o que se tem delineado como objetivo final para esta etapa de ensino é a escrita.

¹²De acordo com a teoria proposta em Psicogênese da Língua Escrita por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, a criança passa por quatro fases no processo de alfabetização: Pré-silábica; Silábica sem valor Sonoro; Silábica com valor Sonoro Silábica-alfabética; e Alfabética.

Muito embora as documentações oficiais e as prescrições legais definam a ação educativa desenvolvida na Educação Infantil como elemento mediador e articulador das experiências e saberes das crianças com o patrimônio cultural com vistas ao seu desenvolvimento integral, ou seja, a sua formação humana, os relatos dão indícios de que a avaliação apresenta uma visão fragmentada da criança, que além de privilegiar a dimensão cognitiva focaliza apenas um aspecto dessa dimensão, que é a aprendizagem relativa à leitura e escrita.

No exemplo de avaliação disponibilizado pelo município para o nosso estudo, que reproduzimos a seguir, podemos observar de modo mais explícito os objetivos delineados para a Educação Infantil no contexto estudado, bem como a concepção de infância que o constitui:

PORTUGUÊS

1) ESCREVA SEU NOME COMPLETO:

X _____

2) ESCRITA ESPONTÂNEA:

3) CIRCULE O NOME DA FERRAMENTA CORRESPONDENTE AO DESENHO:

SABONETE

SERROTE

SOBREMESA

FUNIL

FURADEIRA

FUMAÇA

4) ESCREVA AS LETRAS QUE A PROFESSORA DITAR:

Material disponibilizado pelo município para desenvolvimento da pesquisa. Dimensões alteradas. Dimensões originais: 210 mm x 297 mm.

Seguindo as nossas reflexões acerca do material exposto destacamos indícios, que já havíamos encontrado nos relatos das oito professoras entrevistadas e da mediadora pedagógica, de que o foco das práticas desenvolvidas junto à criança tem sido a alfabetização, justamente porque a avaliação objetiva mensurar saberes referentes à escrita e leitura, desconsiderando o processo de humanização e desenvolvimento integral que deveriam ser garantidos para esta etapa da educação básica.

Considerando a perspectiva histórico-cultural, compreendemos a criança enquanto sujeito histórico que se desenvolve por meio da interação com indivíduos que tiveram as suas formas de agir, sentir, pensar constituídas histórica e culturalmente, sendo este o contexto no qual a criança irá também constituir as suas formas de pensar, agir, argumentar e sentir, ou seja, desenvolver a sua identidade. Em outras palavras, como afirma Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (2010, p. 5) “[...] as experiências vividas no espaço de Educação Infantil devem possibilitar o encontro de explicações pela criança sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de sentir, pensar e solucionar problemas”.

Nesse sentido, argumentamos acerca da importância de que as experiências e práticas cotidianas disponibilizadas à criança sejam amplas e bem planejadas. Amplas no sentido de serem diversificadas e em função das diferentes dimensões do desenvolvimento e planejadas de modo que aspectos como - a organização do espaço, o equilíbrio entre a iniciativa da criança e os trabalhos dirigidos, atenção às questões emocionais, a utilização de uma linguagem enriquecida, a organização de rotinas estáveis, a utilização de materiais diversificados, a garantia de atenção individualizada a cada criança, a relação com a família, etc (ZABALZA, 1998) - sejam pensados e refletidos ao longo do processo de ensino.

O fato de que a criança desenvolve diferentes dimensões na interação com o outro demonstra a impossibilidade de que sejam dissociados os aspectos cognitivos e afetivos constituintes das interações, bem como as dimensões psíquicas e fisiológicas que decorrem do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1989).

Certamente a proposta de avaliação exposta diverge desta perspectiva de desenvolvimento humano que se constitui de modo amplo, processual, não linear e tampouco segmentado. O que podemos observar é uma prática destinada à aferição de conteúdos a serem aprendidos pela criança, demonstrando a tendência em avaliar a criança de modo segmentado. Lembramos que esta perspectiva de avaliação fere os princípios previstos pelas DCNEI (2009) em seu artigo 9º acerca dos objetivos para a educação infantil que deve dar ênfase aos aspectos relacionais, formativos e humanizadores, não a conteúdos e áreas específicas.

Hoffmann (2012) argumenta que é de suma importância que o professor se aproxime da lógica do pensamento infantil que é inerente à ação interativa o que, por sua vez, implica na observação e leitura do processo de construção de significados da criança sobre os objetos e por meio das interações. Considerando que o desenvolvimento da criança se dá por meio de processos ativos de exploração do meio e em ritmo evolutivo, a autora afirma ser inconcebível a dissociação de aspectos emocionais e cognitivos da criança na prática avaliativa, haja visto que:

Suas relações sociais, afetivas e suas conquistas na área cognitiva ampliam-se, concomitantemente, sem que se possa categorizar tais conquistas como representativas de um fator ou de outro. Assim, também, as conquistas em nível cognitivo favorecerão a sua segurança emocional, o que será um fator energético para novas descobertas. Por essas e outras considerações, é impossível, ao avaliar uma criança, analisar os seus avanços em uma ou outra área isoladamente. (idem, 2012, p. 39)

Estudos como os de Sandra M. Zákia L. Souza (2010) e Freitas et al. (2014) demonstram que, no caso do ensino fundamental, as avaliações padronizadas impactam o currículo de forma tão precisa que acabam por defini-lo. O relato da professora Glória, exposto a seguir, acerca do que é avaliado por meio do instrumento, permite-nos encontrar indícios de que há certa semelhança entre a avaliação proposta pelo município com o que constata os autores acerca da relação entre avaliação e currículo: *“Na educação infantil aqui pra gente, a gente coloca o que vai ser cobrado lá no fim do ano, então, a Marta [mediadora pedagógica] dá os pontos que ela quer atingir com as crianças e então você vê como que você vai trabalhar pra chegar lá!”* (Professora Glória, 2016). Isto é, a avaliação além de definir os objetivos e conteúdos para a educação infantil, também influi nas práticas desenvolvidas junto à criança. Nesse sentido, ancorando-nos em Souza (2010, p. 187-188), podemos inferir que:

Quanto ao currículo, destaca-se sua possível conformação aos testes de rendimento aplicados aos alunos, que tendem a ser vistos como os delimitadores do conhecimento que ‘tem valor’, entendimento como o conjunto de informações a serem assimiladas pelos alunos e passíveis de testagem.

Em consonância com estas colocações e procurando ampliar as discussões sobre este aspecto, destacamos outra parte do relato da professora Maria e o relato de outras três professoras que respondendo a questões distintas, explicitam esta relação entre a avaliação e o currículo:

E: Você participou de alguma forma do processo de construção do SIMA?

M: Às vezes já vinha pronta a provinha, mas a gente já sabia o que seria cobrado né, porque se tratando da Educação Infantil não dá pra também colocar um conteúdo, uma coisa que não foi trabalhado, né? Então a gente já sabia o que ia cair, assim, não o que ia cair, tipo assim o alfabeto, números e quantidades, formas, cores, a palavrinha no texto, né, circular a palavrinha no texto, né? Então a gente já sabia a estrutura da prova, só mudava assim, os textos, as letras, as palavras. (Professora Maria, 2016)

E: Como você avalia esta forma de avaliação proposta pelo SIMA?

G: É o que eu te falei, pra mim é importante, eu já aprendi a trabalhar com ele e pra mim agora é nele que eu busco construir os meus referenciais, o que eu vou trabalhar, entendeu? Então, o SIMA pra mim é o ponto de partida, eu pego o SIMA como referencial e vou trabalhando as minhas, as dificuldades dos alunos, entendeu, no aprendizado, o SIMA dá essa importância pra mim. (Professora Glória, 2016)

E: Como você avalia essa forma de avaliação proposta pelo SIMA?

L: Eu avalio ele como uma coisa ótima, eu gosto, é como eu te falei, no começo teve rejeição? Teve, aquele primeiro SIMA, que a gente não era consultado, que chegava e pedia umas coisas que a gente não sabia. Então hoje o SIMA é assim, você sabe o que vai ser cobrado, você sabe, os objetivos são traçados, na hora que começa o ano todo professor já é conhecedor disso, porque no planejamento se o professor é novo, ele está chegando na rede, já é colocado lá “olha, espera-se o que dessa criança?” É gradativo, é para o começo que espera-se? Não! É lá para o final do ano, então, o que o meu aluno tem que atingir? É isso e isso! Então quais os trabalhos que eu vou desenvolver? Tem sugestões, o que eu tenho que fazer? Então, ele já dá assim, um caminho, né, pra você percorrer, então eu acredito que a avaliação, você já segue sabendo o que a criança tem que atingir. (Professora Larissa, 2016)

E: Qual a noção de qualidade definida para avaliação por meio do SIMA?

R: Então, as primeiras foram mais assim, jogadas né? [A professora refere-se às primeiras avaliações desenvolvidas no município]. Agora [pausa] como eu te falei, foram pensando mais, andaram recolhendo atividades que a gente fazia na sala para dar mais ou menos o mesmo modelinho para a gente não ficar muito (pausa) pra avaliação não ficar muito fora. (Professora Renata, 2016)

O relato da professora Maria demonstra que, neste contexto, o currículo determinado para a Educação Infantil está relacionado a determinadas áreas específicas do conhecimento como a escrita e a leitura, e indica ainda que este conteúdo é mensurado pela avaliação. Importa destacar, que o termo “provinha” usado para designar o instrumento também é forte indicativo do seu significado para a organização do trabalho. Nesse sentido, as afirmações da professora Glória, bem como das demais professoras, nos permitem constatar até que ponto a avaliação interfere no modo de organização do trabalho pedagógico por ela desenvolvido:

Além de interferir no modo de organização do trabalho pedagógico, como afirmam Freitas et al. (2014, p. 23) a “avaliação termina sendo uma categoria que modula o próprio acesso ao conteúdo e interfere mais do que se possa pensar, no método de ensino escolhido

para os alunos”. Pois bem, considerando os relatos precedentes constatamos que a avaliação influi diretamente nos aspectos e objetivos previstos para a ação educativa desenvolvida junto à criança. Na medida em que a avaliação prevê a aferição de determinado conteúdo, há uma tendência de que o professor vá trabalhar de forma a buscar que seu aluno esteja apto a responder positivamente à avaliação, pois, tal como afirma a professora Larissa, os professores já iniciam o ano sabendo o que a avaliação irá mensurar, o que acaba determinando o conteúdo ao qual a criança terá acesso, uma vez que este é o que será aferido pelo “*modelinho*” de avaliação que orienta o trabalho desenvolvido pelo professor.

Devemos informar ainda que são elaborados e divulgados gráficos que classificam e comparam os resultados obtidos na avaliação (no tópico 3.3 deste trabalho discutiremos a elaboração dos gráficos de modo mais aprofundado), o que pode influir de modo significativo na preocupação das professoras em organizar o seu trabalho em função da avaliação, assim como relata a professora Larissa: *“Oh, eu penso assim, que a partir do momento que a avaliação foi iniciada, os professores passaram a se preocupar mais, porque ninguém quer ver o quadro dele, o gráfico dele lá embaixo!”* (Professora Larissa, 2016).

A professora Larissa nos fez este relato quando lhe indagamos o seguinte: “Como você pensa que a avaliação realizada por meio deste instrumento pode influenciar na qualidade da Educação Infantil ofertada na unidade/município?”. Assim, a concepção de qualidade para a Educação Infantil, neste contexto, é intrinsecamente relacionada com o processo de avaliação que no município é desenvolvido, uma vez que, segundo Larissa, as professoras passaram a se preocupar de modo mais enfático com as ações desenvolvidas. No entanto, a questão que fica é: Quais são os aspectos que constituem essa noção de qualidade pretendida para a Educação Infantil do município? As professoras Larissa e Carolina nos dão esta resposta prosseguindo em seus relatos:

L: Depois que a gente formou uma equipe, a gente discutiu o que a gente queria pra avaliação, com esse novo modelo aí. Foi discutido com a gente “o que que você acha que eu posso cobrar da sua criança? Lá na etapa II, quais são as atividades que eu devo cobrar?”. Então, foi decidido por nós. Teve equipe que colocou coisas assim, difíceis, pra cobrar da criança, que era impossível da criança dar naquele momento. Então, eu acredito que o professor, ele passou a se preocupar mais, ele se preocupa mais, ele procura atividades significativas *para a criança atingir aquilo*, pra criança chegar lá sem conflito. (Professora Larissa, 2016)

E: Houve discussão coletiva acerca desta avaliação do SIMA? Se sim, esta discussão contemplou a noção de qualidade pretendida para a instituição?

C: Sim. Teve em relação à leitura e à escrita, porque eles queriam, por exemplo, os alunos do jardim dois, eles acham que a gente tem que ter a

competência de levá-los até a (pausa) silábico com som, com valor sonoro. Então, a gente teria que alcançar isso com eles durante o ano, né, não na primeira provinha porque é aplicado duas, né, uma mais ou menos no meio do ano e outra no fim do ano, que a gente teria que levá-los a pelo menos ter som, porque eles não admitem que se a criança ficou ali não tem noção nem de som das coisas. Então foi sim, que teria que ter esse objetivo, né, de levá-los a alcançar pelo menos o silábico com valor sonoro. (Professora Carolina, 2016)

Preocupamo-nos, então, com o que é definido por “aquilo”, visto que a construção dos dados acerca dos relatos destacados anteriormente nos leva a constatar a tendência em reduzir o objetivo da Educação Infantil à transmissão de conteúdos escolares, bem como em sua avaliação. Como observamos no relato da professora Carolina, a noção de qualidade da educação infantil fica restrita aos aspectos das habilidades de leitura e escrita.

Nesse sentido, tal como argumenta Elisandra Girardelli Godoi (2010, p. 41-42), “uma proposta de educação que valoriza o domínio de conteúdos escolares, o desenvolvimento de capacidades e habilidades e não reconhece outras dimensões do ser humano, acaba se reduzindo a um modelo escolarizante que antecipa a organização do trabalho da escola.” Segundo a autora, por se tratar de crianças pequenas, tal como as que constituem a Educação Infantil, este contexto é ainda mais grave, na medida em que neste momento de suas vidas lhes deveria ser assegurado o direito à brincadeira, ao jogo, à fantasia ao invés de lhes ser cobrada a memorização, por exemplo, das letras do alfabeto.

Nessa perspectiva o trabalho pedagógico se limita a medir o que a criança já sabe e “prepará-la” para algo, mas, seria esse o papel da pré-escola? Com base na literatura, nos documentos e na legislação, afirmamos que não e que as interações com o outro, a brincadeira, o desenho, enfim, o desenvolvimento dos múltiplos aspectos de seu desenvolvimento deveria ser condição para a criança aprender a ler e escrever.

Entendemos, portanto, que ao invés de restringir e empobrecer as vivências da criança, a ela devem ser asseguradas experiências que ampliarão as suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento e, para tanto:

É fundamental, pois, acolher as crianças e suas diferenças; encorajar suas descobertas; escutar (mesmo que ainda não falem) suas inquietações e desejos; apoiá-las nos desafios que enfrentam, reconhecer que são sujeitos; favorecer que tenham autoestima e confiem nas suas próprias possibilidades de aprender e crescer. (KRAMER, 2014, p. 9)

Esta é uma concepção de infância que pode orientar um trabalho de qualidade na Educação Infantil, ou seja, um trabalho que respeite os direitos da criança. Uma concepção que leve as

professoras, as gestoras, e demais adultos que trabalham com a criança a conhecê-la, de modo que identifiquem o seu momento de desenvolvimento afetivo e cognitivo, as suas necessidades e dificuldades, seus interesses, os contextos sociais e culturais, suas ações cotidianas, conceitos e preconceitos adquiridos no processo de socialização na família, na escola e em diversos contextos (idem, 2014).

Pensar a finalidade da Educação Infantil e as práticas a serem desenvolvidas implica considerarmos a criança como centro do processo, buscando compreendê-la em seus variados aspectos para, então, propiciar experiências de qualidade garantindo aprendizagens que impulsionarão o seu desenvolvimento. Significa rejeitar toda e qualquer prática educativa e avaliativa que desconsidere a formação humana, que reduza a tarefa educativa apenas à memorização de conteúdos escolares fragmentados, separando a cabeça e o corpo do indivíduo, valorizando o cognitivo sobre corpo (GODOI, 2010).

Nesse sentido, Hoffmann (2012) argumenta que a prática educativa deve ser embasada pela curiosidade do professor acerca de sua criança, assim como, no processo educativo os momentos de avaliação devem ter caráter mediador, investigativo e não meramente constataivo, isto é: “A permanente curiosidade dos professores sobre as crianças é premissa básica da avaliação em Educação Infantil, e não a intenção de julgar como positivo ou negativo o que uma criança é ou não capaz de fazer e de aprender.” (idem, 2012, p. 25)

No entanto, o modelo de avaliação proposto pelo SIMA retira a criança do espaço que ela deveria ocupar, sendo este o centro de todas as ações desenvolvidas, para colocá-la diante de uma prova, constituída por objetivos e expectativas considerados como ideais pela escola, direcionando o olhar das professoras a estas expectativas definidas *a priori*, assim como Hoffmann (2014) constatou em outros contextos.

Ampliando a nossa discussão, a interpretação dos dados nos mostra ainda uma relação direta entre estas expectativas previstas na avaliação desenvolvida na Educação Infantil e o ensino fundamental.

A Lei n°. 11. 114 (BRASIL, 2005) que altera a redação dada à LDB (BRASIL, 1996) tornando obrigatório o ingresso no Ensino Fundamental aos seis anos de idade implicou em impactos na Educação Infantil, tal como constata os estudos de Correa (2011); Kramer (2014; 2006) e Moro (2009). Tais estudos demonstram ainda que estes impactos decorrem também da alteração da duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos com a aprovação da Lei n°. 11.274 (BRASIL, 2006).

Segundo Correa (2011), da forma como a ampliação do ensino fundamental foi organizada, em vez de representar mais direitos, ela impactou negativamente a organização

pedagógica da Educação Infantil, cujas práticas tendem a se voltarem para a preparação das crianças para o Ensino Fundamental. O relato de Marta, mediadora da SME do município G, permite-nos observar esta relação estabelecida entre as duas etapas de ensino:

E: Ao desenvolver o SIMA houve alguma discussão que contemplasse alguma noção de qualidade?

M: É assim ó, o problema era o seguinte, o professor do primeiro ano estava reclamando demais que a criança estava chegando sem saber nada, não sabia escrever o nome, não sabia usar o caderno, apesar que isso eu não levei muito em conta de usar o caderno, que a criança não conhecia as letras do alfabeto, que a criança não sabia cores, então por isso que nós chegamos e falamos “vamos ter que fazer alguma coisa pra educação infantil porque o professor do primeiro ano está reclamando demais”, foi esse motivo que a gente começou a pensar no acompanhamento do jardim I e do jardim II e por isso que no planejamento nós já traçamos as metas, os objetivos juntamente com os professores. Foi falado pra eles que a queixa era essa, depois a gente elogiou que teve melhora, que teve uma resposta, que nem o nosso objetivo no jardim I era a criança escrever o primeiro nome, no jardim dois o nome completo, então eles já chegavam na educação infantil, no primeiro ano traçando as letras e fazendo o nominho dele completo. (Marta, 2016 - Mediadora pedagógica)

Sobre as implicações da ampliação do Ensino Fundamental à Educação Infantil, Correa (2011) constatou que as professoras dos primeiros e segundos anos afirmavam que as crianças de 6 anos que ingressavam no Ensino Fundamental não correspondiam às expectativas da escola. Assim como, as professoras das pré-escolas, preocupadas com essa transição, passaram a preparar as crianças para tal, intensificando o uso de práticas características das etapas posteriores à Educação Infantil.

Em nosso estudo também podemos constatar estas interferências na organização do trabalho pedagógico da Educação Infantil, visto que, o SIMA foi desenvolvido em resposta às professoras do Ensino Fundamental que reclamavam sobre questões relativas à aprendizagem das crianças que ingressam nesta etapa de ensino, conforme explicou Marta em seu relato. O questionamento que tentamos até o momento é justamente acerca desse conteúdo que tem sido tomado como referência para preparar a criança.

A esse respeito, Correa (2011) argumenta que “na realidade, o que observamos é uma antecipação no sentido de se ‘fazer antes do tempo’, de atividades que mesmo no Ensino Fundamental, quando as crianças aí ingressavam com 7 anos, já eram consideradas inadequadas”. (idem, 2011, p. 114) Em outras palavras, o esforço em preparar a criança para o Ensino Fundamental antecipa atividades mecânicas que, por vezes, limitam a possibilidade de expressão e criação, como por exemplo, a elaboração de listas de palavras em

sondagens¹³ com a intenção de constatar aquilo que a criança sabe. O relato da professora Renata, quando questionada acerca de como a avaliação realizada por meio do SIMA influencia o seu trabalho, nos permite constatar que esse tipo de prática se faz presente na organização pedagógica:

Ah, pra mim não acrescentou [pausa] eu continuo trabalhando, sabe? Eu não acho que acrescentou nada assim muuito, [a professora enfatiza a palavra “muito”] além do que, a gente já faz porque eu faço, todo mês eu faço o meu diagnóstico, quando não dá, é muito difícil, se não dá, é a cada dois meses. Porque também o SIMA é coletivo, aí a minha não, eu chamo individual, faço *a listinha do mesmo campo semântico*, eles escrevem, dito algumas letrinhas, né, para saber. Aí eu acho assim, a nossa acaba sendo mais pessoal mesmo, né, individual, aí você mesmo vê pra onde caminha, a dificuldade. (Professora Renata, 2016)

Tal como argumenta Correa (2010, p. 323) a respeito desse procedimento avaliativo, importa salientar que estas sondagens podem se tornar “[...] processos mecânicos que, sem um conhecimento profundo sobre a própria teoria que embasa essa prática, acaba se tornando, na maioria das vezes, um instrumento de mera classificação dos alunos, sem resultados práticos que os façam aprender, de fato, a ler e a escrever.” Tendo em vista os documentos aos quais tivemos acesso, tais como portfólios de atividades, os cadernos das crianças e as avaliações por elas realizadas com seus professores¹⁴ - aquelas pensadas pelo professor e não a avaliação por meio do SIMA- há indícios de que o uso de exercícios em folhas e cadernos é recorrente, o que não consideramos necessário e, por vezes, inadequado, mas, “[...] pelo contrário, acreditamos que essa prática acaba impossibilitando e limitando a experimentação, a criação, o levantamento de hipóteses, já que a maioria dos exercícios são prontos e mecânicos, restando à criança apenas sua resolução, seguindo as instruções que lhe são dadas.” (GODOI, 2010, p. 83)

¹³ Termo utilizado para designar um processo de escrita espontânea da criança solicitado pelo professor. Segundo explica Maria da Graça Azenha (2002, p. 59) “Para fazer as explorações sobre a escrita infantil Ferreiro e Teberosky criaram diferentes situações de produção. As tarefas incluíam a escrita do próprio nome da criança, do nome de algum amigo ou membro da família, a escrita de palavras muito frequentes no início da alfabetização, o contraste de situações de desenhar e escrever e a escrita de outras palavras ainda desconhecidas para a criança, incluindo também uma frase.”

