

**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS – CCHB – So
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED – So
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**



FABIANA GOVEIA GAVA

**AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SENTIDOS ATRIBUÍDOS
POR PROFESSORES NA CRECHE**

SOROCABA – SP

2019

FABIANA GOVEIA GAVA

**AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SENTIDOS ATRIBUÍDOS
POR PROFESSORES NA CRECHE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado ao Departamento de Ciências Humanas e Educação [DCHE] da Universidade Federal de São Carlos – *Campus Sorocaba/SP*, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação na Linha de Pesquisa: “Formação de Professores e Práticas Educativas”.

Orientação: Profa. Dra. Izabella Mendes Sant'Ana.

SOROCABA – SP

2019

GAVA, Fabiana Goveia

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SENTIDOS ATRIBUÍDOS
POR PROFESSORES NA CRECHE / Fabiana Goveia GAVA. -- 2019.
201 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus
Sorocaba, Sorocaba

Orientador: Profa. Dra. Izabella Mendes Sant'Ana

Banca examinadora: Profa. Dra. Suzana Marcolino, Profa. Dra. Rosa
Aparecida Pinheiro

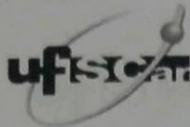
Bibliografia

1. Avaliação. 2. Educação Infantil. 3. Práticas Pedagógicas. I.
Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano – CRB/8 6979



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Humanas e Biológicas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Fabiana Goveia Gava, realizada em 27/08/2019:

Prof. Dra. Izabella Mendes Sant'Ana Santos
UFSCar

P/

Prof. Dr. Suzana Marcolino
UFAL

Prof. Dra. Rosa Aparecida Pinheiro
UFSCar

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Suzana Marcolino e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ao) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

Prof. Dra. Izabella Mendes Sant'Ana Santos

Aos meus pais, Salvio e Marilourdes

A minha amada filha Ísis

*Porque eu bem sei os pensamentos que tenho a vosso respeito, diz o SENHOR;
pensamentos de paz, e não de mal, para vos dar o fim que esperais. (Jeremias 29:11)*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, por sua infinita bondade e misericórdia, me permitiu vivenciar essa jornada de estudos em meio a maior bênção por Ele concedida, ser mãe de uma linda menina.

Aos meus pais, minha amada filha Ísis, meus sobrinhos Geovanna e Salvinho pelo carinho, cuidados, incentivos e apoio recebido, ao qual serei eternamente grata, os quais realizaram diversas adaptações em suas rotinas para que eu pudesse me dedicar a esta empreitada.

Ao meu companheiro Marcos Roberto pela paciência e compreensão nos momentos que estive ausente por se dedicar a pesquisa.

À professora Dr.^a Izabella Mendes Sant'Ana, minha orientadora, pelo apoio, incentivo e pela oportunidade dada a trabalhadora de realizar estudos em nível de pós-graduação.

À professora Dr.^a Suzana Marcolino e professora Dr.^a Rosa Aparecida Pinheiro por terem aceitado participar da minha banca e pelas contribuições valiosas e significativas para este trabalho.

A todos os professores e colegas da pós-graduação da UFSCar - Sorocaba que convivi nas disciplinas cursadas, pelas vivências, amizade, conhecimento e experiências que agregaram muito na minha trajetória acadêmica.

Aos todos os meus amigos, irmãos e sobrinhos por compreenderem meu distanciamento neste momento de estudos e pesquisa, especialmente, César Cano Borba; Grazielle Cristina Poveda Navarro; André Navarro; Edineia Maria Facci dos Santos e Vanélli Pires Amaro.

À Prefeitura Municipal de Sorocaba/SP, especialmente, a equipe da Secretaria de Educação, por ter autorizado minha pesquisa.

A todos os professores e professoras, funcionários e funcionárias das creches que trabalho, aos colegas que atuam na orientação pedagógica, os quais são companheiros de luta em prol de uma educação pública de qualidade, em especial, aos professores que aceitaram participar da pesquisa contribuindo gentilmente com inestimáveis depoimentos.

A todos vocês meus sinceros agradecimentos!