¹⁴ Após as entrevistas com as professoras Maria, Renata e Bárbara foi nos possibilitado o acesso a esses documentos na unidade de ensino, não havendo a possibilidade de apresentar este material neste trabalho. Deste modo, fazemos as discussões acerca destes dados com base na análise e anotações realizadas pela pesquisadora acerca deste material.

Seguindo a nossa reflexão acerca dos impactos das alterações da duração do Ensino Fundamental (BRASIL, 2006) e da idade para ingresso obrigatório nesta etapa de ensino (BRASIL, 2005) à Educação Infantil, vejamos o que relata a professora Carolina:

Então eu sempre trabalhei com criança da pré-escola, aí depois que passou a pré-escola a ser o primeiro ano, a gente teve que fazer com as crianças uma, a prova, né, e ter que dar nota. Então, eu, por exemplo, *eu tinha criança que tinha se desenvolvido, mas ele não tinha alcançado assim, o objetivo que era proposto para a gente, né, que estava lá, que você tinha que fazer um X*. Então, eu falava, eu não concordo, agora essa criança vai levar isso daí, esse boletim, sei lá, pro resto da vida, o histórico dela, eu vou colocar lá vermelho para ela? Nota vermelha? Eu não concordo! Não concordava, então eu saí da pré-escola, né, que era o primeiro ano, parei de participar na atribuição porque eu não concordo de dar uma nota vermelha para ela carregar pra sempre no histórico dela essa nota. Então eu não concordo muito, por isso que acabei saindo. (Professora Carolina, 2016)

A fala de Carolina nos ajuda a compreender a que nível estas alterações legais podem impactar o processo educativo na Educação Infantil, demonstrando ainda que neste contexto, junto com as demais práticas inadequadas, tal como exemplificamos com a sondagem, foi importado um modelo de avaliação que nada tem a contribuir para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas.

Carolina faz ainda apontamentos importantes no sentido de compreendermos que o desenvolvimento da criança é algo que ocorre de modo processual, na medida em que resulta das interações estabelecidas em determinadas condições objetivas. Logo, a espécie humana é eminentemente social, pois são nestas interações que a criança se humaniza, o que nos leva a entender que o seu desenvolvimento será relativo às estas interações e às condições objetivas nas quais se efetivam. Em outras palavras, as suas significações sempre serão mediadas pelo outro e por símbolos, o que torna impossível que sejam idênticas entre sujeitos distintos (VYGOTSKY, 1989).

Diante disso, o seguinte argumento de Carolina - *“eu tinha criança que tinha se desenvolvido, mas ele não tinha alcançado, assim, o objetivo que era proposto para a gente, né, que estava lá, que você tinha que fazer um X”* -, nos permite reiterar que na noção de desenvolvimento infantil que orienta a avaliação do SIMA é esperado encontrar capacidades pré-existent no indivíduo e não de que é função da ação educativa possibilitar a aprendizagem que impulsionará o desenvolvimento. Além disso, Carolina nos permite inferir que a avaliação, ao determinar um padrão de desenvolvimento e aprendizagem, termina por não compreender as conquistas individuais da criança, que na maioria das vezes serão

diferentes entre uma e outra, haja vista que a criança é um ser social que se desenvolve em contextos muito distintos.

Portanto, ao invés de atribuir uma nota ao histórico da criança, na Educação Infantil a finalidade da avaliação é possibilitar a reflexão acerca de recursos que contribuam com o seu amplo desenvolvimento em relação as suas próprias singularidades e não com base em padrões simplistas relativos apenas a alguns aspectos de seu intelecto e, assim, reconhecer a criança em sua complexidade.

Um estudo intitulado “É o jardim de infância a nova primeira série?”, desenvolvido no Mississippi, constatou que a porcentagem de professores que esperam que as crianças deixem o jardim de infância lendo, subiu de 30 para 80 por cento no período de 1998 a 2010, explica Erika Christakis (2016) em publicação da Atlantic Magazine.

Segundo Cristakis (2016), o jardim de infância deixou de ser um tapete de boas-vindas, tornando-se o guardião da escola primária, sob uma perspectiva da escola preparar cada vez mais cedo as crianças em relação às habilidades de leitura e escrita.

Christakis (2016) explicita ainda que outro estudo desenvolvido no Tensesse e demonstra que as práticas de ensino realizadas no sentido de exigir o desenvolvimento destas habilidades tem feito com que as atitudes das crianças em relação à escola se deteriore. Assim como, que as crianças submetidas ano após ano a tarefas insípidas relativas a estas habilidades estão perdendo o entusiasmo pela aprendizagem. Assim, autora argumenta que as políticas que estão antecipando os objetivos acadêmicos de níveis posteriores ao jardim de infância parecem estar contribuindo para obscurecer o fato de que as crianças não estão ganhando mais habilidades, mas, ao contrário, estão aprendendo menos. Vemos, portanto, que até mesmo fora do Brasil estes equívocos quanto a identidade e especificidade da Educação Infantil acontecem.

Peter Moss (2011), em estudo acerca da obrigatoriedade da Educação Infantil e ampliação da frequência tanto no ensino fundamental quanto na Educação Infantil, discute a relação que tais etapas de ensino estabelecem entre si. Tendo em vista o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) de 2006, cujo conteúdo era a revisão temática internacional da educação infantil, o autor discute a relação de subordinação e pressão do ensino obrigatório sobre a Educação Infantil, o que segundo a OCDE (2006) é considerada como a “escolarização”.

Segundo Moss (2011), nessa relação a tarefa da Educação Infantil fica definida como a de garantir que a criança estará pronta para responder aos requisitos dos padrões previstos pelo sistema escolar. A ideia geral de que as crianças entrem na escola já preparadas para ler e

escrever aproxima-se “[...] da ideia de ‘escolarização’, tornando os serviços de educação infantil cada vez mais colonizados pelo ensino obrigatório, e fazendo com que recorram a ele para servir as suas necessidades e interesses.” (idem, 2011, p. 149)

As reflexões do autor nos ajudam a compreender o contexto descrito por Carolina, isso porque, estudos de Correa (2010; 2011) realizados em um município do interior paulista, demonstram que as alterações legais não vieram acompanhadas de mudanças na organização da estrutura das escolas, de esclarecimentos, discussões com os professores e tampouco de atenção especial às crianças de seis anos de idade que passaram a frequentar o ensino fundamental.

A esse respeito, em estudo sobre essas alterações legais Moro (2009) constatou que ainda são persistentes as dificuldades em redimensionar o trabalho pedagógico a ser desenvolvido no primeiro ano do ensino fundamental que agora recebe crianças com seis anos de idade. Convergente com as afirmações de Correa (2010; 2011) sobre a ausência de mudanças estruturais nas escolas que recebem estas crianças, Moro (2009, p. 9609) salienta que:

A transição de um sistema de ensino de 8 anos para outro ampliado em mais um ano é um processo complexo e que não pode ser entendido como questão meramente administrativa. Assim, continua-se tendo como desafio a mudança real nas escolas, ao contrário de apenas se admitir as crianças mais novas em uma estrutura que se mantém igual.

O estudo de Correa (2011) constatou que embora o foco tenha sido o ensino fundamental a Educação Infantil sofreu consequências graves e negativas. Em suma, o estudo demonstrou ainda que “[...] os profissionais da educação infantil ficaram à margem do processo de reorganização do ensino” (idem, 2011, p. 111), sem elementos que lhes possibilitassem a reflexão das ações a serem desenvolvidas com as crianças que agora entrariam mais cedo no ensino fundamental, fazendo com que recorressem a práticas já conhecidas e enraizadas no ensino fundamental, tal como se pode observar no relato de Marta:

Outra coisa que eu percebia, tinha professor que, porque a hora que eu ia fazer a correção eu pedia para o professor ficar perto, na época tinha professor que não sabia as fases do aluno, então nessa hora eu percebia também que o professor estava meio perdido, mas a gente ia nos HTPC¹⁵, passava no curso que ela [Capacitadora Marcela] dá, tinha isso também. (Marta, 2016 – Mediadora Pedagógica)

¹⁵ HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

Quando falamos em “profissionais da educação infantil” não nos referimos apenas aos professores, mas de fato a todos os profissionais que lidam com a Educação Infantil. Marta e Marcela que, embora fossem professoras não atuavam como, também buscam elementos que ajudem a pensar as ações com a criança e argumentamos que o problema é quais são os elementos nos quais estas ações estão sendo fundamentadas. O relato de Marta nos mostra que estes elementos dizem respeito a teorias do desenvolvimento da linguagem escrita que, por vezes, não sendo claramente compreendidas, são utilizadas de forma errada no ensino fundamental e têm sido importadas para a Educação Infantil.

Entendemos, portanto, que a importação tanto das práticas quanto de modelos avaliativos característicos das outras etapas de ensino se tornam ações muito perigosas para a criança. A fala de Carolina acima exposta nos mostra, por exemplo, o quão grave e limitada é a avaliação desenvolvida, uma vez que além de impedir o acompanhamento do desenvolvimento da criança a classifica, julga e impõe rótulos que ela poderá levar consigo por toda a sua vida escolar.

A fim de demonstrarmos o quão prejudiciais estas avaliações podem ser para a criança, destacamos o relato da professora Letícia a respeito de como procedem com as informações obtidas nas avaliações:

Trabalhava com o aluno, procurava atividade extra, pedia ajuda pra família, né, às vezes tem aluno que a gente percebia que *confundia algumas letras*, que estava com problema na fala, né, teve uma da minha sala que eu *encaminhei pra fono*. É, *o aluno que tinha dificuldade no comportamento difícil*, a gente sabia que era por causa do comportamento, *encaminhamos para a psicóloga*, porque já estava ficando atrasado em relação a turma, você entendeu, então ajudou bastante. (Professora Letícia, 2016)

E: E é realizado algum processo de reflexão coletivo ou individual por parte de cada professor acerca destas informações?

L: Tem, a gente sempre trabalha assim, juntas né, então, aqui tem duas classes de jardim II, então eu e a professora estamos sempre ligadas, né, a gente sempre troca atividades. Então, vamos ver, vamos achar atividade para trabalhar com esse aluno, então, a gente trocava as atividades, discutia né, *o problema* - “ah, aquele aluno tem essa dificuldade por causa do comportamento, né, *é muito agitado*, esse *por causa da fala*, né, *vamos encaminhando*”, tudo no horário do HTPC sempre a gente discute, né, *esses problemas, essas dificuldades*. (Professora Letícia, 2016)

Os excertos que destacamos nos relatos nos dão indícios de que o “problema” é entendido como intrínseco à criança e não ao contexto no qual ela está inserida, sendo que o processo de organização do trabalho parece ser pensado em função da memorização e a sua posterior avaliação para verificação de resultados.

A respeito destas ações concordamos com Hoffmann (2012, p.45) quando afirma que elas:

[...] passam a “treinar” e/ou exigir das crianças atitudes e habilidades listadas nesses instrumentos para que elas venham a ser bem-conceituadas nas escolas e para que sejam promovidas ao nível seguinte, podendo ingressar, sem problemas, no primeiro ano do Ensino Fundamental, encaminhadas, então, para uma “vida produtiva”.

Dentre as interferências negativas que essas ações avaliativas podem desenvolver na vida escolar da criança, importa reiterarmos o quanto elas são limitadas no que tange ao acompanhamento, ao estudo da história do desenvolvimento da criança, de modo a impulsioná-lo, como pudemos observar no relato precedente da professora Carolina. Desta maneira, acaba-se não respeitando a individualidade da criança, impedindo que suas potencialidades sejam reconhecidas, já que a observação/avaliação da criança é realizada por meio de um modelo definido com base em comportamentos e habilidades consideradas ideais.

Refletimos, portanto, acerca de qual a relevância desse tipo de avaliação se o que temos definido como objetivo para a Educação Infantil é garantir que as crianças possam se desenvolver por meio do brincar, de modo que possam se expressar, imaginar, criar, bem como ter acesso a processos de apropriação da cultura (BRASIL, 2009)? Qual a relevância para a qualidade do trabalho pedagógico em rotular a criança como boa ou ruim? De que modo essa avaliação possibilita ao professor o acompanhamento reflexivo das experiências vividas pela criança mediando o processo de aprendizagem e desenvolvimento? Ou mesmo, de que forma estes dados oferecem subsídios para a reorganização do trabalho pedagógico?

Segundo Hoffmann (2012, p. 59), acompanhar reflexivamente a criança implica que a ação pedagógica considere “a observação atenta e curiosa do professor, a escuta sensível das crianças e sua reflexão sobre as descobertas feitas por ela”, assim o professor poderá oportunizar vivências enriquecedoras ampliando as descobertas das crianças, caracterizando, portanto, a avaliação como instrumento de promoção do desenvolvimento.

Neste sentido, importa destacarmos o que determinam as DCNEI (BRASIL, 2009, p. 29) acerca da avaliação desenvolvida nesta etapa da educação:

As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da

criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental); [...] A não retenção das crianças na Educação Infantil.

Entende-se, portanto, que se deseja compreender as conquistas da criança. Assim, a determinação legal define uma perspectiva de avaliação cuja intenção é acompanhar o trabalho realizado, de forma a qualificar o processo pedagógico assegurando às crianças experiências que oportunizem novas aprendizagens, bem como o seu desenvolvimento. O documento rejeita qualquer forma de avaliação que leve à classificação, à retenção, à promoção ou seleção da criança, logo, prevê ações que se atentarão para o processo escolar da criança, entendendo o processo como o histórico dos diferentes momentos da criança, isto é, as suas conquistas em relação aos mais variados aspectos do seu desenvolvimento.

Nesta mesma perspectiva, relembramos que a LDB (BRASIL, 1996) em seu artigo 31 determina que a avaliação na Educação Infantil deva ser realizada por meio do acompanhamento e registro das conquistas da criança, negando ainda qualquer forma de promoção ou classificação, entendendo que tais práticas desrespeitam direitos da criança.

Ambas as prescrições determinam a documentação e registro do processo de desenvolvimento da criança. A LDB, ainda no artigo 31, inciso V determina a produção de documentação que permita demonstrar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Já as DCNEI (BRASIL, 2009, p. 29) tratam do desenvolvimento de “Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil.”

Reconhecendo a importância da documentação na Educação Infantil, Peter Moss (2009) argumenta que é por meio dela que as “[...] práticas e processos de aprendizagem se tornam visíveis e, assim, sujeitos ao pensamento crítico, ao diálogo, à reflexão, à interpretação e, se necessário à avaliação democrática e à tomada de decisões” (p. 427). A respeito desta questão da documentação, no tópico seguinte discutiremos mais a fundo.

A forma de avaliação da criança por meio do modelo proposto pelo SIMA pode ser perigosa, pois nos relatos encontramos indícios de que elas podem vir a causar alguns desconfortos à criança, podendo provocar interferências negativas na relação da criança com o processo educativo, podendo, este processo, ser vivenciado pela criança de forma tensa. Ressaltamos os limites de nossa pesquisa, por não ter contemplado a observação como procedimento metodológico, porém, consideramos que os relatos das professoras entrevistadas são indícios importantes que podem nos auxiliar na reflexão.

O relato das professoras Letícia e Renata, em meio a algumas contradições, quando questionadas acerca do que pensavam sobre a forma de avaliação proposta, explicita a existência de certo desconforto de algumas crianças em relação à avaliação:

Porque assim, esse instrumento não foi uma coisa que a criança traumatizou, não foi falado que foi uma prova, então, nós falamos, ela [Mediadora pedagógica] chegou e falou “nós vamos dar uma folhinha pra você, né, responder” e a criança assim não ficou com medo ainda, não foi colocado aquela avaliação, né? Então, ela foi tranquila, ela só fez [pausa], algumas crianças bloquearam, a gente sabia que ela sabia, só que na hora ela ficou nervosa e não conseguiu, sabe? Então, a gente conhece até essa parte emocional, ficou assim claro pra gente porque a gente- “ah, mas ele sabe, faz na sala, responde tudo” - mas, lá na hora ele não conseguiu, sabe, confundiu, embaralhou a cabeça, ficou nervoso. (Professora Letícia, 2016)

É, é o que eu te falei, eu acho meio, assim [pausa], como que eu vou falar? Principalmente na Educação Infantil que é o que eu te falei, né? Eles ficam muito, tem criança que chora, fica nervosa porque é uma coisa mais (...) “olha, vai ter o SIMA” (...) não tem como você falar que não (...) “é uma provinha, você não pode falar com o amigo!” Porque eles sentam em dupla que um ajuda o outro, então, isso fica meio, pra eles fica meio, né? Tem que fazer sozinho pra ver o jeito que pensa, sei lá eu acho que a criança fica meio, fica nervosa, né, pra fazer. Mas pensando também futuramente isso vai acontecer na vida dele, né? Então, sei lá, se é pra preparar [pausa], vai chegar o primeiro ano, as outras séries sempre vai ter essa prova. Não sei, eu fico meio em dúvida nessa avaliação, no que pensar, se é ou não melhor pra avaliar a criança, sabe? (Professora Renata, 2016)

Tendo em vista os relatos, consideramos que esta forma de avaliação desrespeita a criança na medida em que pode lhe causar constrangimento e na medida em que entendemos que a criança tem direito a um processo educativo que garanta o seu bem-estar, o seu desenvolvimento, que respeite a sua individualidade, as suas formas de expressão e o seu processo de aprendizagem. Neste sentido, importa destacarmos ainda, que segundo determina o Estatuto da Criança e do Adolescente em seu artigo 5º (ECA) (BRASIL, 1990), “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”, logo, entendemos que nenhuma criança deve ser exposta a qualquer forma de constrangimento ou mal-estar. Argumentamos, portanto, que a criança deve ter direito a um processo educativo prazeroso, seguro e criativo.

Importa informar que as professoras disseram haver uma preocupação em não causar nas crianças expectativa em relação à avaliação que fariam no sentido de não deixá-las apreensivas com esse processo. A mediadora pedagógica também nos falou sobre esta questão, disse que desenvolvia ações para evitar que as crianças fossem pressionadas como,

por exemplo, avisar o dia de realização da avaliação bem próximo da data, de modo que não fosse possível à família ou professores deixarem as crianças em expectativa em relação à prova: *“Pedia muito para as professoras não ficar ‘ó, vai ter prova, ó vai ter prova!’ , porque isso não é legal pra eles nessa fase, nessa idade, então era mais assim!”* (Mediadora Pedagógica Marta, 2016). Muito embora os relatos nos permitam identificar esta preocupação em relação à criança, algo que gostaríamos de destacar como positivo, as entrevistas nos possibilitam encontrar indícios de que ainda assim as crianças expressam desconforto em relação a esse momento da avaliação.

Os relatos de Letícia e Renata expostos anteriormente nos mostram a fragilidade da avaliação mesmo em tentar mensurar os conteúdos aprendidos pela criança, demonstrando parecer inviável esse tipo de avaliação ser desenvolvido na Educação Infantil. Demonstram, ainda, que não é possível “verificar”, “mensurar”, avaliar a criança por partes.

Por fim, terminamos este item analisando a resposta da professora Renata para a seguinte questão: Como você pensa que a avaliação realizada pelo SIMA pode influenciar na qualidade da Educação Infantil ofertada na unidade/município?

Ah [pausa], às vezes né? Qualidade, qualidade, sei lá [pausa]. É como eu te falei, se a gente vê como cobrança, não é nem qualidade, você fica ali naquela expectativa: *“Ai, a criança vai conseguir fazer tudo?”* Ajudar, ajuda porque, eu sei lá, também é um jeito da gente mostrar o trabalho da gente né, da educação vê, vê lá: *“Ah, a criança está atingindo o objetivo e tal!”*. Mas, para mim, na sala eu gosto de fazer a minha avaliação, seguindo assim mais de pertinho, não só duas vezes no ano, né? A gente faz de mês a mês, qualquer coisa que acontece na classe a gente vai lá e registra no caderno, então, está mais próximo, né? (Professora Renata, 2016)

O relato de Renata nos permite fazer algumas inferências. Primeiro, que a avaliação parece ser entendida pelos professores como uma forma de cobrança; segundo, que por ser compreendida apenas como algo formal, torna as ações burocratizadas, no sentido de torná-las mecânicas para treinar e preparar a criança para responder às expectativas da avaliação; terceiro, que é possível reafirmar a ideia de que é necessário acompanhar a criança em suas experiências e manifestações para compreender o seu desenvolvimento que ocorre de forma processual. Por último, aquilo que não queremos impregnado no contexto escolar de nossas crianças, ou seja, a seguinte expectativa: *“Ai, a criança vai conseguir fazer tudo?”*

Concluimos este tópico ancorando-nos em Godoi (2010) para argumentar que a criança deve ser o centro do trabalho pedagógico, devendo ter os seus direitos respeitados e o seu processo de desenvolvimento favorecido e impulsionado pela escola.

Não queremos uma avaliação classificatória e seletiva na educação, pelo contrário, almejamos uma avaliação que auxilie o trabalho do professor e que favoreça o crescimento da criança e não sua exclusão, e isso não deve se restringir à educação das crianças pequenas, mas deve ser válida para todos os níveis escolares. (idem, 2010, p. 41)

Acreditamos ser necessário que as especificidades desta etapa da educação básica sejam tomadas como referência, “de forma a romper com a lógica que impregna o currículo da educação com fragmentação dos conhecimentos em campos disciplinares distintos” (KRAMER, 2014, p.12).

Sendo assim, a questão que deve orientar a avaliação não deve ser se **a criança vai conseguir fazer tudo**, mas sim se as práticas desenvolvidas, os espaços, as atividades, os materiais e as interações possibilitam que ela amplie as suas conquistas e venha a fazer aquilo que lhe é prazeroso e significativo.

2.2. Fichas avaliativas e as relações no contexto da avaliação do SIMA: é possível acompanhar para, então, avaliar?

Como já demarcamos no tópico anterior, as DCNEI (BRASIL, 2009) definem como eixos norteadores do trabalho pedagógico não só a brincadeira como também a interação. Analisando os dados que construímos ao longo da nossa pesquisa, questões referentes às possibilidades de interação e ao acompanhamento da criança nestas experiências interativas saltaram aos nossos olhos, tendo em vista o modo como a criança é avaliada na proposta do SIMA.

Discutiremos ainda outro instrumento utilizado para avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, o qual se configura em formato de fichas que avaliam e comparam alguns aspectos do desenvolvimento. Diante disso, procuramos argumentar acerca de formas alternativas para acompanhar as conquistas da criança em sua relação com o contexto educativo organizado, tais como a documentação pedagógica, relatórios avaliativos e portfólios.

Todas as professoras entrevistadas participantes de nossa pesquisa expuseram que a avaliação desenvolvida por meio do SIMA não era realizada pela professora da turma. No caso do jardim I era a mediadora pedagógica que, chamando individualmente cada criança, “aplicava” a prova. Já no jardim II era proposta a troca das professoras, ou seja, as professoras que atuavam com jardim II se alternavam para que cada uma aplicasse a prova na sala da outra, conforme segue demonstrado no calendário de realização das avaliações:

CALENDÁRIO DE AVALIAÇÃO EXTERNA JUNHO/2013	
DATA 08/06/2013	ESCOLA EMEI. PROF. JOÃO CARLOS ALMEIDA
Sala Professor Aplicador JARDIM II A ----- Carla Almeida JARDIM II C ----- Cristina Oliveira JARDIM II B ----- Maria Eduarda	
DATA 09/06/2013	ESCOLA EMEI. PROF. LUCIAMA SOUZA

Sala**Professor Aplicador**

JARDIM II A----- Ana Lúcia

JARDIM II B ----- Cleuza de Andrade

JARDIM II D----- Maria Eliza

Quadro reproduzido pela pesquisadora, mantendo mesmo conteúdo e configuração da original, porém com nomes das instituições e sujeitos alterados por nomes fictícios.

Tal como já discutimos, considerando que na perspectiva histórico-cultural o desenvolvimento humano ocorre por meio da interação do indivíduo desde o seu nascimento com outros sujeitos em um ambiente social (VYGOTSKY, 1984), no que se refere à Educação Infantil é imprescindível refletir sobre a qualidade das experiências interativas. Entendemos, portanto, ser necessário ampliar a discussão acerca do modo como ocorre o processo de avaliação da criança por meio do SIMA, no qual a interação, seja ela entre a professora e a criança ou entre as próprias crianças, parece ser desconsiderada como um momento de compreensão das conquistas da criança.

Para ilustrar esse contexto no qual se desenvolve a avaliação selecionamos o relato de algumas professoras quando questionadas se participavam de alguma forma no processo de avaliação desenvolvido na instituição por meio do SIMA:

E: Você participava do processo de avaliação desenvolvido por meio do SIMA?

L: Não, não participava de forma alguma. Ela [mediadora pedagógica] aplicava aluno por aluno individual, ela chamava o aluno na carteira e aplicava pra ele, no jardim I, porque no jardim II ela já aplicou, assim, coletivo, né! Daí as professoras trocaram de sala e cada professora aplicou na outra sala da outra professora, que são mais alunos, né, e é diferente, é uma avaliação mais avançada que no jardim I. (Professora Letícia, 2016)

R: Aqui na classe, assim, agente trocava de professor, para não ter aquele vínculo de acabar ajudando a criança na hora da provinha. Se eram duas salas de jardim II, por exemplo, eu ia para a outra sala e a professora vinha pra cá! Quer dizer, eu aplicava na outra! A Educação [refere-se à SME] fica meio assim: “Ah, o professor vai ajudar, né, a criança fazer!” Que não é a intenção, né, a intenção é saber a realidade mesmo, mas aí a Educação propôs de trocar. (Professora Renata, 2016)

M: A gente conversava com as crianças “oh, é uma provinha, é uma lição que faz sozinho, que o amigo não pode ajudar, que a professora também não, né”, pra eles irem tendo aquela responsabilidade, mas não é nada assustador, aquela coisa assim, “é só fazer uma lição, mostrar pra tia o que sabe fazer já!” (Professora Maria, 2016)

O “modo coletivo” que segundo Letícia é utilizado para realizar a avaliação no jardim II representa o modelo tradicional de aferição de conteúdos, no qual cada criança faz a sua prova demonstrando aquilo que sabe e aquilo que não sabe. Quanto ao jardim I a justificativa para proceder de forma individual com cada criança era a faixa etária na qual estavam. O procedimento de não permitir a participação da professora no desenvolvimento da avaliação junto à sua turma, seja no jardim I seja no II, se justificava no fato de que as professoras poderiam ajudar as crianças e assim não seria verificado exatamente o que a criança sabe. É o que argumenta a professora Renata que afirmou não achar necessário esse distanciamento da professora em relação ao momento de avaliação. O relato da professora Maria também nos ajuda a entender como se dava essa tentativa de distanciamento da professora em relação à criança no momento da avaliação.

Houve professoras que disseram ser contrárias a essa proposta de trocar de sala argumentando que a criança tem um vínculo afetivo estabelecido com a sua professora e que isso deveria ser levado em consideração.

E: O que você pensa sobre esta troca de professora no momento da avaliação?

R: É [pausa] as crianças ficam mais nervosas, porque aí chega uma pessoa que não é a do dia-dia com eles, aí tinha criança que chorava, se recusava a fazer, mas aí a Marta [mediadora pedagógica], né, andava na sala, mas ela achava melhor trocar. *Eu sei lá, eu acho que não há necessidade porque a intenção não é fraudar nada, a intenção, se é ver o andar da criança, eu acho que nem precisaria, mas aí veio da Educação a gente troca!* (Professora Renata, 2016)

E: O que você pensa sobre esta troca de professora no momento da avaliação?

C: Eu não acho positiva não, eu não acho positiva porque a criança já está acostumada com o professor. Até quando a gente entra nos primeiros dias a criança sente dificuldade com a gente, depois elas vão acostumando, vão conhecendo seu jeito, seu olhar, vão conhecendo a gente igual a gente passa a conhecer eles. Aí, chega uma pessoa diferente, propõe uma atividade, que já vem com uma carga, por exemplo, a gente avisa “oh, não pode faltar tal dia!” Manda bilhete para a mãe “não pode faltar tal dia porque fulano vem aplicar uma avaliação!” A gente tenta não passar pra eles, mas acabam, porque a família não tem essa noção, acaba expondo isso pra eles. Então, eu acho, eu não acho legal. Igual esse ano que eles propuseram para gente mesmo tá aplicando a provinha, a própria escola elaborar o seu de acordo com o deles e tá aplicando, também senti assim, sabe, porque a gente avisou “vai ter, não pode faltar!”, eles ficam apreensivos com aquilo, sabe? Se eles estão em duplas a gente acaba separando, acaba separando as carteiras, eles ficam apreensivos sim, eu não acho legal não outra pessoa aplicar, mesmo com a presença da gente. (Professora Carolina, 2016)

Embora reconheçamos que, mesmo que a própria professora aplicasse a avaliação, esta continuaria sendo equivocada, consideramos necessário ao menos lançar luz a este distanciamento das professoras imposto pela proposta de avaliação. Isso porque consideramos necessário discutir a importância da instituição de Educação Infantil enquanto um espaço educativo, que se constitui na especificidade de suas ações, cuja efetivação se dá com base em uma intencionalidade e um compromisso em relação à aprendizagem e desenvolvimento da criança. Deste modo, a função da professora e seu envolvimento com a avaliação emerge também como essencial na medida em que é quem desenvolve estas ações junto à criança, buscando garantir experiências que possibilitem alcançar os objetivos previstos para o trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Hoffmann (2012, p. 13) afirma que “avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões com a intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento”. Logo, tal como a autora argumenta, avaliar pressupõe uma prática mediadora e não meramente constativa sobre a criança, implica, portanto, uma ação curiosa, investigativa e processual em relação às conquistas e potencialidades da criança no que tange às suas múltiplas dimensões.

Na ideia de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) (VYGOTSKY, 1984) entendemos a importância desta ação mediadora, na medida em que o conceito se refere à relação entre aquilo que a criança já sabe, ou seja, consegue realizar sozinha - Área de desenvolvimento real - e aquilo que conseguirá com a ajuda do outro, isto é, aquilo que ainda conseguirá desenvolver - Área de desenvolvimento proximal. Assim, destacamos que de acordo com os relatos das professoras Renata e Carolina, é desnecessário o distanciamento entre a criança e a professora no processo de avaliação do SIMA, pois como bem afirma Renata a “*intenção não é fraudar nada, a intenção...se é ver o andar da criança, eu acho que nem precisaria*”. Pois bem, a intenção de avaliar deveria ser refletir sobre possíveis intervenções que atuem na ZPD, levando em conta as potencialidades da criança, de modo que possa lhe oferecer novos e mais exigentes desafios, envolvendo-a em novas situações que a leve à superação de todos os aspectos de seu desenvolvimento.

Muito embora os relatos nos permitam interpretar que havia certa preocupação com o bem estar da criança em relação a avaliação, no que tange à ausência da professora no processo de avaliação isto causava certo desconforto em algumas crianças: “*Se a criança chorasse porque mudou de professor, eu mandava ela pra sala do professor dela, nada pra constranger a criança, se ela quisesse fazer, bem, se ela não quiser fazer, não faz!*”. (Mediadora Pedagógica - Marta, 2016)

Conforme informamos anteriormente, além das “provas” realizadas pelas crianças, ao final de cada bimestre era preenchida pelo professor uma ficha de acompanhamento individual da criança. Embora as provas do SIMA fossem desenvolvidas apenas na pré-escola e o nosso estudo se limite a discutir a avaliação nesta etapa, estas fichas eram utilizadas também na creche e, por isto, iremos ao menos apresentá-las entendendo ser parte de um contexto mais amplo que se relaciona com o contexto por nós estudado. Nas fichas, as turmas de crianças até três anos são identificadas como berçário e maternal; já as de quatro e cinco são identificadas como etapas I e II, respectivamente.

ESCOLA: _____

ALUNO: _____ D.N. ____/____/____

ETAPA: _____ PERÍODO: _____ ANO LETIVO: _____

FICHA AVALIATIVA - EDUCAÇÃO INFANTIL**Berçário e Maternal - Crianças de 0 a 3 anos.**

HABILIDADES	1º BIM	2º BIM	3º BIM	4º BIM
Participa de situações que integrem músicas e movimentos corporais.				
É capaz de sentar-se em diferentes posições.				
Fica ereto apoiado na planta dos pés com ou sem ajuda.				
É capaz de deslocar-se com destreza no espaço ao arrastar-se, engatinhar e rolar.				
É capaz de deslocar-se com destreza no espaço ao andar, correr, pular, etc.				
Explora e utiliza os movimentos de preensão e lançamento, para o uso de objetos diversos.				
Explora e utiliza movimento de encaixe.				
Reconhece o próprio corpo (cabeça, tronco, membros e órgãos do sentido)				
Nomeia as cores primárias.				
Nomeia as cores secundárias.				
Observa e identifica imagens diversas.				
Explora e manipula materiais como brochas, tintas, argila, areia, papel e outros.				
Expressa desejos, necessidades e sentimentos por meio da linguagem oral.				
Manifesta interesse em manusear materiais impressos.				
Manifesta interesse pela leitura de histórias.				
Reconhece o próprio nome no conjunto de nomes do grupo.				
Valoriza a vida em situações de cuidados com animais e plantas.				
Explora relações simples de causa e efeito.				
Apresenta noções espaciais.				
Utiliza contagem oral.				
Identifica semelhanças ou diferenças entre objetos do cotidiano.				
Respeita regras simples de convívio social.				
Tem controle dos esfíncteres.				
Alimenta-se sozinha.				
Veste-se sozinha.				
Relaciona-se bem com as pessoas (crianças e adultos)				
Realiza pequenas ações cotidianas (Ex. escolhe e guarda os brinquedos que utiliza)				

Material disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação para desenvolvimento da pesquisa.

ESCOLA: _____

ALUNO: _____ D.N. ____/____/____

ETAPA: _____ PERÍODO: _____ ANO LETIVO: _____

FICHA AVALIATIVA - EDUCAÇÃO INFANTIL**1ª e 2ª Etapa - 4 e 5 anos**

HABILIDADES	1º BIM	2º BIM	3º BIM	4º BIM
Distingue letras de outras representações, como desenhos, numerais e outros sinais gráficos.				
Identifica letras, reconhecendo seus nomes.				
Identifica letras iniciais de palavras.				
Reconhece o seu nome escrito, identificando-o nas diversas situações do cotidiano.				
Compreende textos lidos pelo professor.				
Reconta histórias conhecidas com aproximação às características das histórias originais.				
Lê diferentes textos, ainda que não seja de forma convencional (placas, símbolos, músicas, reportagens, textos produzidos pelo grupo).				
Distingue os diferentes portadores textuais lidos em sala (poesia, histórias, parlendas, trava-lingua).				
Utiliza a contagem oral nas brincadeiras e em situações nas quais as crianças reconheçam sua necessidade.				
Identifica números nos diferentes contextos em que se encontra.				
Relaciona a idéia de número quantidade correspondente.				
Apresenta noções de experiências com dinheiro em brincadeiras.				
Identifica propriedades geométricas de objetos e figuras.				
Expressa-se corporalmente por meio da dança, brincadeiras e de outros movimentos.				
Apresenta controle sobre o corpo e o movimento, participando de brincadeiras e jogos que envolvam correr, subir, descer, escorregar, etc.				
Utiliza recursos de deslocamento e das habilidades de força, velocidade, resistência e flexibilidade nos jogos e brincadeiras.				
Produz trabalhos de arte, utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem, da construção, desenvolvendo o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação.				
Faz leitura de obras de arte a partir da observação, narração, descrição e interpretação de imagens e objetos.				
Respeita regras simples de convívio social.				
Relaciona-se bem com as pessoas (crianças e adultos).				
Realiza pequenas ações cotidianas (Ex. escolhe e guarda brinquedos que utiliza).				
Hipótese de Escrita Pré-Silábica: PS Silábica sem valor sonoro: SSVS Silábica com valor Sonoro:SCVS Silábica Alfabética: SA Alfabética: ALF				

Material disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação para desenvolvimento da pesquisa.

Para iniciar a nossa discussão acerca das fichas, destacamos o relato da professora Carolina sobre as limitações que a proposta de avaliação ou “acompanhamento” do desenvolvimento da criança por meio deste instrumento pode impor na organização de um trabalho pedagógico que tenha a criança como centro do planejamento e das ações:

Então assim, *a criança é um indivíduo único*, né, então, por exemplo, eu tenho uma menina de três anos, ela não é igual as crianças de três anos da sala dela. Então, por exemplo, o que eu posso observar, por exemplo, se eu fosse professora dessa turma dela, o que ela desenvolveu dentro dela mesma, né, o que ela conseguiu, o cognitivo dela melhorar por ela mesma, né, não pelo que o amiguinho conseguiu. Às vezes, o amiguinho tem uma família diferente, tem um meio diferente e isso tudo influencia, né? Ali mesmo, né, às vezes, no começo do ano tem uma dificuldade de adaptação, então quer dizer, depois que ele vai começar a desenvolver, é diferente de uma criança que já estava adaptada. *Então a gente tem que, eu penso que a gente tem que olhar por indivíduo, né, não o coletivo, a sala de aula e, às vezes as avaliações não deixam a gente fazer isso, né?* Porque eu tenho que avaliar o indivíduo, mas assim, ele teve que fazer as mesmas coisas que o outro que já entrou, que já estudou, né? Porque a Educação Infantil, ela não é obrigatória, né, ela, então quer dizer, a criança pode entrar no maternal que é de três anos, pode entrar no de quatro anos, e pode entrar no último jardim que é o de cinco anos. Então quer dizer, a gente não pode fazer, não pode ter o mesmo olhar que você tinha com aquela que já estava na instituição com a aquela que entrou, mas acaba ficando assim, né? (Professora Carolina, 2016)

Como bem argumenta a professora Carolina, a avaliação realizada por meio das fichas não é capaz de compreender a criança como um indivíduo único. Assim, a avaliação pode deixar de valorizar as formas próprias e peculiares de as crianças vivenciarem as experiências, as situações do cotidiano escolar, bem como o seu modo de aprender e se relacionar com os novos conhecimentos. Ou seja, a avaliação desta natureza pode acabar se apresentando apenas como um parecer meramente constatativo e classificatório, correndo “[...] o risco de dizer que a criança não está se desenvolvendo conforme deveria, quando, de fato, a escola ‘deixa de ver’ a criança como ela é.” (HOFFMANN, 2012, p. 45)

Nessa perspectiva, em relação a estas fichas de avaliação, estudos tais como de Ciasca e Mendes (2009) e Hoffmann (2010; 2014), demonstram que desta forma a avaliação acaba sendo realizada como um procedimento burocrático, que torna imprecisos e uniformes os registros e pareceres sobre a criança. Além disso, as fichas acabam se constituindo como um instrumento isolado e descontextualizado em relação ao planejamento e ao trabalho pedagógico, bem como do cotidiano das crianças, na medida em que é concebido como uma prática de preencher os instrumentos ao final de algum período, o que no caso destas fichas específicas ocorre ao final de cada bimestre

Desta forma, a avaliação não possibilita, por exemplo, que o seu resultado seja problematizado em relação ao trabalho pedagógico e as propostas desenvolvidas junto à criança, nem mesmo em relação à organização e a qualidade do contexto no qual a criança vivencia as experiências a ela oportunizadas. Assim, as fichas acabam negando a finalidade da

avaliação de possibilitar a reflexão acerca das ações desenvolvidas no processo educativo, de modo a garantir o desenvolvimento de cada criança, o que pode ser constatado na fala da professora Carolina: *“Então a gente tem que, eu penso que a gente tem que olhar por indivíduo, né, não o coletivo, a sala de aula e, às vezes as avaliações não deixam a gente fazer isso, né?”*

Posto isto, entendemos que as fichas acabam enrijecendo a ação curiosa da professora em relação à criança por meio de julgamentos inflexíveis, que, por vezes, podem se tornar rotuladores das crianças em atitudes e capacidades. É necessário, pois, que se tenha claro que avaliar para garantir o desenvolvimento da criança demanda um olhar interpretativo da professora em relação às ações da criança e, desta maneira, “não se pode partir de julgamentos estáticos, relatando o que a criança é ou deixa de ser, porque, ao falar de desenvolvimento, de evolução, de processo, necessariamente falamos de mudanças, de superação e transformação.” (HOFFMANN, 2012, p. 93)

Não se trata de ignorar que a Educação Infantil tenha objetivos socioafetivos e cognitivo para alcançar e que o acompanhamento do desenvolvimento das crianças acontece com base em alguns parâmetros. No entanto, podemos observar que, certamente, esta avaliação comparativa e classificatória realizada por meio das fichas, não é o caminho para o alcance destes objetivos. Mostra-se necessário que a avaliação vá além da simples aferição, de modo que esse olhar interpretativo sobre o qual comentamos, envolva a análise qualitativa de dados explicativos, fatos, experiências, brincadeiras e falas das crianças, comenta Hoffmann (2012), reconhecendo que aprender envolve a construção de significados por meio da relação de pares.

Com base nisso, a autora argumenta sobre os relatórios de avaliação enquanto uma forma alternativa para desenvolver o processo avaliativo propiciando a aproximação da professora com o desenvolvimento da criança. Nesse sentido, destaca que o principal objetivo deste instrumento de avaliação “[...] é o relato do ‘processo de construção do conhecimento da criança’ que o professor acompanha e no qual intervém pedagogicamente.” (ibidem, 2012, p. 117)

Complementarmente, os relatórios de avaliação têm por finalidade revelar o processo evolutivo das crianças em relação aos vários aspectos de seu desenvolvimento. Ou seja, trata-se da seleção não esporádica de documentos relativos às experiências das crianças no contexto educativo, de modo que a observação e apresentação dos trabalhos ou vivências das crianças sejam repensados. Conforme explica Madalena Freire (1989, p. 3, apud HOFFMANN, 2012, p. 119):

A observação é uma ação estudiosa da realidade. Estudo quando tenha uma pauta, quando eu direciono o meu olhar. Quando observo, eu ordeno, seleciono, diagnostico significados, classifico questões. É uma ação altamente reflexiva. É diferente do que registrar mecanicamente tudo o que se vê ou se está ali olhando.

Refletindo sobre a observação e organização da documentação para avaliação na Educação Infantil, Maria Cristina Parente (2014) afirma que o contexto e as interações são dimensões essenciais para compreender o desenvolvimento da criança e a complexidade de suas aprendizagens. Segundo a autora, para que esta complexidade seja reconhecida e clarificada para a professora é preciso que a avaliação na Educação Infantil seja repensada na perspectiva da construção de um processo avaliativo que ocorra de forma sistemática no sentido de garantir que os progressos da criança sejam reconhecidos e significados ao longo do percurso educativo.

De acordo com esta perspectiva, estudos tais como de Julia Oliveira-Formosinho (2014), Gabriela Portugal (2012) e Parente (2005; 2014) argumentam acerca da avaliação enquanto um processo contínuo que por meio de procedimentos descritivos procure documentar não somente as aprendizagens da criança como também as oportunidades de aprendizagem que a ela são garantidas pelo contexto educativo no qual está inserida.

Desta forma, a observação emerge como dimensão essencial da avaliação, cujo foco deve ser simultaneamente a criança e o contexto, buscando documentar as ações da criança em suas interações por meio das quais aprende e se desenvolve, pois tal como já assinalamos, as interações são elemento chave para compreender a criança em sua complexidade. Complementarmente, os procedimentos descritivos e narrativos mostram-se adequados e indispensáveis na “[...] construção de uma imagem rica e compreensiva dos modos como a criança age, pensa e aprende [...]” (PARENTE, 2014, p. 174), tendo em vista a diversidade das crianças.