GAVA, Fabiana Goveia. **Avaliação na Educação Infantil: sentidos atribuídos por professores na creche**. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação). - Centro de Ciências Humanas e Biológicas – CCHB, Universidade Federal de São Carlos, *Campus* Sorocaba, Sorocaba, 2019

RESUMO

O presente estudo visou identificar os sentidos atribuídos pelos professores que atuam na creche acerca da avaliação na educação infantil, partindo do contexto histórico político da implementação das “Diretrizes para a documentação pedagógica na educação infantil na rede municipal de Sorocaba” (SOROCABA, 2016b). Como objetivos específicos foram definidos o conhecimento dos desafios apontados pelos docentes sobre a avaliação na educação infantil diante das diretrizes da Secretaria da Educação; a identificação mediante entrevistas aos professores, assim como os instrumentos utilizados pelos mesmos no acompanhamento das aprendizagens e desenvolvimento das crianças e sua relação com a concepção de avaliação e a percepções sobre tais instrumentos e a investigação de como os educadores entendem a formação continuada no processo de implementação das diretrizes. Para isso, a pesquisa adotou como referenciais teórico-metodológicos o materialismo histórico-dialético e a perspectiva da teoria histórico-cultural, especificamente, sobre o conceito de sentidos em Vigotski (2008) e contou com a participação de quatro professores de uma creche pública, tendo como estratégias metodológicas a observação participante com registros em diários de campo, entrevistas semiestruturadas e consulta documental. As informações obtidas apontaram que: a) a avaliação na educação infantil é voltada para o acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento da criança com foco nas questões comportamentais e atitudinais e também permitiram aos professores (re)pensarem suas práticas pedagógicas, bem como revelaram que o planejamento está pautado nas experiências docente e centrado nas expectativas dos adultos em relação às crianças; b) a existência de várias dificuldades na escola, como por exemplo, condições precárias de trabalho, número elevado de crianças nas salas de aula, atuação de profissionais com diferentes formações, insegurança docente ao registrar as dificuldades da criança no relatório, dentre outros aspectos; e c) a descontinuidade da oferta de formação continuada e a falta de uma política de formação que atenda às necessidades dos educadores. Discute-se que a formação continuada seja garantida e construída coletivamente junto aos professores que atuam com as crianças, buscando a (re)construção de práticas avaliativas que respeitam as crianças como sujeitos históricos e de direitos; bem como sugere-se o fortalecimento da avaliação institucional, a partir de uma maior participação das famílias e comunidade escolar, a fim de favorecer os processos participativos democráticos em prol da qualidade da escola pública.

Palavras-chaves: Avaliação. Educação infantil. Professores. Práticas pedagógicas.

GAVA, Fabiana Goveia. **Evaluation in Early Childhood Education: directions attributed by teachers in daycare.** 201f. Dissertation (Master in Education). - Center for Human and Biological Sciences - CCHB, Federal University of São Carlos, Sorocaba Campus, Sorocaba, 2019

ABSTRACT

This study aims to acknowledge the assigned directions by the teachers who work in daycare centers about early childhood educational assessment from the historical political context of the implementation of the “Guidelines for pedagogical studies in early childhood education in Sorocaba municipal network” (SOROCABA, 2016b). As targeted directions were: to get to know the challenges asserted by the teachers about the evaluation in the kindergarten by the guidelines of the Secretariat of Education; identify it by interviewing teachers what are their methodology on monitoring and develop children’s learning tools and their relationship to assessment and the educators' perceptions of such tools , and investigate how educators understand continuing education in the strategy implementation process. For this, an adopted research used theoretical-methodological references or historical-dialectical materialist and the perspective of historical-cultural theory, specifically, on the concept adopted in Vigotski (2008) and had the participation of four teachers from a public daycare center. Having as methodological strategies: participant observation with records in field diary, semi-structured interviews and documentary consultation. As results pointed out were that: a) an assessment in early childhood education is aimed at monitoring the child's learning and development focusing on behavioral and attitudinal issues and also allows teachers to (re) think their pedagogical practices, as well as revealed that the planning is based on teaching experiences and centered on the expectations of adults on children; b) the existence of various difficulties at school, such as precarious working conditions, high number of children in the classroom, performance of professionals with different backgrounds, teacher insecurity in reporting the children’s difficulties in the report, among other aspects; and c) the discontinuity of continuing education provision and the lack of a training policy that meets the educators’ needs. It is argued that continuing education is guaranteed and built collectively with teachers who work with children, seeking the (re) construction of evaluative practices that respect children as historical characters and their rights; It is also suggested that institutional evaluation be strengthened through greater participation by the families and the school community in order to foster democratic participatory processes on how improving the quality of public schools.