Oliveira-Formosinho (2014) também ressalta o papel central da documentação na avaliação de natureza pedagógica, destacando a prática dialógica que deve haver entre avaliação e a documentação, de modo que os processos e as realizações sejam compreendidos na relação com o contexto educativo. Significa entender a avaliação como meio de construção e partilha de informações que fundamentarão a continuidade do processo educacional, contribuindo para melhorar a eficácia da ação educativa (PARENTE, 2005).

Nessa perspectiva, a avaliação na Educação Infantil é, então, concebida como via para desenvolver o cotidiano de aprendizagem, de tal forma que a complexidade das dimensões

que configuram este contexto de aprendizagem sejam compreendidas por aqueles que estão envolvidos com o fazer educativo. Disso decorre a importância da documentação pedagógica como forma de organizar e partilhar com as crianças, familiares e educadores informações pertinentes sobre a trajetória da criança, possibilitando a atribuição de novos significados às ações e interações.

No que tange à documentação e enquanto um formato de avaliação alternativa, além dos relatórios de avaliação, alguns estudos (FORMOSINHO; PARENTE, 2005; PORTUGAL, 2012;) mencionam o portfólio como forma de olhar, registrar e interpretar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, sem que a sua complexidade seja desconsiderada. Assim, Formosinho e Parente (2005, p. 60) definem o portfólio como um material:

[...] composto por uma diversidade de informações e que é mais do que uma pasta cheia de materiais. É uma coleção sistemática e organizada de evidências que pode ser usada por professores e crianças, para apreciarem as aquisições e a aprendizagem e identificarem e planejarem as etapas seguintes no processo educacional.

O processo de construção do portfólio envolve o professor e a criança no compilar materiais, analisá-los e discuti-los, para posteriormente serem tomadas decisões educativas. Nesse material é explicitado o envolvimento, as conquistas e experiências da criança, tornando possível pensar novas alternativas de aprendizagem cada vez mais adequadas para esta criança, tendo em vista que as suas características únicas são reveladas na interpretação dos seus processos.

Neste sentido, as autoras pontuam que no portfólio é contada a história das experiências da criança, possibilitando que seja tomada consciência sobre as suas aprendizagens, logo, trata-se de “[...] um meio de avaliação que providencia uma visão complexa e compreensiva da realização do aluno em contexto.” (idem, 2005, p. 60) Desse modo, por meio do portfólio a criança enquanto parte do processo de construção e avaliação, pode envolver-se com a sua própria história pessoal de aprendizagem e construir novos significados acerca das aprendizagens explicitadas no material. Ao participar da seleção das evidências mais significativas do seu processo pessoal de experiências educativas, a criança aprende a importância do seu próprio trabalho.

Bondioli (2003) ao discutir a observação e análise do dia-a-dia nos ajuda ampliar as reflexões sobre as formas de elaborar a documentação sobre a criança, compreendendo o seu desenvolvimento em relação ao contexto de suas experiências de aprendizagem. A autora

assinala a importância de que a avaliação respeite e favoreça o desenvolvimento da criança e, para tanto, ressalta que a análise do dia-a-dia deve buscar identificar aspectos relevantes das práticas educativas, das escolhas feitas, as inovações que podem ser realizadas, bem como o significado das ações desenvolvidas.

Entende-se que a seleção e individualização dos episódios que constituem o dia-a-dia escolar torna possível refletir acerca das diversas situações sociais que constituem a rotina educativa qualificando a documentação pedagógica, bem como possibilita ao professor se reconhecer como corresponsável pela história construída pela criança em seu processo educativo.

Segundo Bondioli (2003), o objetivo da avaliação é, por meio da análise dos “jogos sociais” que configuram a rotina escolar, identificar e analisar os elementos que constituem as práticas habituais, de forma a examinar as suas ocorrências e alternâncias. Segundo Gariboldi (2003), a observação do dia-a-dia enquanto uma sequência ininterrupta de situações possibilita ricas e complexas análises, visto que, deste modo, pode-se compreender a organização da turma tanto no que se refere a seus componentes específicos, quanto em relação ao entrelaçamento e interdependência de múltiplas variáveis, podendo, assim, examinar as configurações recorrentes ou excepcionais.

O foco da avaliação, portanto, são as situações organizadas no dia-a-dia escolar, de forma a analisar as múltiplas variáveis que as constituem, como por exemplo: a sua duração temporal, que permite o exame não somente da frequência com que ocorrem situações similares, como também quanta importância é dada em termos temporais a cada situação; os vários sujeitos que estão presentes e atuam; as maneiras como os sujeitos se agregam na realização da ação (atividades de grupo, agregações livres ou espontâneas, tarefa individual, etc.); e o grau de “heterorregulação-auto-regulação” dos comportamentos infantis na organização dos modos e tempos do desenvolvimento das atividades (idem, 2003).

Essa atenção dada aos componentes da situação que são instrumento de conteúdos e finalidades da atividade a ser realizada, permite compreender alguns indícios do modelo de gestão educativa da turma, uma vez que “a análise das modalidades da proposta educativa permite evidenciar a interdependência dos componentes ambientais e reconstruir as formas com que é estruturada e articulada a experiência cotidiana das crianças” (Gariboldi, 2003, p. 40), possibilitando compreender o significado destas experiências para as crianças. Nesse sentido, o autor destaca e compreende a função da professora não como aquela relacionada à vigilância, mas afirma que se trata de assumir o papel de apoio e promoção da atividade da criança (GARIBOLDI, 2003).

A referência ao “jogo social” é feita tendo em vista que a creche e pré-escola são consideradas instituições educativas que têm uma função socializante essencial. São, pois, instituições que oferecem à criança novas possibilidades de socialização diferentes daquelas experiências do contexto familiar, haja vista a pluralidade de sujeitos que não fazem parte do ambiente doméstico, com os quais a criança passa a interagir.

Assim, a ideia que guia o processo de avaliação do dia-a-dia escolar é a de que, a depender das variadas situações sociais conduzidas pela professora na instituição, a criança se socializa, humaniza-se, aprende e se desenvolve com base nas regras de convivência comunitária, ou seja, “o pequeno socializa-se exatamente na medida em que participa dos diversos jogos sociais que caracterizam os contextos e as situações nas quais se encontra envolvido”, afirma Bondioli (2003, p. 61). Segundo a autora, isso equivale a dizer que o modo como o adulto organiza e governa as diversas ocasiões sociais influenciará a estrutura da experiência infantil. Logo, entende-se que o contexto das experiências da criança necessita de um processo contínuo de reflexão e apropriação evitando práticas avaliativas desconexas da realidade ou como um resultado pontual.

Portanto, importa ressaltar que embora haja múltiplas possibilidades de gestão/organização da tarefa educativa, alguns estudos (GARIBOLDI, 2003; BONDIOLI, 2003; BECCHI, 2003; FERRARI, 2003) demonstram que algo considerado fundamental na proposta educativa é que seja dada atenção à qualidade dos contextos de aprendizagem e desenvolvimento garantidos pelas situações propostas, posto que não é qualquer atividade, regulada de qualquer maneira que proporcionará aprendizagens e o desenvolvimento.

Gariboldi (2003) ressalta, enquanto aspecto indispensável para a qualidade da Educação Infantil, uma pedagogia centrada na criança, que não a coloca “[...] única e esquematicamente como objeto da programação adulta, mas que parte da escuta dos desejos, das fantasias e das ideias expressas por cada uma das crianças, sempre diferentes, para realizar atividades construídas em conjunto.” (p. 94) Para tanto, faz-se necessário um processo contínuo de observação, descrição, registro, análise e reflexão acercado dia-a-dia compreendendo também as modalidades do fazer educativo e garantindo um contexto facilitador das interações, expressões infantis e promotor de aprendizagens e desenvolvimento.

Nessa perspectiva, Kramer (2004, p. 9) argumenta que o objetivo da avaliação na Educação Infantil deve ser “[...] obter dados ou informações para subsidiar as práticas, favorecer a escolha de estratégias pedagógicas adequadas ou redirecioná-las - em todas as

etapas do crescimento humano - para conhecer as crianças”. Ou seja, a criança torna-se o centro do planejamento pedagógico que se desenvolverá em função dela mesma.

Eva Galdabino (2004) afirma que repensar a organização do dia-a-dia pode ser uma oportunidade de adquirir maior consciência sobre as escolhas educativas, assim como da pedagogia que fundamenta tais escolhas. Ou seja, trata-se de refletir acerca do trabalho educativo realizado e acompanhar curiosamente a variedade de manifestações e ideias da criança, superando o avaliar como fazer um “diagnóstico de capacidades” (Hoffmann, 2012, p. 30) sobre a criança, mas refletir acerca destas manifestações para poder planejar ações educativas que confiem nas possibilidades que a criança apresenta. Assim:

Avaliar não é apenas sobre as crianças, mas sobre ela no âmbito da instituição com todas as variáveis que essa contempla. Estende-se, portanto, às relações que se estabelecem nesse ambiente, devendo incidir sobre as interações criança/criança, adulto/criança, ou seja, sobre a dinâmica das relações no espaço pedagógico. (idem, 2012, p, 30)

Significa dizer, que o perfil do contexto de aprendizagem, as suas características específicas, as suas dimensões e dinâmica, estão relacionadas com as oportunidades para o aprender e que, assim, a qualidade deste perfil faz toda a diferença nas possibilidades de aprendizagem da criança.

No tópico seguinte discutiremos sobre as possibilidades de participação das professoras na elaboração, o seu acesso aos dados decorrentes desta avaliação e a relação que estabelecem com tais dados, tendo em vista uma prática avaliativa na perspectiva democrática, crítica e participativa para que de fato seja possível garantir contextos educativos de qualidade às crianças.

2.3 Os dados da avaliação, participação e qualidade.

O papel desempenhado pelas professoras do município na avaliação realizada será discutido tendo em vista as suas possibilidades de participação. Para tanto, trataremos também do modo como os objetivos, as intenções, concepções, bem como a efetivação da avaliação foi pensado, assim como por quem. Além disso, abordaremos também as ações realizadas com os dados decorrentes das avaliações realizadas no município, procurando demonstrar quais sujeitos lidam com esses dados, como são organizados e com qual finalidade são utilizados.

Logo nos primeiros contatos com a Secretaria Municipal de Educação, a mediadora pedagógica, Marta, nos informou que o SIMA foi desenvolvido por uma equipe da SME composta por ela, pela coordenadora do Ensino Médio e dois capacitadores - que são professores que atuam na SME responsáveis por realizar atividades voltadas à formação dos professores - sendo eles a Gabriela e o Carlos. Para construir as avaliações, às professoras era solicitado que elaborassem provas compostas por questões/atividades relativas à leitura e escrita e encaminhassem à secretaria. Em seguida, com base nestas avaliações enviadas à secretaria eram organizadas duas avaliações a serem aplicadas em todas as pré-escolas do município, conforme Marta explica:

Foi assim, nós, nos HTPC nós íamos e pedíamos sugestão das avaliações. Inclusive, na primeira elas mandaram várias, depois para montar a nossa eu peguei um pouco de cada um e montei. Então, foi com a participação deles, nos HTPC a gente ia comentava, pegava o que estava sendo dado nas salas, o que a gente achava que não era de interesse do aluno, a gente comentava com elas, elas concordavam, discordavam, mas eu achei [pausa]. Aí, quando eu montei a prova, ela estava pronta pra ser aplicada. A primeira vez eu fui em todas as escolas, montei uma semelhante e montei e falei “vai ser isso aqui, o que vocês acham, tudo bem?”. Não, está ótimo! (Marta - Mediadora Pedagógica -, 2016)

Tendo em vista o relato de Marta, pode-se inferir que de alguma forma as professoras eram chamadas a participar ou contribuir com a avaliação a ser desenvolvida, o que destacamos ser positivo. No entanto, com base no discurso das professoras e nos dados construídos por meio da análise documental, veremos que ainda assim a avaliação do SIMA parece se configurar como uma proposta externa à instituição, reconhecida como uma avaliação proveniente da SME.

Ao responderem à seguinte indagação: “Como foi a sua participação no desenvolvimento deste sistema de avaliação? - os relatos da professoras nos ajudam a entender como se deu o processo de elaboração do SIMA e a forma como participaram:

L: Não, não participei!

E: E como você ficou sabendo do SIMA?

L: Ah, ela [Marta– mediadora pedagógica] avisou em todas as escolas que ia estar sendo aplicada uma provinha no meio do ano, no nível que eles [as crianças] estavam só para verificar, né, o conhecimento, até onde eles conheciam. (Professora Letícia, 2016)

R: Não, não participei de nada.

E: E como que você teve conhecimento dela (avaliação)?

R: Aí o pessoal da educação [a professora se refere à SME] que entrou em contato, fez uma reunião com os professores e a partir daí eles apresentaram o modelinho e disse que todo ano ia ter. Teve alguns professores assim, que participava [pausa] não, minto! Antes de ter o SIMA eles até recolheram atividades das salas, acho que para ver mais ou menos como a gente trabalhava, mas assim, diretamente não. Foi o pessoal da educação mesmo que elaborou. (Professora Renata, 2016)

G: Nós todos, né, professores da rede elas fazem a capacitação, replanejamento. Tudo o que é decidido é aplicado, então, sempre foi trabalhado assim. Funcionou? Então vamos fazer! Tem dado certo a gente continua, não tem a gente fala “oh isso não funcionou!” Então nós participamos sim, em reuniões, em capacitações, com sugestões. *Participamos de como seria cobrado, como seria aplicado, porque é cobrado, né, tem um índice aí você vê o que vai ser cobrado.* (Professora Glória, 2016)

Em relação ao relato da professora Letícia, na continuidade da entrevista ela argumentou também que este esclarecimento sobre a ocorrência da avaliação foi feito em HTPC e que a sua participação foi por meio do envio de provas à SME, mas, segundo ela, não houve participação no momento de pensar e desenvolver o sistema, ou seja, Letícia não vê o seu envolvimento como uma forma de participação.

A professora Glória, por sua vez, compreende o fato de ser informada e de ser solicitada a sua colaboração com as provas e possíveis sugestões sobre o conteúdo das avaliações, como uma possibilidade de participação.

Salientamos novamente como algo positivo esse movimento de tentar ouvir as professoras em reuniões de planejamento e replanejamento. Informamos ainda que estas reuniões ocorrem duas vezes ao longo do ano letivo, uma no início do ano e outra por volta do mês de julho. De acordo com Marta além da participação por meio do envio de sugestões de atividades, no caso dos jardins II as professoras participavam aplicando as avaliações em outras turmas que não as suas. No entanto, embora vejamos que haja um movimento no

sentido de propor alguma forma de participação das professoras, parece-nos que ainda assim as professoras vêem a avaliação como algo externo, algo a ser “cobrado” pela SME, tal como explicita a professora Glória neste excerto destacado de seu relato: “*Participamos de como seria cobrado, como seria aplicado, porque é cobrado, né, tem um índice, aí você vê o que vai ser cobrado!*” (Professora Glória, 2016)

Para compreendermos melhor esta relação das professoras com a avaliação do SIMA, vejamos o que argumenta a professora Glória sobre a sua participação no momento em que a prova é realizada pelas crianças.

E: Qual a sua participação no processo de avaliação desenvolvido por meio do SIMA?

G: A avaliação é feita em duas etapas, primeiro eu faço a *minha*, eu tenho a minha avaliação no momento que eu pego os alunos, eu faço uma avaliação. E quando tem a mediadora, que é a Marta, *ela faz a dela*, entendeu? A gente depois senta e discute, sempre bate, o que eu acho ela também acha, *o nível que ela encontra na criança eu encontro*, entendeu? Então não tem diferença, ela fala o que vai ser cobrado e a *gente aplica a nossa e ela aplica a dela* e depois a gente senta e discute pra ver se bate e bate. (Professora Glória, 2016)

O discurso da professora Glória nos permite discutir algumas das razões que levam o município a recorrer à avaliação da criança ou “das professoras” (tal como algumas professoras afirmam que ocorre) para aferir a qualidade da educação. A ideia de que a aprendizagem e o desenvolvimento estão relacionados a capacidades inatas pode ser verificada na fala da professora Glória, pois, parte-se do pressuposto de que será *encontrado* algo no sujeito e por isso valeria avaliá-lo para, então, “prepará-lo melhor”.

Tal como discutimos acima, as professoras parecem compreender a avaliação como algo externo ao trabalho educativo desenvolvido na instituição. Os pronomes “minha” e “dela” utilizados por Glória podem demarcar certa distância entre a avaliação do SIMA e o trabalho por ela desenvolvido. Em outras palavras, há indícios que nos permitem inferir que não se trata de uma prática com significados compartilhados e cujos propósitos sejam negociados, de modo que a professora reconheça a legitimidade do projeto e/ou proposta em questão, mas, que se trata de uma proposta que se efetiva de forma verticalizada, na qual as ações são definidas pela SME, não sendo possibilitados momentos de reflexão sobre os objetivos, as intenções e concepções acerca da avaliação desenvolvida.

Disso decorre a necessidade de ampliar a discussão acerca do que compreende “o participar”, sobretudo, quando tratamos da participação com vistas à construção da qualidade

educativa. O documento “Guia do Professor”, destinado às professoras para aplicação da prova, exemplifica essa questão que estamos discutindo:

**ORIENTAÇÃO PARA A APLICAÇÃO
SIMA-PRÉ-ESCOLA/LEITURA E ESCRITA**

O PROFESSOR DEVERÁ LER, PAUSADAMENTE, TODAS AS QUESTÕES, UMA DE CADA VEZ, ESPERAR A REALIZAÇÃO DE CADA UMA.

1- Professor vai ditar os seguintes símbolos:

BRASIL
SADIA
ARISCO
BOM BRIL
ESCOLA
BIC
HOSPITAL
DANONE

2- Pedir aos alunos para observar a figura e responder, colocando um X na alternativa correta.

3- Ler as palavras do quadro e depois pedir aos alunos escrevê-las no local correto de cada uma.

4- Observar e ler a tirinha. (Ler as questões uma de cada vez, esperando o aluno responder cada uma).

5- Pedir aos alunos que encontre a rima certa para cada frase.

6- Leia a poesia e peça para os alunos marcar as palavras que você vai ditar:

BOLA
SOL
FUTEBOL
COLORIDA
VIDRO
GUDE

7- Ler os dois textos para os alunos e pedir para que escrevam a semelhança entre eles.

8- Texto informativo. Leia as informações sobre o elefante e peça para os alunos responderem as questões.

9- Ler a história “O Gato de Botas”, devagar, quantas vezes achar necessário e pedir para os alunos reescreverem no local indicado.

Material disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação para realização da pesquisa.

Com base na discussão que realizamos anteriormente e no conteúdo da prova, é possível inferirmos que esse guia se apresenta como um manual a ser seguido, o que não

pressupõe o desenvolvimento de uma prática legitimada pela professora, mas que é pensada a priori por outro sujeito ou instância do sistema educativo.

Para ampliar esta discussão, além deste material importa ressaltar que as professoras têm acesso aos dados da avaliação por meio de gráficos e tabelas que quantificam o desempenho dos alunos em relação aos aspectos avaliados. Esse procedimento nos parece uma tentativa de explicitar aspectos da qualidade objetivada para a Educação Infantil do município, limitando esta expressão a métodos quantitativos. Significa dizer, com base nos relatos que explicitaremos adiante e no próprio material, que possíveis discussões acerca da realidade educativa no sentido de tentar qualificá-la e significá-la nesse processo acabam se perdendo ou sendo limitadas.

A seguir reproduzimos os gráficos que são organizados da seguinte maneira: é organizado um gráfico para cada turma referente ao desempenho das crianças nas avaliações (GRÁFICO A) e um segundo contendo o desempenho de todas as turmas da escola com a finalidade de relacionar os desempenhos (GRÁFICO B). Ou seja, há um gráfico com o desempenho da turma e outro relacionando ao desempenho de todas as turmas da escola.

Escola: EMEI. Profª “Maria Helena Santos”
JARDIM I D

Gráfico 1. Material com conteúdo original, porém, foi dado nome fictício à escola para preservação de identidade.

Escola: EMEI. Profª “Maria Helena Santos”

JARDINS I

Gráfico 2. Material com conteúdo original, porém, foi dado nome fictício à escola para preservação de identidade.

Os gráficos são organizados pela SME, que é a responsável por realizar a correção das provas, e em seguida são disponibilizados às professoras. Cada professora recebe o gráfico referente à sua sala, assim como o gráfico geral da escola e uma tabela contendo o desempenho de todas as escolas do município, a qual segue apresentada:

AValiação DIAGNÓSTICA

JARDIM II – Setembro/2013

ESCOLA	Total de alunos	Nome Completo	Hipótese Pré-silábica	Hipótese Silábica Sem valor Sonoro	Hipótese Silábica com valor sonoro	Hipótese Silábica-Alfabética	Hipótese Alfabética
Gonçales	71	23,9%	52,1%	- - -	45%	2,8%	- - -
Eurides	70	51%	28%	1,4%	61,4%	5,7%	2,8%
Consuelo	139	75,5%	21,5%	1,4%	66,9%	8,6%	1,4%
Jacinta	37	43,2%	51,3%	5,4%	43,2%	- - -	- - -
Lobato	114	52,6%	42,1%	- - -	53,5%	3,5%	0,8%
Clotilde	90	50%	28,8%	- - -	63,3%	3,3%	4,4%
Monteiro	41	53,6%	31,7%	- - -	63,4%	- - -	4,8%
TOTAL	562	53,5%	34,3%	0,8%	58,3%	4,4%	1,9%

Tabela reproduzida pela pesquisadora, mantendo mesmo conteúdo e configuração da original, porém com nomes das instituições alterados por nomes fictícios.

Na pesquisa mais ampla, como já informamos neste trabalho, o município afirmou que a avaliação realizada tinha como objetivo avaliar a qualidade da Educação Infantil, entretanto, se compreendemos que avaliar a qualidade “[...] implica uma reflexão sobre práticas educativas (contextos, hábitos, costumes e tradições de um serviço ou realidade educacional) para verificar o seu significado no que diz respeito aos objetivos” (BONDIOLI, 2015, p, 1330), não nos parece ser esta a perspectiva de avaliação da proposta do município.

Constatamos que se trata de uma avaliação da criança e que, tendo em vista o modo como esta avaliação é realizada, parece não ser uma prática com a qual as professoras se envolvam ou tampouco se identifiquem, de maneira a possibilitar avanços no que tange à qualidade educativa. Mesmo porque, considerando que a proposta do SIMA é avaliar a aprendizagem da criança, vale ressaltar que as professoras nem mesmo permanecem com as suas turmas enquanto elas realizam as avaliações para acompanhar e orientar as suas crianças, de modo que eventualmente pudessem repensar as ações pedagógicas, assim como explicitamos professoras Karina e Carolina em seus relatos sobre as possibilidades de avanços na qualidade educativa:

E: Como esta avaliação influencia o seu trabalho desenvolvido junto à criança?

K: Olha, bem pouco. O que é passado é só a estatística, é quantidade, é mais exato. A nossa forma de avaliação no dia a dia é que ajuda mais. (Professora Karina, 2016)¹⁶

E: Você pensa que essa forma de avaliação do SIMA teve alguma influencia na qualidade da Educação Infantil do município?

C: Eu acho que não. Bom eu não sei, né, eu não posso [...] eu acho que não! Aqui na nossa escola, por exemplo, eu acho que não. Porque eu sempre trabalhei aqui, então, eu não sei em outras escolas. Mas, aqui não, aqui não teve influência na melhora não. Porque a gente sempre teve professor comprometido com a educação, eu não acho que teve uma melhora não. Eu posso dizer pela minha escola, né? E, normalmente vem aquelas fichas [refere-se aos gráficos e tabelas] lá pra você olhar, então eu nem presto muita atenção nas outras escolas não. Uma porque eu não concordo com ela, né? Eu não acho que a gente deve avaliar a escola do outro! Claro que a gente tá em uma rede de ensino, né, nós somos todas as mesmas, né? Eu posso trabalhar aqui, posso trabalhar ali, posso trabalhar lá! *Mas eu não sei como que foi aquele ano lá naquela escola, não sei o que aconteceu, não sei quais os alunos que estavam lá! Então, eu acho que eu não posso julgar, né a melhora de ensino por aquilo ali! Por aquela ficha ali, né, por porcentagem de nome escrito!* (Professora Carolina, 2016)

¹⁶ Embora a professora Karina não permitiu que gravássemos a entrevista, a qual foi registrada manualmente pela pesquisadora, algumas das expressões da professora foram possíveis de serem documentadas na íntegra, tal como a presente.

Ou seja, para quê ou quem é realizada a avaliação? Como esta avaliação possibilita transformações positivas na qualidade educativa, posto que parece haver uma fragilidade do coletivo nesse processo? Qual a finalidade em se discutir dados quantitativos tendo em vista a natureza do processo educativo?

As falas relativizam muito bem algumas das inconsistências da avaliação quando se trata de subsidiar mecanismos que venham a alterar a qualidade da Educação Infantil no município, sobretudo, por se tratar de um modelo padronizado no qual os resultados são disponibilizados quantitativamente às professoras.

Carolina faz ainda uma ressalva muito importante sobre a realidade objetiva e singular de cada instituição ao fazer a seguinte afirmação - *“Mas eu não sei como que foi aquele ano lá naquela escola, não sei o que aconteceu, não sei quais os alunos que estavam lá! Então, eu acho que eu não posso julgar, né, a melhora de ensino por aquilo ali! Por aquela ficha ali, né, por porcentagem de nome escrito!”* Ou seja, é preciso entender cada unidade de ensino em sua dinâmica própria, o que acaba sendo desconsiderado ao se fazer a tentativa de exprimir e “discutir” a qualidade da educação por meio de dados quantitativos.

Deste modo, não nos parece despropositado argumentar que a avaliação enquanto um instrumento para pensarmos a qualidade da educação ofertada, é relativa a um processo de apropriação, das partes envolvidas com o fazer educativo, sobre os múltiplos aspectos que constituem a realidade em que esse fazer se efetiva.

Nesse sentido, Freitas et al. (2014) salientam o fato de que a escola é habitada por distintos profissionais, ou seja, diferentes protagonistas (funcionários, professores, gestores, pais, etc.) e argumentam que “sem o concurso do conjunto da escola, este sim, tendo que ser necessariamente reflexivo, limita-se em muito a possibilidade de transformação dos processos escolares” (p. 34). Deste modo, argumenta-se acerca da importância da avaliação de contexto enquanto uma tarefa coletiva não somente na definição de parâmetros e indicadores de qualidade para a instituição educativa, como também em sua avaliação. Ou seja, significa ir além do julgamento de dados quantitativos e descontextualizados.

Em todas as entrevistas que realizamos, a divulgação dos resultados pareceu suscitar algo que, se não incomodava, preocupava as professoras, pois entendem que o seu trabalho poderia ser objeto de avaliação, não reconhecendo esta avaliação como uma ação com a qual não estão envolvidas. Assim parece ser uma atividade externa, desconexa do processo educativo por elas compreendido e desenvolvido, explicitam os relatos expostos a seguir sobre o que as professoras pensavam acerca do modelo de avaliação:

Tem lá o SIMA e recolhe e leva pra educação [SME] e lá eles fazem um gráfico pra (...) e nas outras reuniões sempre apresenta. E até no começo teve professora que ficou assim: “Aí, não é pra avaliar aluno não, é pra avaliar professor [pausa], né? O trabalho e tal, mas eu acho que a ideia era a criança. (Professora Renata, 2016)

Teve épocas que teve polêmica, que teve professor que [pausa] que tava avaliando professor, mas só que era nítido, sabe, aquele professor que não tava trabalhando a partir de texto, a gente que (...) eu fazia parte da correção, você via que não trabalhava a partir de texto, não criticando o trabalho dele, mas a gente percebe que mudou a forma de ensino, né? (Professora Maria, 2016)

É avaliação simples! Assustadora quando chegou, né, pra gente! Os professores ficaram com medo, né? Porque a avaliação, ela acaba se voltando, né, pro professor porque não tem como fugir disso, porque a hora que avalia você vê o trabalho do professor, não adianta! Não é julgado isso, pelo menos falam que não é pra julgamento disso (...) (Professora Larissa, 2016)

Oh, eu penso assim, que a partir do momento que a avaliação foi iniciada, os professores passaram a se preocupar mais, porque ninguém quer ver o quadro dele, o gráfico dele lá embaixo! (Professora Larissa, 2016).

A intenção da troca do professor era pra (...) tipo, eu não facilitar pro meu aluno, entendeu, pra não ter esse problema “olha, não, a turma dela foi boa porque não teve troca, ela, às vezes ensinou”, porque tem isso, né, nós professores, às vezes, acontece. Então, todo mundo se preocupava em fazer da melhor forma, mas não em ensinar eles a fazer, mas tirar deles o melhor que eles pudessem dar, nunca teve nenhum problema! (Professora Larissa, 2016)

Eu acho que é uma forma boa, mas assim, não deveria ser tão [pausa], esse negócio de classificar escola já deixa assim, né, [pausa], mas é, sei lá, é bom pra eles também conhecer, né, eles avaliar. De uma certa forma eles avaliam o professor também, né? (Professora Letícia, 2016)

Cabe informar que, segundo explicou a professora Maria, ela procura se envolver com as ações propostas pela SME, que busca ser bem ativa e envolvida com as atividades do município voltadas à educação. Por esta razão, disse que foi convidada a participar de algumas correções das avaliações do SIMA, o que, por sua vez, acontecia na SME, porém, informou que não são todas as professoras que participam destas correções, que apenas algumas são convidadas.

Destacando o seu relato, podemos identificar uma das fragilidades desse modelo de avaliação, pois, mesmo não havendo a intenção de avaliar “as professoras”, a forma de sistematização dos dados da avaliação, bem como a sua divulgação, podem vir a propiciar certo julgamento acerca das ações das professoras, haja vista que há aspectos do desenvolvimento da criança, sobretudo aqueles relacionados às dimensões cognitivas mais

valoradas pela escola, que tendem a ser diretamente relacionados ao processo pedagógico realizado. Consideramos, pois, que a finalidade da avaliação não é julgar, constatar, mas promover a reflexão acerca de indicadores que dizem respeito à qualidade problematizada para e no contexto da Educação Infantil.

Nesse sentido, o terceiro relato da professora Larissa nos ajuda a identificar uma lógica de distanciamento das professoras, como se a questão da qualidade ou desempenho das crianças fossem relativos apenas ao seu trabalho, de modo desconexo do contexto educativo da instituição, fazendo parecer que é somente sua a responsabilidade por estas questões.

Ainda que não possamos subtrair a importância do papel do professor na prática educativa, Freitas et al. (2014) salientam que a responsabilidade pelo sucesso educativo, bem como por um pacto coletivo de qualidade não pode se limitar ao discurso de professor reflexivo como uma solução redentora para os problemas da escola. Para tanto, ancorados em Bondioli (2004) os autores argumentam ser necessário que estes sujeitos encontrem espaços e tempos nos quais seja possível que expressem livremente as suas ideias e impressões “[...] propiciando-lhes condições para um diálogo plural, no qual a linguagem crie formas de inteligibilidade entre eles, alimentando um pacto de qualidade que negociam à luz das necessidades sociais que pretendem atender.” (FREITAS et al., 2014, p. 34)

De fato, com base na análise dos dados realizada inferimos que a intenção da avaliação do SIMA não é culpar as professoras ou tampouco constrangê-las, muito embora isso aconteça como reflexo do modelo utilizado. Inferimos que as restrições quanto à participação das professoras na elaboração e no desenvolvimento da avaliação não decorrem de uma desconfiança da SME em relação a elas. Mas, ao contrário, ao longo dos relatos da mediadora pedagógica Marta há uma atenção em relação às demandas das professoras, assim como identificamos a noção de pertencimento ao grupo das professoras:

E: E o que você pensa sobre essa forma de avaliar a criança?

M: Eu acho bom, acho positivo, eu acho que é válido, o professor tem um parâmetro pra seguir depois da avaliação, depois do gráfico, mas nada crucificando, sabe, eu não deixo elas pensarem que “olha o teu aluno não”, é mais um norte para elas, eu acho que deveria continuar, que tem que ter, que é importante, *porque eu enquanto professora a vinte e cinco anos*, quando você pega uma sala a primeira coisa que você tem que fazer é uma diagnóstica [...] (Mediadora pedagógica Marta, 2016)

Percebemos que Marta preocupa-se com as possíveis inferências da proposta de avaliação na subjetividade das professoras e mesmo constatando que a avaliação causa desconforto nas professoras, observamos que a SME não tinha essa intenção ao propor o

SIMA. No entanto, se é desta forma podemos fazer a seguinte questão: Porque, então, Marta e os demais coordenadores da SME propuseram esta forma de avaliação?

Acreditamos que a resposta a esta indagação está no contexto das políticas educacionais de caráter neoliberal no qual o município está imerso, sobretudo, aquelas relativas às avaliações externas que vem conquistando a centralidade no delineamento destas políticas.

No item 1.1 deste trabalho discutindo sobre o SAEB, procuramos explicitar o contexto destas políticas que, na maioria das vezes, utilizam as avaliações externas para o diagnóstico da qualidade da educação tendo como indicador desta qualidade o desempenho dos alunos. Além disso, no contexto destas propostas os dados são ainda utilizados para fins de comparação do desempenho e responsabilização dos docentes e das unidades de ensino, sendo esta uma maneira de desresponsabilização do Estado.

Não obstante, o município G, quase que individualmente na pessoa de Marta, preocupando-se em responder positivamente às demandas do Ensino Fundamental no qual estas avaliações exercem forte influência em sua organização, propõe uma avaliação diagnóstica. Nesse sentido, buscando mecanismos que subsidiem perspectivas para a melhoria da qualidade, ressaltamos o esforço de Marta no contexto da SME em definir parâmetros para avaliar e alcançar esta qualidade. Contudo, tal como salientam Martins e Souza (2012), entendemos que esta forma de avaliação é equivocada e acaba dificultando a articulação de processos mais democráticos em relação à avaliação institucional que permitam relativizar o contexto.

Assim, salientamos que os dados obtidos por meio da avaliação do SIMA não se reverterem em subsídios para reorganização do trabalho pedagógico em função da qualidade da Educação Infantil, com vistas aos objetivos previstos pelos documentos e pela legislação para esta etapa educativa, pois, observamos nos relatos que os gráficos e tabelas são discutidos apenas no âmbito dos HTPCS, discussão que acaba sendo limitada, na medida em que o processo avaliativo se restringe apenas a avaliação da criança em relação as suas habilidades de leitura e escrita.

Esta realidade poderia se reverter caso houvesse, de fato, uma avaliação da qualidade problematizando outros aspectos que constituem o contexto das experiências educativas da criança. Alguns destes aspectos que deveriam receber atenção e que acabam não sendo avaliados podem ser destacados no relato das professoras Larissa e Karina ao discorrerem sobre qualidade da Educação Infantil:

Qualidade seria um espaço adequado, porque na nossa escola é tudo pequenininha, foi feita pra pouco aluno achavam que o bairro não ia ter tanto aluno assim e agora não está comportando mais, então o espaço adequado, mais tempo para o professor preparar atividade, porque aqui na escola eu só tenho aqueles cinquentinha minutos (...) Sei lá, eu acho que é mais isso, eu acho que deveria ter mais tempo pra gente brincar, você entendeu, porque eu acho que a educação infantil, assim, eles estão exigindo demais de uma criança com seis anos. Na minha época com seis anos eu não precisava nem ir na escola, hoje em dia com seis anos eles tem que ser alfabetico, entendeu, então eu acho que eles têm que ter mais tempo de brincar, eles estão perdendo esse meio de aprendizagem, entendeu? (Professora Letícia, 2016)

Pensa que é necessário que os professores sejam mais preparados, façam mais cursos porque se mais preparados o trabalho seria melhor, logo, disse que o município deveria investir mais em formação. Falou que questões como a infraestrutura física deveria ter mais atenção e investimento. Exemplificou dizendo que não há brinquedos, não tem sala de vídeo, a biblioteca é muito ruim, os banheiros são ruins e não satisfazem as necessidades da Educação Infantil “Às vezes tem apenas um chuveiro”, o parquinho é ruim, falta material para o trabalho pedagógico. (Professora Karina, 2016 – Relato registrado manualmente pela pesquisadora)

Questões como estas relativas a esse contexto demandam uma avaliação da qualidade para que os autores do processo educativo desenvolvido no município G possam elencar ações que alterem essa realidade e, mais do que isso, demandar também apoio do Estado para desenvolver mecanismos de melhora da qualidade que ultrapassem as possibilidades da instituição e do município (FREITAS et al., 2014).

Considerando os aspectos que constituem a qualidade da Educação Infantil, destacamos ainda, o fato de que as professoras desconhecem os documentos publicados pelo MEC que abordam a perspectiva de avaliação a ser desenvolvida na Educação Infantil. Posto isto, vejamos as respostas das professoras em relação a seguinte questão: Você se baseia em algum documento ou literatura específica para desenvolver a avaliação?

Não, eu acho que não, porque eles são muito pequenos, né, eu acho que a gente avalia assim, no conhecimento, né. Às vezes, a criança mostra, né, ele já chega de um jeito que você já fala “hoje ele não tá legal”, você já avalia, né, “hoje deve ter acontecido alguma coisa em casa, com ele, não está bom”. (Professora Letícia, 2016)

Ah, como a gente tá sempre fazendo esses cursos, igual eu fiz o PROFA, e a gente tá sempre lendo as coisas eu acho que alguma coisa acaba sempre influenciando. Agora pra te falar a obra ali certinho, não, porque a gente tá sempre lendo pra concurso, então você tá sempre vendo. (Professora Maria, 2016)

Sim a gente sempre, é que nem eu te falei, o RCN, né, que ele traz ali os objetivos e os outros pensadores que avaliam, né, que trazessas

concepções que fala “oh a criança ela é capaz de fazer isso”, que nem a Emília Ferreiro quando ela soltou o material dela ficou muito confuso, né, pra gente, todo mundo falou “nossa, o que é isso, né?” Muitos professores, a hora que saiu o material, que começou a ser estudado o material saíram e “não, não vou mais trabalhar dessa forma, vou mudar para o construtivismo, vou fazer essa mudança” e ficou um trabalho perdido, totalmente perdido, virou uma confusão, que achava assim, que o professor não precisava ensinar mais, a criança fazia o que ela queria, ela escrevia do jeito que ela queria, aí bagunçou, aí ficou pior mesmo. Depois, após os estudos aí começou a melhorar. Eu acho que o Vygotsky é importante, o Piaget, a Emília Ferreiro, a Telma eu acho que a gente tem que se basear nisso e quando sai algo novo, algum material novo a gente tem que ser conhecedor. O professor tem que tá sempre estudando, lendo, tentando fazer uma reflexão do trabalho dele, porque se não fica perdido. (Professora Larissa, 2016)

A gente se baseia mais no planejamento, mais no que vai ser cobrado no planejamento! (Professora Karina, 2016)

Em estudo sobre a formação inicial de professores da Educação Infantil em Portugal, Parente (2014) verificou a necessidade de aperfeiçoar esta formação, buscando reconstruir a compreensão acerca da avaliação na Educação Infantil enquanto um dos aspectos para a garantia da construção qualidade. Segundo a autora, os próprios estudantes em formação inicial em situação de estágio identificaram a necessidade de que aspectos relativos à sua formação como a questão da observação, documentação, avaliação e construção de um currículo compreensivo, sejam aprimorados.

Não obstante, com base nos dados, em nosso contexto de pesquisa podemos inferir que a formação relativa a procedimentos e à concepção de avaliação na Educação Infantil também precisa ser aprimorada, uma vez que pode ser considerada como um aspecto que implica diretamente na qualidade da Educação Infantil.

Campos (2016) comenta que as orientações contidas nos documentos e na legislação, sobretudo nas diretrizes, parecem ser adequadas, no que tange aos objetivos da avaliação e aos registros e acompanhamento da aprendizagem da criança. No entanto, a autora salienta que:

[...] algumas pesquisas e experiências de assessoria mostram que as creches e pré-escolas não sabem, em geral, traduzir essas orientações em práticas efetivas que: a) avaliem as crianças individualmente de forma contínua; b) utilizem registros que sejam significativos para a contínua revisão do trabalho pedagógico; c) utilizem registros que sejam significativos para os familiares ao longo do ano; d) permitam que as crianças participem dessa avaliação e usufruam desses registros no contexto de suas vivências na EI. (CAMPOS, 2016, p. 33)

Nesse sentido, a divulgação de instrumentos e documentos que apresentam estas perspectivas de avaliação na Educação Infantil se mostra urgente, assim como garantir meios de formação continuada. Este é um aspecto que influi diretamente na qualidade das experiências educativas e que, portanto, necessita ser discutido, na medida em que se apresenta como uma fragilidade que talvez pudesse ser superada por meio de avaliações do contexto que encaminhem processos de autoavaliação, tornando este momento mais formativo.

Por fim, ancorando-nos em Oliveira-Formosinho (2014), reconhecemos a importância de clarificar as condições contextuais para o aprender, de modo que o processo educativo não seja levado a um fatalismo sociológico que reconhece as variáveis macrossociais como determinantes do seu sucesso. Tais variáveis sendo consideradas condicionantes, ao agir sobre elas não permitimos que se tornem determinantes. Disso decorre a necessidade de apoio ao desenvolvimento profissional, ou seja, “[...] convoca a construção de conhecimento profissional prático sobre os ambientes educativos, seu potencial, sua concretização, sua transformação e a consciência reflexiva e crítica sobre a relação entre o ambiente educativo e as aprendizagens das crianças.” (ibidem, 2014, p. 34)

2.4. Possibilidades de um projeto educativo compartilhado: avaliar para qualidade convoca a participação.

Ao longo deste trabalho, procuramos discutir a avaliação no âmbito da Educação Infantil considerando a promoção da qualidade desta etapa educativa como o seu principal propósito. Argumentamos ainda, que o conceito de qualidade é algo dinâmico, é transição e pressupõe o debate entre indivíduos que tem interesse na rede educativa com a qual estão envolvidos e que, de alguma forma, buscam explicitar e definir, de modo compartilhado e consensual, os objetivos, valores e ideias de como ela é ou deveria ser (BONDIOLI, 2004).

Nesse sentido, discutimos anteriormente que a avaliação deve estar a serviço da participação para que ela de fato contribua com a elaboração de ações que garantam a melhoria da qualidade educativa. Sobre este aspecto, aprofundaremos as nossas discussões neste tópico, buscando argumentar acerca da avaliação como forma de possibilitar relações horizontais entre os atores na construção de um projeto educativo negociado e de qualidade.

Tal como já explicitamos neste trabalho, desde a promulgação da LDB (BRASIL, 1996) foram publicados diversos documentos pelo MEC, grande parte em parceria com pesquisadores da área, que indicam encaminhamentos importantes para a definição e garantia da qualidade para a Educação Infantil, ressaltam Souza e Claudia Oliveira Pimenta (2016). No que tange a avaliação para esta etapa da educação nos documentos encontramos prescrições que indicam fortemente o acompanhamento dos insumos e processos das instituições de Educação Infantil.

Deste modo, embora já tenhamos comentado brevemente o material *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009), neste momento consideramos pertinente discuti-lo, explorando a sua proposta de autoavaliação institucional como um mecanismo de promoção da participação. Para desenvolver tal avaliação, o documento argumenta que:

A mobilização da comunidade para participar da avaliação é o primeiro ponto importante no uso dos indicadores. [...] é muito importante que todos os segmentos da comunidade sejam convidados a participar, não somente aqueles mais atuantes no dia a dia. O grupo responsável pela preparação da instituição para a avaliação deve usar a criatividade para mobilizar pais e mães, professoras/es, funcionárias/os, conselheiros tutelares e da educação e outras pessoas da comunidade. (ibidem, 2009, p. 19)

Segundo o documento, o propósito da avaliação é que os coletivos, ou seja, as equipes e a comunidade das instituições de Educação Infantil possam buscar o seu próprio caminho com vistas a práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e

promovam processos mais democráticos (BRASIL, 2009). Trata-se, portanto, de considerar a avaliação como mecanismo que possa garantir a participação e o empoderamento dos sujeitos em relação ao processo educativo e aos múltiplos aspectos que o constituem. Significa possibilitar que as instituições possam delinear a sua própria fisionomia educativa considerando o seu próprio contexto, o que só pode acontecer na medida em que é aberto espaço favorável ao diálogo plural e a livre expressão de ideias (FREITAS et al., 2004).