Keywords: Assessment. Early childhood education. Teachers. Pedagogical practices.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1. Mapeamento de pesquisas realizada sobre avaliação na educação infantil	23
QUADRO 2. Proporção Adulto x Criança – Secretaria da Educação	75
QUADRO 3. Organização das turmas e atendimentos das crianças na creche	93
QUADRO 4. Organização e composição dos recursos humanos da creche	94
QUADRO 5. Especializações cursadas pelos docentes	96
QUADRO 6. Eixos, conteúdos e procedimentos de análise	98
QUADRO 7. Temáticas de estudos solicitadas à Secretaria de Educação	105
QUADRO 8. Pauta das reuniões de ensino-aprendizagem no período de 2016 a 2019	110
QUADRO 9. Pauta das Reuniões de Avaliação e Acompanhamento do Desenvolvimento e Aprendizagem na Educação Infantil no período de 2016 a 2019	114

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Bipolaridades captadas no debate/embate brasileiro contemporâneo sobre avaliação na/da educação infantil. 63

Figura 2 Documentação Pedagógica, conforme diretrizes da SEDU para Avaliação na Educação Infantil 104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APM – Associação de Pais e Mestres

ANEI – Avaliação Nacional da Educação Infantil

ASQ - *Ages & Stages Questionnaires*

BM – Banco Mundial

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal do Nível Superior.

CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CEI – Centro de Educação Infantil

CMESo – Conselho Municipal de Educação de Sorocaba

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNS – Conselho Nacional de Saúde

CP – Conselho Pleno

CEB – Câmara de Educação Básica

CECOPES – Centro de Convivência do Pré-escolar

COEDI – Coordenação de Educação Infantil

CONEP – Conselho Nacional de Ética em Pesquisas

DAEB – Diretoria de Avaliação da Educação Básica

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais.

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

DNCr – Departamento Nacional da Criança

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competência de Educação de Jovens e Adultos.

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

FADA – Ficha de avaliação e desempenho do aluno

FEISor – Fórum Regional de Educação Infantil de Sorocaba

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

GT – Grupo de Trabalho

GS – Gabinete do Secretário

HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo.

IBGE – Instituto Brasileira de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento de Educação Básica.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

IPAIB – Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil

LBA – Legião da Brasileira de Assistência

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil

OMEP – Organização Mundial para Educação Pré-Escolar

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PEB – Professor de Educação Básica

PEC – Proposta de Emenda à Constituição

PEMSO – Pré-Escola Municipal de Sorocaba

PME – Plano Municipal de Educação

PMPI – Plano Municipal pela Primeira Infância.

PNE – Plano Nacional da Educação

PNPI – Plano Nacional pela primeira infância

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNME – Programa Novo Mais Educação

PSEC – Plano Setoriais de Educação e Cultura

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PNE – Plano Nacional de Educação.

PPP – Projeto Político Pedagógico

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.

REDUCA – Rede Latino-Americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica.

SciELO – *Scientific Electronic Library Online*.

SEDU – Secretaria de Educação.

SINAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura.

UNICEF – Fundos das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO	16
2 - AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	28
2.1. EDUCAÇÃO INFANTIL: MARCAS HISTÓRICAS E SUA CONSTRUÇÃO COMO DIREITO EDUCACIONAL PARA BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS DE ZERO A TRÊS ANOS.....	28
2.2. EDUCAÇÃO INFANTIL E A CRIANÇA SUJEITO DE DIREITOS.....	38
2.3. AVALIAÇÃO NA/DA EDUCAÇÃO INFANTIL: BREVE HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E MARCOS LEGAIS A PARTIR DE 1988.....	46
2.4. NEOLIBERALISMO E A EDUCAÇÃO.....	57
2.4.1. Avaliação Educacional e Políticas de Educação Infantil.....	62
2.5. EDUCAÇÃO INFANTIL, AVALIAÇÃO E O CONTEXTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NO MUNICÍPIO DE SOROCABA/SP.....	69
3 - CAMINHOS E OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	85
3.1. O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO.....	85
3.2. A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O CONCEITO DE SENTIDO EM VIGOTSKI.....	88
3.3. AS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS E PROCEDIMENTOS.....	90
3.3.1. Contextualização da creche “Fúlvia Rosemberg”.....	92
3.3.2. Os sujeitos de pesquisa.....	95
3.4. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS.....	97
4 – A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS DOCENTES DA CRECHE PÚBLICA.....	99
4.1. ANÁLISE DO DOCUMENTO OFICIAL DA REDE MUNICIPAL DE SOROCABA/SP PARA A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS	

PRÁTICAS AVALIATIVAS NA CRECHE.....	99
4.1.1. Síntese dos sentidos atribuídos pelos docentes no contexto histórico-político da implementação das diretrizes para documentação pedagógica no município pesquisado..	124
4.2. SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR PROFESSORES SOBRE AVALIAÇÃO NA CRECHE.....	126
4.2.1. Marcos.....	126
4.2.2. Camila.....	133
4.2.3. Fátima.....	140
4.2.4. Fernanda.....	149
4.2.5. Síntese das falas dos professores.....	156
5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	168
REFERÊNCIAS.....	177
APÊNDICES.....	188
ANEXOS.....	197

1 - INTRODUÇÃO

Início este trabalho trazendo alguns fatores que direcionaram-me para a realização da pesquisa. Primeiramente, o interesse pela temática surgiu no decorrer de minha atuação profissional. Com formação em Pedagogia, atuei por oito anos como professora nas séries iniciais do Ensino Fundamental em escola da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e, concomitante, por seis anos como professora da Educação Infantil da Rede Municipal de Sorocaba/SP. Em 2014, ingressei ao cargo de Orientador Pedagógico da Rede Municipal de Sorocaba/SP, atuando em duas instituições escolares de Educação Infantil.