É nesse sentido que concordamos com as prescrições dos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* ao afirmar que “quanto mais pessoas dos diversos segmentos da comunidade se envolverem em ações para a melhoria da qualidade da instituição de educação infantil, maiores serão os ganhos para as crianças, para a sociedade e para a educação brasileira.” (BRASIL, 2009, p. 19). Isto é, maiores são as chances de se desenvolver um projeto educativo autêntico e de qualidade, que leve em conta as fragilidades e necessidades do contexto no qual se efetiva.

Considerando os aspectos importantes para a qualidade da Educação Infantil, no documento são delineadas sete dimensões a serem observadas e avaliadas por meio de indicadores operacionais referentes a cada uma destas dimensões, que são as seguintes:

1 - planejamento institucional; 2 - multiplicidade de experiências e linguagens; 3 - interações; 4 - promoção da saúde; 5 - espaço, materiais e mobiliários; 6 - formação de condições de trabalho das professoras e demais funcionários; 7 - cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. (BRASIL, 2009, p.19-20)

Para cada uma destas dimensões são explicitados indicadores acerca dos quais são propostas discussões, de modo que a comunidade possa avaliá-los como, por exemplo, para a dimensão *Planejamento Institucional* são avaliados os seguintes indicadores: Proposta pedagógica consolidada, Planejamento, acompanhamento e avaliação, Registro da prática educativa. De acordo com o documento:

Indicadores são sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo [...] A variação dos indicadores nos possibilita constatar mudança [...] Aqui, os indicadores apresentam a qualidade da instituição de educação infantil em relação a importantes elementos de sua realidade: as dimensões. (BRASIL, 2009, p. 15)

A proposta é que seja avaliado um indicador por vez de acordo com as respostas do grupo a uma sequência de perguntas em relação ao indicador em questão, possibilitando à comunidade avaliar a qualidade da instituição no que tange a tal indicador.

Complementarmente, após a reflexão é sugerido que o grupo qualifique os indicadores por meio da atribuição de cores, sendo estas: a cor verde se a situação é boa; a cor amarela se é média e vermelha se é ruim.

Dentre as orientações segue ainda explicitado que as instituições devem organizar os participantes em sete grupos, de modo que cada um possa propor a discussão acerca de uma dimensão, assim todas as sete dimensões são avaliadas e discutidas pelo coletivo.

Nessa perspectiva, tal como afirmam Eliana Bhering e Beatriz de Oliveira Abuchaim (2014, p. 79) em estudo sobre o monitoramento da Educação Infantil, a avaliação deve se propor a ir além de um simples diagnóstico, mas “[...] deve envolver o grupo de profissionais das unidades, desafiando-o a fazer uma observação de suas práticas cotidianas, por meio de instrumentos que sistematizem essa observação.”

Compartilhando dessa visão, Freitas et al. (2004) afirmam que avaliação institucional da escola é um processo no qual os seus atores devem negociar patamares adequados a serem aprimorados tendo em vista os problemas e fragilidades concretas vivenciados pela escola. Posto isto, o processo de avaliação pode favorecer um processo de conscientização dos sujeitos em relação à escola e ser espaço para negociação de um pacto de qualidade, afirmam os autores.

Refletindo a esse respeito, destacamos o relato da professora Letícia para ampliarmos as nossas discussões acerca da importância de que o processo avaliativo convoque o coletivo na definição e avaliação dos indicadores da qualidade:

E: Como você avalia a proposta do SIMA?

L: Ah, ajuda a gente, mas a gente já sabe, então, não teria que ser uma coisa (pausa), uma regra! Ajuda, mas também a gente tá sabendo, tudo o que a gente vê ali a gente já sabe que tá acontecendo, você entendeu? Então, *eu acho que não deveria ser uma regra*, mas é bom de vez em quando. (Professora Letícia, 2016)

Observando o discurso da professora, pode-se identificar incertezas quanto a sua avaliação em relação a funcionalidade e necessidade da proposta. Fazemos, então, a seguinte questão: Caso a intenção seja problematizar as experiências e as possibilidades de aprendizagem da criança, não seria significativo delinear propostas e reflexões junto com as professoras que são protagonistas no processo educativo?

Nessa conjuntura, inferimos que o indicador definido para avaliação e o modo como ele é avaliado, se repensados com a participação das professoras poderiam ser mais efetivos na melhoria da qualidade do processo educativo. De outro modo, a avaliação servirá apenas

como um instrumento de diagnóstico superficial e inconsistente e um mecanismo de classificação, segregação e estigmatização.

Dizemos isso, tendo em vista que Letícia em seu discurso caminha não somente no sentido de contestar a função da proposta, como também, de sugerir novos caminhos que não o da “regra”. A ressalva da professora é legítima, na medida em que ela não reconhece a avaliação como necessária à qualidade do seu trabalho, isto é, a avaliação nada tem a contribuir com a melhoria do processo educativo.

Assim, há que se compreender a necessidade de superar a organização atual da escola para que sejam garantidos espaços mais democráticos para a tomada de decisões sobre a instituição e processo educativo. Trata-se de compreender como legítimo o direito da criança à educação de qualidade, de modo que os atores estejam abertos a reflexão acerca de suas responsabilidades individuais reconhecendo o compromisso pessoal com o projeto coletivo (FREITAS et al., 2004).

Destacamos, então, o Projeto Político Pedagógico como instrumento que possa refletir esse compromisso em uma proposta de trabalho compartilhada, de modo que venha orientar o trabalho pedagógico desenvolvido na instituição pelos diversos protagonistas da ação educativa. Nesse sentido, o PPP deve possibilitar que sejam delineadas e formalizadas as demandas ao poder público, permitindo que as condições de trabalho sejam as mais adequadas possíveis, o que possivelmente implicará positivamente na qualidade da educação.

A qualidade negociada abre caminhos para uma contrarregulação, sobretudo, no que tange a desresponsabilização neoliberal do Estado, afirmam Freitas et. al (2004). Em outras palavras, para haver avanços na qualidade é preciso que todos estejam conscientes das fragilidades e necessidades da instituição, garantindo que sejam elaborados indicadores que de fato explicitarão elementos a serem priorizados nas tomadas de decisões, comentam Bhering e Abuchaim (2014). Isso possibilitará que a instituição tenha certo o seu caminho a seguir e forças para exigir do Estado as condições que lhe falta no caminho de um trabalho educativo de qualidade.

A esse respeito, o documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009) enfatiza que a responsabilidade da qualidade da instituição de Educação Infantil não deve ficar restrita à instituição e à comunidade, por isso, os resultados da avaliação devem apoiar as demandas de atuação do poder público junto aqueles problemas que extrapolem as suas condições de solução:

Os órgãos governamentais – municipal, estadual e federal – têm papel fundamental na melhoria da educação no país. Por isso, recomendamos que, no fim das discussões, os grupos identifiquem, entre os indicadores que receberam as cores vermelha e amarela, os problemas que devem ser encaminhados à Secretaria de Educação e ao Conselho Municipal de Educação. O encarte preenchido pode ser usado para apoiar a apresentação dos resultados da avaliação. (BRASIL, 2009, p. 26)

O material *Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação* (BRASIL, 2012), o qual já discutimos no item 1.1, também retira a instituição de seu isolamento como única responsável pela qualidade da Educação Infantil e recomenda que a avaliação deva ser ampliada e complementada com dimensões que contemplem os órgãos intermediários e centrais da política educacional. Nesse sentido, o documento especifica que:

Tais dimensões demandam a definição de fluxos específicos, mas relacionados entre si:

Fluxo descendente → avaliação realizada pelas instâncias de governo das instâncias sob sua coordenação, incluindo-se as instituições educacionais;

Fluxo ascendente → avaliação realizada pelas instituições educacionais das instâncias governamentais e pelas Secretarias Municipais/Estaduais de Educação de políticas e programas implementados pelo MEC;

Fluxo horizontal → autoavaliação das instâncias envolvidas com a educação infantil – Ministério da Educação, Municípios/Estados e instituições educacionais. (ibidem, 2012, p. 19)

Estas indicações reconhecem a necessidade de que haja instâncias responsáveis pelo acompanhamento da consolidação e articulação dos resultados e propostas. Além disso, destacam que, embora as instâncias encaminhem decisões de modo independente, é imprescindível que elas ocorram em relação às análises produzidas pelos diversos sujeitos.

Nessa mesma perspectiva, Bhering e Abuchaim (2014) reiteram a necessidade de que os processos avaliativos sejam ampliados para além da avaliação institucional e autoavaliação e preveja o monitoramento das políticas educacionais considerando a relação dialógica e dialética entre três instâncias distintas na concretização dessas políticas: “[...] a gestão dos sistemas e das redes de ensino (no nível central e nos níveis intermediários), a gestão das unidades escolares e a gestão das práticas pedagógicas.” (p. 94). Segundo as autoras, esse envolvimento dos profissionais de todos os níveis e instâncias no processo de elaboração, efetivação, alimentação e acompanhamento do Sistema de Monitoramento, o torna uma ferramenta de gestão para todos os níveis de concretização das políticas (secretaria da educação, regionais e as unidades), bem como torna formativo o processo de avaliação, uma vez que pode levar ao aperfeiçoamento do trabalho desenvolvido por estes profissionais.

Complementarmente, Bhering e Abuchaim (2014, p. 95) discutindo a relevância dos Sistemas de Monitoramento das políticas educacionais com vistas à qualidade da Educação Infantil enfatizam o fato de que “[...] todas as ações desenvolvidas para e com as crianças no espaço da unidade estão diretamente relacionadas com a cadeia de ações advindas das políticas estabelecidas pelo município em uma relação de cooperação e coautoria entre os gestores e a equipe pedagógica.”

Há que se reconhecer, portanto, que a qualidade do ensino depende dessa cadeia de ações e, nesse sentido, o movimento de elaboração, interpretação e avaliação do projeto educativo e das políticas públicas por todo o grupo é condição imperativa para a qualidade das ações desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil. Em outras palavras, a garantia do direito ao acesso à Educação Infantil de qualidade depende da efetiva atuação do coletivo, bem como da integração dos esforços e contribuições das diversas instâncias da organização dos sistemas de ensino.

Argumentamos, portanto, ser imprescindível processos de participação que tornem tanto a avaliação acerca do contexto, como a autoavaliação e o monitoramento da Educação Infantil dinâmicos e legitimados por todos. Somente desta maneira a avaliação estará cumprindo o seu propósito de subsidiar a reflexão acerca de ações voltadas à melhoria da qualidade da educação oferecida.

Nesse sentido, assim como os demais documentos que citamos anteriormente, o atual Plano Nacional de Educação (PNE – 2014/2024), tendo em vista a necessidade de processos mais democráticos de gestão nos sistemas de ensino, como uma das estratégias para isto prevê a participação da comunidade local no trabalho educativo. Em sua estratégia 6 da meta 19 trata desta participação definindo, portanto, a importância de:

Estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos(as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares. (BRASIL, 2014, estratégia 19.6)

Deste modo, a educação dos pequenos deve ser considerada uma ação coletiva que não se efetiva no isolamento da relação entre a criança e a professora, uma vez que “as educadoras/professoras não são as únicas ou as mais importantes responsáveis pelo processo educativo, que é compartilhado também pelas crianças e pelas suas famílias” (idem, 2013, p. 34).

O contido no documento menciona ainda a participação dos familiares no delineamento do Projeto Político Pedagógico tendo em vista a constituição de processos educativos mais democráticos. Ressaltamos esta menção a participação da família, na medida em que já destacamos a importância de que a avaliação e documentação seja espaço para a construção de uma visão coletiva da criança, resultando em melhorias nas suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, o papel da família no que tange à Educação Infantil também emerge como ativo e propositivo, ao invés de somente complementar ao papel da escola, comenta Bondioli (2013).

Ao se tratar de qualidade para a Educação Infantil, as autoras reconhecem a família como protagonista e partícipe do processo de negociação e definição da qualidade desejada para o contexto no qual se desenvolve a educação de seus filhos. A esse respeito, Bondioli (2013, p. 28) afirma que:

Conceber os pais como protagonistas significa pensar a educação das crianças como uma tarefa compartilhada entre famílias e profissionais. Isto implica também pensar a educação não como um fato individual, mas como um empreendimento coletivo, e as instituições extradomésticas para a educação infantil como lugares de discussão, negociação, reflexão acerca de uma pedagogia da infância.

Nesse sentido, trata-se de superar uma visão sobre a família como mera usuária do serviço, que nada tem a contribuir para a construção e compartilhamento da identidade da instituição educativa que seus filhos frequentam.

Os dados construídos por meio dos relatos decorrentes das entrevistas evidenciam indícios de que a família não participa do processo de avaliação e são apenas informadas a respeito desta avaliação desenvolvida, bem como sobre o seu resultado. Quando questionamos as professoras se a avaliação do SIMA previa alguma forma de participação da família, dentre as oito professoras entrevistadas, quatro responderam que essa participação não era prevista, que elas eram apenas informadas, conforme argumentam as professoras Carolina e Renata quando questionadas:

Não, não participa não, a única coisa que elas participam é saber que naquele dia as crianças vão ter que vir na escola porque vai ter uma avaliação. Até as mães ficam apreensivas, até as mães! Assim, a gente percebe que até elas ficam apreensivas, né, com a prova sendo aplicada. (Professora Carolina, 2016)

Não. Só as reuniões que a gente faz aqui na sala. Tem lá o SIMA e recolhe e leva pra educação e lá eles fazem um gráfico pra (...) e nas outras reuniões sempre apresenta. (Professora Renata, 2016)

Importa informar que quando a professora Renata fala que a prova é levada para a “educação” está se referindo à Secretaria Municipal de Educação e a reunião na qual os gráficos são apresentados significa as reuniões de professoras, já que estes não são apresentados aos familiares, somente às professoras.

Nessa mesma perspectiva, a professora Karina nos respondeu que a família não participava da avaliação por meio do SIMA, sendo este um dos motivos pelo qual não concordava com essa avaliação. Segundo a professora, ela prefere as avaliações que ela mesma desenvolve, pois a estas avaliações ela tem acesso, podendo mostrar aos familiares e discutir as possíveis dificuldades apresentadas pela criança (a professora não permitiu que gravássemos o áudio da entrevista, assim, as respostas foram anotadas pela pesquisadora, por isso, descrevemos indiretamente o argumento da professora). A professora Bárbara nos respondeu apenas com duas negativas: “Não, não!” Questionamos se ela gostaria de seguir argumentando algo mais sobre a questão, mas a professora nos disse que não.

Quanto às outras quatro professoras, as que não responderam exatamente sim acerca da participação da família, fizeram uma relação positiva no que tange à essa participação na avaliação. Duas professoras responderam que sim, que a família participava, conforme observaremos nos relatos:

Sim, a família sempre (...) era feita uma reunião, porque é importante a família estar sabendo o que vai acontecer com a criança, pra quê está sendo feito isso, porque, se não os pais eles pensam assim “nossa, prova!” (Professora Larissa, 2016)

Participa quando eu percebo que eles têm alguma dificuldade e que eu preciso da ajuda deles, você entendeu? Porque, às vezes, eu falo, falo, falo e o aluno esquece, esquece, esquece, daí eu já falo pra mãe “oh, trabalha em casa, tudo o que você for fazer você fala! Ajuda! Então, de certa forma ajuda, a família, não todos, mas a maioria. Então eu vejo que uma maneira boa assim de pedir ajuda, né, do aluno melhorar. (Professora Letícia, 2016)

Já a professora Maria faz referência à participação da família como o envolvimento que de alguma forma elas estabelecem com a escola e as ações que ali se desenvolvem com a criança.

Eles estavam envolvidos, sabiam, a gente tava sempre em reunião passando que tinha esse SIMA, que tinham esses objetivos a serem atingidos, porque assim ó, muitos pais, hoje já tá mudando bastante, mas ainda tem uns que

acha que a Educação Infantil é só o brincar e eu não vejo só como brincar tem que ter um momento de responsabilidade. (Professora Maria, 2016)

A professora Glória, embora não tenha respondido positivamente sobre a participação da família na avaliação, afirmou que a escola tem acesso aos familiares parece entender que esse “acesso” significa que a família participa.

Oh, a gente tem muito acesso a família, nessa escola! Porque a Educação Infantil não tem como a criança vir sozinha, né? Então a todo o momento o pai e a mãe estão aqui, né, então a gente tem esse contato, então, eu acho que isso ajuda. É diferente no ensino fundamental que, às vezes, você nem conhece a mãe e o pai do aluno! Aqui não, então a mãe tá todo dia. (Professora Glória, 2016)

Analisando os relatos, notamos que há uma divergência entre as respostas, já que quatro responderam que a família não participa e as outras quatro responderam positivamente em relação a essa participação. Porém, há de se considerar que esta diferença se dá devido a uma discrepância na concepção das professoras sobre participação. Nota-se que as professoras cuja resposta foi que as famílias não participam, não consideram que informar às famílias sobre o resultado ou se haverá a avaliação, seja possibilitar a sua participação. Já as professoras Larissa, Letícia e Maria entendem que informar a família nas reuniões sobre as avaliações ou solicitar a sua ajuda quanto às dificuldades da criança apontadas pela prova realizada, é uma forma de participação da família. A professora Glória, por sua vez, não afirma que a família participa da avaliação, mas informa que tem contato significativo com as famílias no início e final do dia letivo, já que as crianças, dada a especificidade da faixa etária, não vão à escola sozinhas.

O conteúdo dos relatos é o mesmo, ou seja, as famílias são apenas informadas acerca da avaliação realizada, não sendo previstas formas de participação. Importa informar que seguimos na entrevista questionando se haveriam outros momentos, que não fossem exatamente na avaliação, para que as famílias participassem compartilhando informações sobre a criança, algum momento para conhecerem o SIMA ou mesmo para contribuírem com a sua elaboração, as respostas foram negativas. O relato da professora Maria nos ajuda a exemplificar esta questão:

Mas assim, na elaboração, na avaliação assim, não. Mas assim, a gente tava sempre mostrando o gráfico, tava mostrando os resultados, entendeu? Nessa parte sim, eles estavam sabendo, mas assim, da elaboração, aí eu não sei se é falha ou falta de interesse ou faltou a gente ter a oportunidade disso, mas não, veio de lá (a professora se refere à Secretaria Municipal de Educação). Partiu assim de professores, partiu de lá pra ter uma qualidade e mostrar para

os pais que a gente tá fazendo isso pra tentar atingir a qualidade de ensino da Educação Infantil. (Professora Maria, 2016)

Nesse sentido, a ideia de um compartilhamento com a família da educação da criança vai além de uma simples “prestação de contas” ou de um processo de informação de resultados obtidos. Essa forma de “participação” da família na Educação Infantil explicitada pelas professoras demonstra a fragilidade da relação entre estas instituições educativas

Concordamos com Bondioli (2013) ao afirmar que essa forma de compreender as famílias na instituição educativa leva a entendê-las como usuários do serviço e não como sujeitos envolvidos com a tarefa educativa da criança e que, nesse mesmo sentido, devem estar envolvidos também a instituição de ensino. Nas palavras de Bondioli (2013) “conceber os pais como os usuários de um serviço implica, de fato, conceber o serviço como um ‘produto’ que é oferecido, uma espécie de pacote pré-confeccionado, e concebê-lo nos moldes de qualquer outro serviço [...]” (p. 28), o que restringe a possibilidade de desenvolver uma identidade da instituição, de compreender as suas necessidades e reconhecer o seu contexto específico.

A autora argumenta que é importante ver as famílias como parceiras da ação educativa e segundo ela essa participação da família é:

[...] aspecto fundamental da qualidade das instituições para a infância porque o desenvolvimento, o crescimento sadio, a educação das crianças se baseiam principalmente na coerência entre valores e dos objetivos entre casa e instituição, na sinergia entre os dois ambientes no que diz respeito à realização de um projeto educativo compartilhado com a criança, na complementaridade das práticas e estratégias educativas de pais e educadoras. (idem, 2013, p. 32)

Dadas as características e as especificidades dessa faixa etária, é essencial que haja essa cooperação entre os ambientes de vida da criança. Bronfenbrenner (1979 apud BONDIOLI, 2013) afirma que a frequência da criança em ambientes extra domésticos pode ser um propulsor do desenvolvimento infantil, na medida em que haja efetiva cooperação entre a família e a instituição. Em outras palavras, quanto mais a família e a instituição buscam um projeto pedagógico compartilhado tendo em vista as peculiaridades da criança e dos aspectos fornecidos pelos dois ambientes, mais estão cooperando para a construção de um contexto favorável ao desenvolvimento infantil. Para que isto seja efetivado, Bondioli (2013, p. 87) afirma ser necessário “[...] que entre os dois contextos haja canais comunicativos abertos, clareza de ideias acerca da educação da criança e os modos para realizá-la, compartilhamento de ideias, esforço conjunto para agir a favor da criança”. Assim, é

importante que a relação família/instituição não se limite ao intercâmbio de informações, mas alcance uma relação na qual a construção de sentidos para o projeto pedagógico seja um processo cooperado e conjunto, superando uma relação burocrática entre as instituições.

De acordo com Francesca D'Afonso e Patrizia Rilei (2013) faz-se, pois, necessário superar a visão da família como usuária e compreendê-la enquanto contexto educativo, abandonando a ideia de família como “externa” à instituição e que, assim, é chamada a participar, no entanto vista como “incompetente”, incapaz de ações educativas coerentes. Nesse sentido, as autoras afirmam que:

Se, ao contrário, a família é considerada como portadora de valores e com um papel ativo em relação à educação dos próprios filhos, isso leva a viver os momentos participativos como lugares de debate e de verdadeira troca, e induz uma atitude de disposição a ouvir por parte das educadoras. (idem, 2013, p. 222)

Sobre a possibilidade de participação da família a própria legislação brasileira já contempla algumas definições. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) em seu artigo 12º inciso VI determina que os estabelecimentos de ensino incumbir-se-ão de “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”, assim como, “os docentes deverão “colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.” (idem, 1996, art 13, inciso VI)

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) também faz algumas determinações acerca de como deve ser garantida esta participação da família, afirmando em seu artigo 53 que: “É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.”

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009) determinam que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve cumprir a sua função sociopolítica e pedagógica: “Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias” (p. 17). Complementarmente define que para a efetivação dos objetivos da proposta pedagógica da instituição devem ser previstas condições para o desenvolvimento do trabalho coletivo, bem como para a organização de materiais, espaços e tempo que assegurem: “A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização.” (p. 21) Ainda nesse mesmo sentido, o Referencial Curricular para a Educação Infantil define que: “Os pais, também, têm o direito de acompanhar o processo de

aprendizagem de suas crianças, se inteirando dos avanços e conquistas, compreendendo os objetivos e as ações desenvolvidas pela instituição.” (BRASIL, 1998, v. 1, p. 70)

Ainda no que tange a participação no processo escolar, vale salientar que a Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988) determina que o ensino público será ministrado com base no princípio da gestão democrática, assim, se, como argumenta Correa (2006, p. 18), “democracia social se refere à possibilidade de que todos os cidadãos tenham reais condições de se fazer ouvir, participando em todos os níveis das tomadas de decisão que de alguma maneira afetam sua vida”, o direito de participação da família no trabalho desenvolvido na instituição educativa é assegurado legalmente.

Uma experiência desenvolvida nas instituições de Educação Infantil do município de Módena (SAVIO; BONDIOLI, 2013) estende o processo de avaliação às famílias cuja forma de participação não se limitou à simples verificação do trabalho desenvolvido, mas se ampliou ao processo de definição de uma qualidade compartilhada. Ou seja, as famílias, assim como os professores, foram convidadas a avaliar a importância de cada um dos itens que constituíam o instrumento de avaliação SOVASI e votar os itens que consideravam mais importantes no que tange à qualidade da instituição. Bondioli (2013, p. 77) explica que “este tipo de averiguação visa verificar se existe um acordo entre os diversos tipos de atores sociais acerca dos aspectos que caracterizam a escola ‘ideal’. Pais e professoras não se pronunciaram, de fato, sobre a escola real de Módena, mas sobre a imagem ideal da pré-escola”. Portanto, segundo argumenta a autora, esse processo acerca do instrumento possibilita a reflexão e a tomada de consciência coletiva sobre a identidade pedagógica da instituição, bem como é voltado para tornar mais coletiva e sinérgica as ações desenvolvidas em favor da criança.

Considerando que o crescimento da criança é uma questão de interesse público e que, nesse sentido, a qualidade das instituições de Educação Infantil também o deve ser, a responsabilidade destas instituições deve sim ser compartilhada. D’Afonso e Riley (2013) argumentam que a visão de pais como cidadãos empenhados com a instituição em uma dimensão comunitária, valoriza a participação dos pais no projeto educativo, de modo mais social e político. As autoras afirmam que “em tal sentido, a creche [pré-escola] é entendida como lugar de exercício de uma cidadania ativa e, portanto, como lugar de diálogo e de debate.” (idem, 2013, p. 225)

Correa (2006) nos ajuda a concluir as nossas reflexões, pensando na avaliação como meio de possibilitar a participação ativa no projeto educativo, quando salienta que a participação da família não deve basear-se meramente na sua inserção para legitimar as opções, ideias e propostas da escola, mas, ao contrário, deve necessariamente ter um caráter

crítico. Complementarmente, a autora segue argumentando com as palavras de Borghi (1998 apud CORREA, 2006, p.23) que é essencial:

Conseguir que a participação da família seja significativa e seja percebida pelos pais como um fato importante. Não pode, certamente, ser vivida como um “dever” ou como um instrumento para ratificar opções já realizadas, e sim como o envolvimento direto na construção do projeto educativo dos próprios filhos.

Concluimos, portanto, considerando necessário ampliar as discussões acerca de uma concepção de Educação Infantil que garanta a participação ativa, não somente da família, mas de uma pluralidade de sujeitos envolvidos direta ou indiretamente com o trabalho educativo desenvolvido em função da criança. Além disso, salientamos a importância de que esta participação garanta o envolvimento significativo, no qual os sujeitos possam se identificar com o projeto educativo, de modo que este seja orgânico, flexível e dinâmico na construção da identidade da instituição educativa e alcance os objetivos previstos para a Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no percurso de pesquisa realizado neste estudo, entendemos que a avaliação desenvolvida na Educação Infantil ainda necessita ser discutida, buscando garantir que os procedimentos de avaliação considerem as especificidades do desenvolvimento da criança nesta faixa etária e que tenham uma visão de criança enquanto um sujeito social e histórico que se constitui por meio das interações que estabelece com o outro.

Argumentamos que segue instaurado o desafio de superar uma visão de avaliação tradicional, cujo foco são os resultados pautados em abordagens pontuais para, então, construir uma sistemática de avaliação autêntica, democrática e a favor da participação. Nesse sentido, salientamos que:

A avaliação na educação da infância não pode reduzir-se à utilização de uma grelha de observação previamente elaborada por especialistas, ou mesmo adaptada pelos educadores, porque as crianças e os seus contextos de vida são diversos e as aprendizagens construídas também. (PARENTE, 2014, p. 117)

Entendemos ser essencial a construção de uma avaliação na Educação Infantil compreendendo a sua dimensão dialógica e interativa, ultrapassando a cultura do julgamento e estabelecendo um campo de investigação contínua daquilo que é ofertado à criança, buscando construir um sistema educativo rico em oportunidades de aprendizagens, resultando em uma educação que a respeite em sua individualidade, bem como o seu processo de desenvolvimento que é singular.

No que tange ao contexto estudado, no município “G” o nome da avaliação proposta - Sistema Municipal de Avaliação - (SIMA), sugere uma completude acerca dos processos envolvendo a avaliação, uma vez que se caracteriza como um sistema. No entanto, constatamos que se trata de dois instrumentos de avaliação cuja intenção é avaliar a criança, sendo esta avaliação limitada apenas à dimensão cognitiva, abordando ainda somente um aspecto desta dimensão, o desenvolvimento de habilidades relativas à leitura e à escrita. Além disso, ressaltamos que se trata de instrumentos desconexos entre si, que pela forma limitada e pontual com a qual avalia a criança não se prestam a problematizar a eficácia da ação educativa em sua relação com o ambiente educativo enquanto elemento promotor de aprendizagem, de modo a possibilitar mudanças para melhor.

Assim, embora o município tenha informado que se tratava de uma avaliação da qualidade, em nosso estudo verificamos que o SIMA se limita a realizar uma avaliação da

criança. Em relação a esse aspecto, os relatos das professoras acerca do que entendem por qualidade da Educação Infantil, expuseram que diferentes dimensões do contexto educativo das unidades de ensino demonstram urgência em sua verificação para que se possa de fato ser desenvolvido um processo educativo que garanta o direito das crianças ao acesso à educação de qualidade.

Com base nestas proposições, assinalamos a necessidade de que sejam instaurados processos democráticos na definição e avaliação de indicadores de qualidade relevantes para a rede ou unidade de ensino, devendo ainda, tais indicadores, ser flexíveis e passíveis de mudanças por seus atores ao longo do tempo, tornando-se ferramenta de gestão para todos os níveis de concretização do projeto educativo (Secretaria de Educação, regionais e unidades). Deste modo, sendo uma construção local, se torna possível o reconhecimento da heterogeneidade das unidades educativas, pois ainda que sejam parte do mesmo sistema de ensino, apresentam necessidades, possibilidades e características distintas.

A respeito da qualidade educativa pretendida, Bondioli (2015) afirma que deve ser fruto de um processo democrático de atribuição de significados, pressupondo a adoção de concepções não-autoritárias de gestão e educação cujo objetivo seja o empoderamento dos sujeitos pertencentes ao grupo. Significa, pois, dar voz a todos aqueles que estão envolvidos com o projeto educativo, para que se tornem mais capazes de fazer escolhas meditadas, assumindo uma responsabilidade partilhada. Assim, a autora destaca o diálogo e o confronto como regras procedimentais características da avaliação democrática tendo em vista a qualidade negociada e afirma que:

A avaliação, tal como a entendemos, não consiste em determinar se uma dada realidade está em conformidade com as normas estabelecidas pelos superiores e de cima, mas num processo em que as partes interessadas trabalham para esclarecer e definir por consenso, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como uma instituição de ensino é e como ela deveria ou poderia ser. (ibidem, 2015, p. 1330)

Avaliar com vistas à qualidade significa, portanto, desenvolver um processo que preveja a construção de um compromisso coletivo acerca daquilo que se deseja para a prática educativa, assim, “[...] o processo decisório é autenticamente compartilhado” (BONDIOLI, 2013, p. 34). Nesse sentido, verificar a qualidade é mais do que atribuir um juízo de valor sobre um possível resultado, uma vez que, esse juízo, não sendo atribuído de modo contextualizado, em nada alterará a qualidade da realidade educativa.

Discorrendo acerca do conceito de qualidade, Correa (2003) acentua que não se trata de uma definição universal, absoluta e tampouco neutra, mas que se trata de um campo de opções. Por esta razão, ressaltamos a Gestão Democrática como meio para garantir um processo de definição da qualidade que não se limite a uma atividade pontual, mas sim como um processo formativo, que do ponto de vista da humanização possibilite aos sujeitos relativizar o contexto das necessidades sociais com as quais se pretende lidar.

Permeada pelo modelo das avaliações externas características das políticas neoliberais, a avaliação do SIMA acaba se delineando como mecanismo de pressão sobre o trabalho pedagógico, definindo o currículo e objetivos para a Educação Infantil. Nesse sentido, se configura ainda com base na ideia de um sistema de prestação de contas, acabando por definir equivocadamente os critérios para avaliar a qualidade desta etapa de ensino.

Constatamos, portanto, o quanto tais políticas neoliberais têm exercido influência na organização do ensino, de modo a formar ideologias que orientam as práticas efetivadas nos sistemas educacionais, uma vez que o município “G” mesmo não aderindo a um material/sistema privado de avaliação, termina incorporando a lógica proposta pela ideologia neoliberal.

Nesta perspectiva, a avaliação desenvolvida evidencia ainda a fragilidade da identidade da Educação Infantil que, tal como ressaltam Fernandes e Campos (2015), por ser recém- chegada ao sistema educacional deve ajustar-se aos modelos de gestão delineados para outras etapas da educação. Em relação aos modelos de avaliação, por sua vez, não acontece de forma diferente, visto que a SME recorre aos padrões definidos para avaliar a qualidade das outras etapas de ensino.

Tendo em vista este contexto, a adoção destas medidas para avaliar a qualidade da Educação Infantil talvez seja a única forma conhecida pelos sujeitos da SME e, quase que solitariamente encontrada por Marta. Mesmo compreendendo os equívocos deste modelo de avaliação, não podemos deixar de salientar o esforço e envolvimento de Marta na busca pela melhoria da qualidade da Educação Infantil, que sabemos ser decorrente de uma série de aspectos estruturais que deveriam ser assegurados não somente pelo município em seu isolamento, mas em conjunto com a União e o Estado.

Mesmo que o município cumprisse o seu papel de avaliar e fiscalizar a Educação Infantil, assim como demonstram estudos de Correa (2011a), muitas vezes, faltam recursos financeiros aos municípios que lhes permitam alterar efetivamente a realidade do sistema educativo. Com isso, a autora destaca ser necessário um tripé - normas, financiamento e fiscalização - para garantir às crianças o direito à Educação Infantil de qualidade.

Diante deste contexto, concluímos que a avaliação pode ser um mecanismo de fortalecimento do coletivo das Unidades Educação Infantil e, de modo mais amplo, oferecer subsídios para a própria Rede Municipal de Ensino demandar das outras esferas do poder público recursos necessários para qualidade da educação.

Complementarmente, fazemos das palavras de Moss (2009) as nossas, ao ressaltar a necessidade de que as instituições de Educação Infantil sejam um espaço especificamente de prática política democrática, posto que “participação democrática é um critério importante de cidadania: é um meio pelo qual crianças e adultos podem se envolver com outros na tomada de decisões que afetam eles mesmos, grupos dos quais eles são membros e a sociedade como um todo.” (p. 419)

A avaliação, nessa perspectiva, pode ser um meio de garantir processos mais democráticos na elaboração de ações que garantam a melhoria da qualidade e a construção de um projeto pedagógico local, que, por sua vez, apoiará os processos de mudanças necessárias na instituição. Considerando a especificidade da faixa etária das crianças da Educação Infantil, se mostra urgente a construção de uma visão coletiva e local sobre a criança, o que só será possível por meio de um projeto constituído e avaliado coletivamente. Isso porque, é o projeto político-pedagógico que pode refletir o compromisso do coletivo com o trabalho educativo desenvolvido. Ou seja, concordando com Freitas et al. (2004, p. 40) entendemos por projeto político-pedagógico “[...] uma proposta de trabalho da escola elaborada coletivamente que orienta (e responsabiliza) a ação dos seus atores, bem como formaliza demandas ao poder público e cria as condições de trabalho adequadas na escola.”

Assim, segundo os autores o projeto político-pedagógico poder ser compreendido como instrumento vivo e dinâmico no qual são explicitados compromissos bilaterais, onde se deve efetivar o protagonismo da escola e de seu coletivo. É nesse movimento que os atores da tarefa educativa se apropriam da escola na construção de ações que venham garantir um processo educativo de qualidade para os pequenos, sendo esta apropriação para além da visão liberal da “responsabilização” pelos resultados em contraponto da desresponsabilização do Estado pela escola,

[...] mas no sentido de que seus atores têm um projeto e um compromisso social, em especial junto às classes populares e, portanto, necessitam, além deste seu compromisso, do compromisso do Estado em relação à educação. O apropriar-se dos problemas da escola, *inclui* um apropriar-se para demandar do Estado as condições necessárias ao funcionamento dela. (FREITAS et al., 2004, p. 36)

Enquanto um dos aspectos relacionados à qualidade da Educação Infantil, destacamos ainda que os profissionais da educação ainda não têm total conhecimento da lei, da literatura específica e dos documentos produzidos pelo MEC, posto que, quando questionamos as professoras sobre o conhecimento de uma perspectiva de avaliação do contexto educativo ofertado à criança, em nenhuma das entrevistas houve uma resposta positiva ou qualquer referência aos documentos. Isso nos leva a entender que há uma fragilidade quanto à formação destas profissionais. Conforme explicam Cerisara, Rocha e Silva Filho (2008, p. 19): “Esta conclusão aponta para a importância do processo de valorização do profissional responsável pela organização e pela ação educativa, implicando necessariamente no esforço de engajamento dos mesmos no processo de reflexão sobre sua própria prática e formação.” Os autores argumentam ainda que para melhorar a qualidade da educação ofertada à infância se faz necessário garantir maior articulação entre os processos de investigação e os processos formativos dos professores. Ou seja, intrínseca à qualidade educativa está o “[...] compartilhamento não somente por parte das famílias, mas também dos responsáveis pelas políticas para a infância, do direito da criança à educação.” (BONDIOLI, 2013, p. 40)

A atenção à formação docente se estende ainda à questão da avaliação, na medida em que procuramos demonstrar que avaliar é uma atividade que envolve as múltiplas variáveis do processo educativo - o contexto das interações; as experiências garantidas à criança; a organização dos espaços; os materiais; os aspectos de infraestrutura; organização do tempo; etc -. Ou seja, é preciso que haja formação, garantindo a compreensão destas diferentes variáveis para que, assim, a avaliação de fato seja um mecanismo de promoção da qualidade. Isso aponta ainda para a necessidade de que as professoras tenham acesso à literatura e aos documentos oficiais sobre avaliação, para que avaliar tenha de fato uma finalidade educativa.

Reconhecemos ainda que é preciso que a aprendizagem da criança seja problematizada, no entanto, enfatizamos que esta abordagem deve ocorrer relacionada às dimensões que constituem o ambiente no qual se efetivam as experiências desta criança, visto que se esse contexto for de qualidade, as experiências serão de qualidade e é certo que a criança irá aprender e se desenvolver. Assim sendo, concordamos com Oliveira-Formosinho (2014, p. 33) ao afirmar que “[...] não tem sentido e não constrói significado uma avaliação do aprender que não seja referida ao contexto do aprender.”

Concluimos, portanto, que o contexto educativo, as práticas nele desenvolvidas, bem como os fins da educação é que devem ser objeto de avaliação e análise, uma vez que, a avaliação da criança enquanto um produto baseado em padrões pré-estabelecidos deixa de identificar as suas múltiplas conquistas, descobertas, aprendizagens e complexidades que

ocorre de modo processual, nas interações sempre mediadas pelo outro em um contexto social.

Sobre este aspecto, Correa e Andrade (2011) alertam sobre os riscos de modelos padronizados serem incorporados na Educação Infantil e dentre estes riscos assinalamos a visão fragmentada de criança que fundamentam estes modelos que, na maioria das vezes, buscam testá-la, podendo colocá-la em situação de constrangimento e exposição. Nessa perspectiva, assim como constatamos em nosso estudo, as autoras alertam para o fato de que o docente possa vir a ser reconhecido apenas como aplicador e não como sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, destacamos que a documentação acompanhando e descrevendo o processo de evolução da criança em suas experiências pode ser uma alternativa para compreendê-la em sua complexidade, uma vez que possibilita às professoras significar e avaliar a qualidade das ações desenvolvidas no processo educativo. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2014; PORTUGAL, 2014; PARENTES, 2005)

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A de. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. 68p. (Série Pesquisa; vol 13).

ARROYO, Miguel Gonzales. O significado da infância. In: Simpósio Nacional de Educação Infantil. Brasília, 1994.

AZANHA, J.P. **Uma idéia de pesquisa educacional**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

AZENHA, M da G. **Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro**. São Paulo: Editora Àtica, 2002.

BECCHI, E; BONDIOLI, A (orgs). **Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras**. Campinas: Autores Associados, 2003.

BHERING, E; ABHUCAIM, B de O. Monitoramento da Educação Infantil Pública: possibilidades e conteúdos. **Est.Aval. Educ.** São Paulo, v.25, n.58, p.74-99, 2014.

BONAMINO, A; SOUSA, S. Z . Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 38, p. 373-388, 2012.

BONDIOLI, A; SAVIO, D. Promuovere l'alleanza tra insegnanti e genitori: un processo partecipativo di valutazione formativa in un servizio di scuola dell'infanzia. **Giornale Italiano della Ricerca Educativa**, v.8, giugno, 2012

BONDIOLI, A; SAVIO, D (orgs). **Participação e Qualidade em Educação da Infância: Percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos**. Curitiba: UFPR, 2013.

BONDIOLI, A (org). **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação**. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. A regência do jogo social: as estratégias do envolvimento. In: BECCHI, E; BONDIOLI, A (orgs). **Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras**. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. Dos indicadores às condições do projeto educativo: um percurso pedagógico-político de definição e garantia da qualidade das creches da região da Emília-Romana. In: BECCHI, E; BONDIOLI, A (orgs). **Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras**. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. Construir compartilhando a qualidade: a contribuição das partes interessadas. In: BONDIOLI, A; SAVIO, D (orgs). **Participação e Qualidade em Educação da Infância: Percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos**. Curitiba: UFPR, 2013. p. 26-45

_____. Avaliar a realização do projeto educativo: uma experiência compartilhada entre pais e professores das pré-escolas. In: BONDIOLI, A; SAVIO, D (orgs). **Participação e Qualidade em Educação da Infância**: Percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos. Curitiba: UFPR, 2013. p. 65-115

_____. A participação como objeto e estratégia de pesquisa. In: BONDIOLI, A; SAVIO, D (orgs). **Participação e Qualidade em Educação da Infância**: Percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos. Curitiba: UFPR, 2013. p. 159-170

_____. Promover a partir do interior: o papel do facilitador no apoio a formas dialógicas e reflexivas de auto-avaliação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.41, n. especial, p. 1327-1338, 2015.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação. 2006.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, vol. 2, 2006.

_____. **Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação. Encarte 1. 2006.

_____. **Resolução nº 5, De 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2010.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/DPE/Coedi, 1995.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Educação infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação**. Documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela portaria n. 1. 147/2011. Brasília, MEC, 2012.

_____. Secretaria de Assuntos Estratégicos. **Políticas públicas para primeira infância**. 2011.

_____. Secretaria de Assuntos Estratégicos. SAE promove discussão sobre avaliação do desenvolvimento infantil. **Secretaria de Assuntos Estratégicos**, Matérias, 5 dez. 2011.

_____. Conselho Nacional De Educação/ Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2009.

_____. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei n.º 9394/96, de 20 de Dez. de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

_____. **Lei nº 8.069, de 13/07/1990**. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente (ECA), Brasília, DF, 1990.

_____. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005.** Altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, DF, 2005.

_____. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 2006.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, v. 2, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores de Qualidade na educação infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. **Emenda Constitucional** n. 59 de 11 de novembro de 2009.

_____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei n. 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, 2013.

_____. **Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação.** Brasília, DF: INEP, 2014.

_____. **Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto.** Curitiba: Imprensa/UFPR; Brasília, DF: MEC/SEB/COEDI, 2015.

_____. Secretaria de Assuntos Estratégicos. **Políticas públicas para primeira infância.** 2011. Disponível em: <http://www.sae.gov.br/primeirainfancia/>.

CAMPOS, M. M. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo. v, 43. N.148, p. 22-43. Jan/abr. 2013.

CAMPOS, M. M.; FULLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n. 127, 2006.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Crêches para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças,** DF: MEC, SEB, 2009.

CAMPOS, M. M. (Coord.); BHERING, E.; ESPOSITO, Y. L. et al. **Educação infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Ministério da Educação; Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2010. (Relatório Final)

CAMPOS, M. M. Avaliação na primeira infância: contribuições para o debate. In: MORO et. al. **A utilização de Métodos e Instrumentos padronizados de avaliação na primeira infância: convergências e divergências.** Fortaleza, julho, 2016.

CIASCA, M. I. F. L; MENDES, D. L. L. L. Estudos de avaliação na educação infantil. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 20, n. 43, p. 293-304, ago, 2009.

CORREA, B. C. A educação infantil. In: OLIVEIRA, R. P; ADRIÃO, T. (orgs). **Organização do ensino no Brasil: Níveis e Modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, p. 13-39 2002.

CORREA, B. C. Considerações sobre qualidade na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, 2003.

CORREA, B.C. Gestão Democrática e participação familiar no âmbito da educação infantil. **Educação: teoria e prática**, v. 14, n. 26, p. 15-34, jan/jun, 2006.

CORREA, B. C.. Ensino Fundamental de nove anos: velhos e novos problemas. **Retratos da Escola**, v. 4, p. 313-325, 2010

CORREA, B. C; ANDRADE, E. N. F de. Infância e Vivências formativas na educação infantil: Qual o sentido das avaliações padronizadas nessa etapa educacional? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 275-288, jul./dez, 2011.

CORREA, B. C. Educação Infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, p. 105-120, janeiro/abril, 2011.

CHRISTAKIS, E. The New Preschool Is Crushing Kids: Today's young children are working more, but they're learning less: Entrevista [janeiro/fevereiro de 2016]. Boston: **The Atlantic**. Entrevista concedida a The Atlantic Magazine. Disponível em: <http://www.theatlantic.com/magazine/archive/2016/01/the-new-preschool-is-crushing->

D'AFONDO, F; RILEI, P. A participação da família: reflexões, escolhas e projetos. In: BONDIOLI, A; SAVIO, D (orgs). **Participação e Qualidade em Educação da Infância: Percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos**. Curitiba: UFPR, 2013. p.171-226

DIDONET, V. **Avaliação na e da educação infantil**. Brasília, junho, 2012.

DIDONET, V. Avaliação das Políticas Públicas para a Primeira Infância. In: MORO et. al. **A utilização de Métodos e Instrumentos padronizados de avaliação na primeira infância: convergências e divergências**. Fortaleza, julho, 2016.

DUARTE, J. A. M. Entrevista em profundidade. In: Jorge Antonio Menna Duarte. (Org.). **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação**. 1ed. São Paulo: Atlas, 2005, v. 1, p. 62-83.

ELKONIN, D. B. **O desenvolvimento do jogo na idade pré-escolar: Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 233-251.

FERNANDES, F, S. Políticas públicas e monitoramento na educação infantil. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v.25, n.58, p.44-72, maio/agosto, 2014.

FERNANDES, F. S; CAMPOS, M. M. Gestão da educação infantil: um balanço da literatura. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n. 01, p. 139-167, janeiro/março, 2015.

FERRARI, M. Um percurso de formação em Pistóia. In: BECCHI, E; BONDIOLI, A (orgs). **Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras**. Campinas: Autores Associados, 2003.

FREITAS, L, C. Prefácio. In: BECCHI, E; BONDIOLI, A (orgs). **Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras**. Campinas: Autores Associados, 2003.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o caso das classes populares o interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n.100 – Especial, p. 965-987, outubro, 2007.

FREITAS, L. C. SORDI, M. R. L de; MALAVASI, M. M. S; FREITAS, H. C. L de. **Avaliação Educacional: caminhando pela contramão**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FUSARI, A. Apresentação. In: BECCHI, E; BONDIOLI, A (orgs). **Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras**. Campinas: Autores Associados, 2003.

GALDABINO, E. O dia-a-dia educativo na creche. In: BONDIOLI, A (org). **O tempo no cotidiano Infantil**. São Paulo: Editora Cortez, 2004. p. 31-42

GARIBOLDI, A. O dia-a-dia educativo em uma pré-escola. In: BECCHI, E; BONDIOLI, A (orgs). **Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras**. Campinas: Autores Associados, 2003.

GODOI, E. G. **Avaliação na Educação Infantil: um encontro com a realidade**. 4ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

HOFFMANN, J. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexível sobre a criança**. Porto alegre: Editora Mediação, 2000.

HOFFMANN, J. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. In: ALVES, M. L. et all. (Orgs.). **Avaliação do rendimento escolar**. São Paulo: FDE, 1994. p. 51-9

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio**. 44ª ed. Porto alegre: Editora Mediação, 2014.
KRAMER, S. Avaliação na Educação Infantil: no avesso da costura, pontos a contar, refletir e agir. **Interacções**, v. 10, n. 32, p. 5-26, 2014.

KUHLMANN JUNIOR, M. Histórias da Educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, Maio/Agosto, 2000.

LEONTIEV, A. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar: In: Vygotsky et. all. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, EDUSP, 1998.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 18º Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na educação infantil. **Interações**, v. 10, n.32, p. 191-201, 2014.

MARTINS, Ângela Maria ; SOUSA, S. M. Z . A produção científica sobre avaliação educacional e gestão de sistemas e de escolas: o campo da questão entre 2000 a 2008. **Ensaio** (Fundação Cesgranrio. Impresso), v. 20, p. 09-26, 2012

MORO, C. Controvérsias e desafios apontados pelas primeiras pesquisas divulgadas em eventos científicos sobre o 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos. IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/ III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 2009. **Anais**. Campinas, outubro de 2009.

MORO, C. Produção Brasileira sobre avaliação infantil e educação infantil: tendências. **Revista Latino Americana de Educação Infantil**, v. 2, p. 53-67, julho, 2013.

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

MOSS, P. Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. **Psicologia USP**. São Paulo, v.3, n.20, p. 417-436, julho/setembro, 2009.

NEVES, V. F. A; MORO, C. Avaliação na educação infantil: um debate necessário. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 272-302, abril/agosto. 2013.

OCDE - Organization for Economic Co-operation and Development. **Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Sweden**, 2013. Disponível em: www.oecd.org/edu/school/SWEDEN%20policy%20profile%20-%20published%2005-02-2013.pdf

OCDE - Organization for Economic Co-operation and Development. **Early Childhood Education and Care Policy Review: Norway**, 2015. Disponível em: [http://www.oecd.org/norway/Early-Childhood-Education-and-Care-Policy-Review - Norway.pdf](http://www.oecd.org/norway/Early-Childhood-Education-and-Care-Policy-Review-Norway.pdf)

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A avaliação holística: a proposta da pedagogia em participação. **Interações**, n.32, p. 27-39, 2014.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; PARENTE, C. Para uma pedagogia da Infância ao Serviço da Equidade: o portfólio como visão alternativa da avaliação. **Infância e Educação, Investigação e Prática, Revista do GEDEI**, Porto Editora, n. 7, p. 97-108, Nov.2005.

OLIVEIRA, Z. M. R de; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 87, p. 62-70, novembro, 1993

OLIVEIRA, Z. M. R de. Currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. 2010, Belo Horizonte. **Anais...**Belo Horizonte, novembro, 2010.

PARENTE, M. C. Avaliação na Educação da Infância: itinerários de uma viagem de educadores de infância na formação inicial. **Interações**, n.32, p. 168-182, 2014.

PARENTE, M. C. Potencialidades do portfólio no processo de avaliação na educação pré-escolar. In: PARENTE, M. C (org). **Movimenta projetos em educação, Portfólios: uma estratégia de avaliação alternativa**. Universidade do Minho, Portugal, 2005.

PAZ, S de J. P. **A avaliação na Educação Infantil: análise da produção acadêmica brasileira presente nas reuniões anuais da ANPED entre 1993 e 2003**. 2005. 132 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

PIOTTO, D.C et al. Promoção da Qualidade e Avaliação na educação infantil: uma experiência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 105, p. 52-77, novembro. 1998.

PORTUGAL, G. Uma perspectiva de avaliação alternativa e “autêntica” em educação pré-escolar: o sistema de acompanhamento das crianças (SAS). **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n.51, set-dez, 2012.

REGO, T. C. R. Configurações Sociais e Singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos. In: OLIVEIRA, M. K de; SOUZA, D. T. R; REGO, T.C (orgs). **Psicologia, Educação e as Temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 47-76.

REZENDE, M. A. Avaliação/registros escolares: (re)significando espaços educativos. 2007. III Congresso Interamericano de Políticas e Administração da Educação & XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Niterói: ANPAE, v. 1, 2009. p. 1-128.

RICHTER, L. M; MOTA, M. V. S; MENDES, O. M. Os propósitos da avaliação na educação infantil. **Ensino em Revista**, v. 11, n. 1, p. 173-187, junho/julho, 2009.

ROCHA, E. A. C; SILVA FILHO, J. J da ; CERISARA, A. B. Educação infantil: uma trajetória de pesquisa e indicações para a avaliação de contextos educativos. **Zero-a-seis** (Florianópolis), v. 15, p. 1/875/808-25, 2007

RODRIGUES, S. A; GARMS, G. M. Z. Concepções e metodologias de avaliação na educação infantil: os percalços e os desafios da atualidade. In: 10º ENCONTRO LATINO-AMERICANO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA & 4º ENCONTRO LATINO AMERICANO DE PÓS-GRADUAÇÃO, VI, 2009. **Anais**. São José dos Campos: UNIVAP, 2009. p. 2.309-2.302.

ROSEMBERG, F. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 16, 2001.

ROSEMBERG, F. Movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.51, p. 73-79, novembro, 1984

ROSEMBERG, F. Políticas de educação infantil e avaliação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 44-75, janeiro/abril, 2013.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C; AMORIM, K de S; OLIVEIRA, Z. M. R de. Olhando acriança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 20, n. 3, p.437-464, julho/setembro, 2009.

SELMÍ, L. Os efeitos sobre a instituição. In: BONDIOLI, A; SAVIO, D (orgs). **Participação e Qualidade em Educação da Infância**: Percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos. Curitiba: UFPR, 2013. p. 117-132

SILVA, T. Z. Avaliação na educação infantil: um breve olhar na avaliação da aprendizagem. **Revista Thema**, Pelotas:, v. 9, n.2, 2012.

SOUSA, S. M. Z. L; ARCAS, P. H . Implicações da avaliação em larga escala no currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. **Educação (Rio Claro Online)**, v. 20, p. 181-199, 2010.

SOUZA, S. Z. Avaliação da Educação Infantil: propostas em debate no Brasil. **Interações**, v. 10, p. 68-88, 2014.

SOUZA, S. Z; PIMENTA, C. O. Avaliação da Educação Infantil: aportes de iniciativas. **Est. Aval. Educ.** São Paulo, v. 27, 376-406, maio/agosto, 2016.

STAKE, R. Pesquisa qualitativa/naturalista: problemas epistemológicos. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 7, p. 19-27, jan/jun. 1983.

TAYLER, C. Avaliação da Qualidade da educação infantil na Austrália. Tradução de Peter Laspina. **Est. Aval. Educ.** São Paulo, v. 25, n. 58, p. 126-150, maio/agosto, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1989.

ZABALZA, M. (Coord.). **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

Anexo A – Termo de Consentimento livre e esclarecido destinado às professoras

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Documentação
Programa de Pós-Graduação em Educação

O(A) Sr(a). está sendo convidado a participar da pesquisa e informado, por meio deste documento, que sua identidade será preservada e não aparecerá em nenhum outro lugar, a não ser neste Termo de Consentimento; os resultados obtidos serão utilizados exclusivamente para fins científicos; terá esclarecimentos antes, durante e após a realização da pesquisa, sempre que desejar; poderá se recusar ou desistir de participar, em qualquer momento, sem que isto lhe acarrete qualquer penalidade ou prejuízo e nem reparações de qualquer natureza; os dados obtidos durante as entrevistas serão transcritos e guardados até o final da pesquisa (período de dois anos), para que possam ser analisados e reconsultados sempre que necessário e, após, serão descartados; não há riscos previsíveis, porém a entrevista poderá causar-lhe incômodo; esta pesquisa terá como benefícios a contribuição para a formação da pesquisadora e aos debates sobre qualidade na Educação Infantil; não haverá nenhuma forma de reembolso de dinheiro, já que com a participação na pesquisa não haverá nenhum gasto; será entregue a você uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, contendo as informações necessárias sobre a pesquisa e as pesquisadoras. Declaramos que sua participação neste estudo é voluntária.

A pesquisa intitulada “**Avaliação da Educação Infantil - análise de um instrumento de avaliação em um município da microrregião de Ribeirão Preto**” é um projeto de pesquisa do programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação, Informação e Comunicação da FFCLRP/USP, cujo objetivo central é estudar como ocorre a avaliação da/na Educação Infantil em um sistema municipal paulista. Esclarecemos que como método previsto para obtenção de dados serão realizadas entrevistas áudio-gravadas de duração média de 90 minutos com os sujeitos envolvidos na avaliação, tais como os professores e o mediador pedagógico do município. O local de realização da entrevista será onde o entrevistado decidir, podendo ser na própria instituição educativa, em um local público ou particular, no qual o entrevistado sinta-se a vontade para ceder as informações solicitadas na entrevista. Informamos ainda que será necessário apenas um encontro para a realização da entrevista. A pesquisadora pretende realizar esse estudo durante um ano, realizando ainda visitas à Secretaria Municipal de Educação (SME).

Para esclarecimentos quanto aos aspectos éticos da pesquisa seguem os contatos do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP. Avenida Bandeirantes, 3900 - bloco 3 - sala 16 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP – Brasil. Fone: (16) 3315-4811 / Fax: (16) 3633-2660. E-mail: coetp@ffclrp.usp.br

Aceito o convite para colaborar com a pesquisa.

Nome: _____ RG: _____

Cargo/função: _____

Assinatura: _____

Bianca Cristina Correa
Orientadora

Natália Francine Costa Cançado
Mestranda do Programa de Pós-Graduação

Agradecemos sua colaboração e nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos na Faculdade de filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - Av. dos Bandeirantes, 3900. Bloco 5, sala 47. Telefone: 3315 4454.

Anexo B -Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado à Mediadora pedagógica

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Documentação
Programa de Pós-Graduação em Educação

O(A) Sr(a) está sendo convidado a participar da pesquisa e informado, por meio deste documento, que sua identidade será preservada e não aparecerá em nenhum outro lugar, a não ser neste Termo de Consentimento; os resultados obtidos serão utilizados exclusivamente para fins científicos; terá esclarecimentos antes, durante e após a realização da pesquisa, sempre que desejar; poderá se recusar ou desistir de participar, em qualquer momento, sem que isto lhe acarrete qualquer penalidade ou prejuízo e nem reparações de qualquer natureza; os dados obtidos durante as entrevistas serão transcritos e guardados até o final da pesquisa (período de dois anos), para que possam ser analisados e reconsultados sempre que necessário e, após, serão descartados; não há riscos previsíveis, porém a entrevista poderá causar-lhe incômodo; esta pesquisa terá como benefícios a contribuição para a formação da pesquisadora e aos debates sobre qualidade na Educação Infantil; não haverá nenhuma forma de reembolso de dinheiro, já que com a participação na pesquisa não haverá nenhum gasto; será entregue a você uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, contendo as informações necessárias sobre a pesquisa e as pesquisadoras. Declaramos que sua participação neste estudo é voluntária.

A pesquisa intitulada “**Avaliação da Educação Infantil - análise de um instrumento de avaliação em um município da microrregião de Ribeirão Preto**” é um projeto de pesquisa do programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação, Informação e Comunicação da FFCLRP/USP, cujo objetivo central é estudar como ocorre a avaliação da/na Educação Infantil em um sistema municipal paulista. Esclarecemos que como método previsto para obtenção de dados serão realizadas entrevistas áudio-gravadas de duração média de 90 minutos com os sujeitos envolvidos na avaliação, tais como os professores e o mediador pedagógico do município. O local de realização da entrevista será onde o entrevistado decidir, podendo ser na própria instituição educativa, em um local público ou particular, no qual o entrevistado sinta-se a vontade para ceder as informações solicitadas na entrevista. Informamos que ocorrendo dúvidas à pesquisadora, necessitando de novas informações, poderá ser solicitado outro encontro para a realização da outra entrevista, na qual a sua participação também será voluntária e você poderá se recusar ou desistir de participar. A pesquisadora pretende realizar esse estudo durante um ano, realizando ainda visitas à Secretaria Municipal de Educação (SME).

Para esclarecimentos quanto aos aspectos éticos da pesquisa seguem os contatos do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP. Avenida Bandeirantes, 3900 - bloco 3 - sala 16 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP – Brasil. Fone: (16) 3315-4811 / Fax: (16) 3633-2660. E-mail: coetp@ffclrp.usp.br

Aceito o convite para colaborar com a pesquisa.

Nome: _____ RG: _____

Cargo/função: _____

Assinatura: _____

Bianca Cristina Correa
Orientadora

Natália Francine Costa Cançado
Mestranda do Programa de Pós-Graduação

Agradecemos sua colaboração e nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos na Faculdade de filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - Av. dos Bandeirantes, 3900. Bloco 5, sala 47. Telefone: 3315 4454.

Anexo C – Roteiro de Entrevista realizada com as Professoras

1. Como foi a sua participação no desenvolvimento deste instrumento?
2. Qual a sua participação no processo de avaliação desenvolvido por meio deste instrumento?
3. Houve discussão coletiva acerca deste instrumento? Se sim, esta discussão contemplou a noção de qualidade pretendida para a instituição?
4. O que você pensa sobre a forma de avaliação da criança proposta pelo instrumento?
5. O instrumento prevê alguma forma de participação da família na avaliação da criança?
6. Descreva como ocorre o processo de avaliação. Há dificuldades?
7. O que o instrumento pretende avaliar em relação à criança?
8. Qual é o principal objetivo desta avaliação desenvolvida? Você considera que este objetivo é atingido?
9. Você pensa que esta avaliação desenvolvida possibilita o acompanhamento do desenvolvimento individual da criança? Se sim, como?
10. Como vocês procedem com as informações obtidas na avaliação?
11. Quem organiza estas informações?
12. Há discussão e reflexão acerca destas informações? Quem participa desta discussão?
13. É elaborado algum “plano de ação/Projeto” com base nestas informações?
14. Com que frequência é realizada a avaliação por meio do instrumento?
15. Como esta avaliação influencia o seu trabalho desenvolvido junto à criança?
16. Outros sujeitos que convivem com a criança (outros professores, coordenador pedagógico, família, diretor) participam de alguma forma da avaliação desenvolvida?
17. O que você pensa sobre qualidade da Educação Infantil?
18. Como você pensa que a avaliação realizada por meio deste instrumento pode influenciar na qualidade da Educação Infantil ofertada na unidade/município?
19. O que você pensa sobre “o avaliar” na Educação Infantil?
20. Você desenvolve e realiza outras formas de avaliação em relação à criança e o trabalho pedagógico desenvolvido? Quais seriam os procedimentos utilizados para esta avaliação?
21. Você se baseia em algum documento ou literatura específica para desenvolver a avaliação?
22. O que você procura compreender/avaliar quando realiza a avaliação? Você consegue atingir este objetivo?
23. Como você pensa que a avaliação pode influenciar seu trabalho em relação à criança? Qual a importância da avaliação no seu trabalho?
24. Há algum aspecto avaliado que você considera mais importante? Por quê?

- 25.** Com que frequência você realiza estas avaliações?
- 26.** Qual a forma de participação da família no processo de avaliação? O que você pensa sobre esta participação?
- 27.** Se não há participação da família no processo de avaliação, há algum outro momento em que a unidade prevê para que os pais possam avaliar as ações desenvolvidas junto à criança e/ou outros aspectos da dinâmica da unidade?
- 28.** O que você pensa sobre a participação coletiva, de outros sujeitos, no processo de avaliação?
- 29.** A unidade e/ou município propõe alguma forma de avaliação da qualidade do contexto (as ações, espaço, materiais pedagógicos, rotinas, projetos) ofertado à criança? Há alguma discussão coletiva acerca desta qualidade?
- 30.** O que você pensa sobre essa discussão que prevê a reflexão acerca da qualidade do atendimento da Educação Infantil?
- 31.** Como você avalia o instrumento?
- 32.** Gostaria de acrescentar algo?

Anexo D- Roteiro de Entrevista realizada com a Mediadora Pedagógica

1. Como foi a sua participação no desenvolvimento deste instrumento?
2. Quem participou do desenvolvimento do instrumento? Como foi proposta esta participação?
3. Quem participa do processo de avaliação?
4. Houve discussão coletiva acerca deste instrumento? Se sim, esta discussão contemplou a noção de qualidade pretendida pelo município?
5. Porque o município decidiu por desenvolver um instrumento de avaliação?
6. Qual foi a reação dos professores, coordenadores e diretores diante desta proposta de avaliação?
7. Qual a sua participação no processo de avaliação realizado por meio deste instrumento?
8. O que você pensa sobre a forma de avaliação da criança proposta pelo instrumento?
9. O instrumento prevê alguma forma de participação da família na avaliação da criança? O que você pensa sobre esta participação?
10. Se não há participação da família no processo de avaliação, há algum outro momento em que as unidades prevêem para que os pais possam avaliar ações desenvolvidas junto à criança e/ou outros aspectos da dinâmica das unidades?
11. Descreva como ocorre o processo de avaliação. Há dificuldades?
12. O que o instrumento pretende avaliar em relação à criança?
13. Qual é o principal objetivo desta avaliação desenvolvida? Você considera que este objetivo é atingido?
14. Você pensa que esta avaliação desenvolvida possibilita o acompanhamento do desenvolvimento individual da criança? Se sim, como?
15. Como vocês procedem com as informações obtidas na avaliação?
16. Quem organiza estas informações?
17. Há discussão e reflexão acerca destas informações? Quem participa desta discussão?
18. É elaborado algum “plano de ação/Projeto” com base nestas informações?
19. Com que frequência é realizada a avaliação por meio do instrumento?
20. Como você pensa que esta avaliação influencia o trabalho desenvolvido junto à criança?
21. Outros sujeitos que convivem com a criança (outros professores, coordenador pedagógico, família, diretor) participam de alguma forma da avaliação desenvolvida?
22. O que você pensa sobre qualidade da Educação Infantil?
23. O que você pensa sobre “o avaliar” na Educação Infantil?

24. O instrumento se fundamenta em algum documento ou literatura específica acerca da Educação Infantil e/ou avaliação?
25. Há algum aspecto avaliado que você considera mais importante? Por quê?
26. O município propõe alguma forma de avaliação da qualidade do contexto (ações, espaço, materiais pedagógicos, rotinas, projetos) ofertado à criança? Há alguma discussão coletiva acerca desta qualidade?
27. O que você pensa sobre essa discussão que prevê a reflexão acerca da qualidade do atendimento da Educação Infantil?
28. Como você pensa que a avaliação realizada por meio deste instrumento pode influenciar na qualidade da Educação Infantil ofertada no município?
29. Como você avalia o instrumento?
30. Gostaria de acrescentar algo?