Desde então, vivencio diversos desafios no cotidiano escolar, sendo a avaliação na educação infantil um dos que mais trazem inquietações. Inicialmente, como docente da educação infantil recordo-me dos momentos angustiantes ao preencher as fichas avaliativas sobre cada criança da turma na qual era responsável, e nas fichas não enxergava as crianças, apenas sinalizava “sim”, “não” ou “em processo”, respondendo se o aluno realizava determinados conteúdos descritos nas tais fichas. Todavia, não me lembro durante esse período que tal assunto tenha sido pauta dos encontros formativos (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC), para reflexão da prática, pois apenas era previsto tempo para que os professores preenchessem as avaliações.

Na atuação como orientadora pedagógica tenho observado as angústias, as incertezas e as diferentes concepções dos professores ao escrever o relatório individual da criança; bem como a dificuldade dos gestores ao fomentar as discussões e gerir a implementação da proposta de documentação pedagógica dada a importância desse fazer na educação infantil. De acordo com Hargreaves (2002, p. 114):

[...]os professores não alteram e não devem alterar suas práticas apenas porque uma diretriz lhes é apresentada, e eles se sentem forçados a cumpri-las. Eles não podem evocar novas práticas a partir de nada ou transpô-las de imediato do livro didático para a sala de aula. Os profissionais necessitam de chances para experimentar a observação, a modelagem, o treinamento, a instrução individual, a prática e o feedback, a fim de que tenham a possibilidade de desenvolver novas habilidades e de torná-las uma parte integrante de suas rotinas de sala de aula.

É importante trazer para esta discussão, partindo em termos de legislação brasileira, que a Educação Infantil, com o atendimento às crianças de zero a seis anos, em creches e pré-escolas, é somente reconhecida como dever do Estado, direito da criança e vinculada a educação com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual insere a Educação

Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Observa-se que com a referida Constituição, a creche que, historicamente vem marcada pelo cunho assistencialista, passa a ser reconhecida como integrante do sistema educacional, evidenciando seu caráter educativo. (KUHLMANN JR, 2000; NONO, 2010)

Tais marcos são ratificados com a tardia Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394/96 – que estabelece o sistema de ensino, em seu artigo 29, a finalidade da Educação Infantil é promover o desenvolvimento integral da criança de zero a seis anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, reafirmando como primeira etapa da Educação Básica.

Outro documento de caráter mandatário, ao qual é necessária a observação na elaboração das propostas pedagógicas de cada instituição de Educação Infantil são as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, instituída pela Resolução CNE/CEB n. 05/2009, mostrando que a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, caracterizadas como espaços institucionais não domésticos, educacionais (ofertados em estabelecimentos públicos ou privados), que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial.

A Educação Infantil ao ser legitimada por meio das legislações brasileiras e marcos legais ao sistema educacional, como primeira etapa da Educação Básica, passa a abranger em seu campo, aspectos do sistema de ensino, como por exemplo, a avaliação. Encontramos tanto na LDB (BRASIL, 1996) como nas DCNEI (BRASIL, 2010), definições a respeito de avaliação para bebês, crianças pequenas e crianças que serão discutidas no decorrer desta pesquisa.

Vale ressaltar que, apesar da proximidade, existem diferenças entre a avaliação da educação infantil e avaliação na educação infantil, por isso destaco o texto da Portaria Ministerial n.º 1.147/2011 que instituiu o Grupo de Trabalho (GT) de Avaliação da Educação Infantil que descreve pontos divergentes:

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

Essa questão implica perguntar-se sobre quem o realiza, o espaço em que ele se realiza e suas relações com o meio sociocultural. Enquanto a primeira avaliação aceita uma dada educação e procura saber seus efeitos sobre as crianças, a segunda interroga a oferta que é feita às crianças, confrontando-a com parâmetros e indicadores de qualidade. Essa é feita por um conjunto de profissionais do sistema de ensino (gestores, diretores, orientadores pedagógicos e outros especialistas, professores), pelos pais, dirigentes de organizações da comunidade etc. (BRASIL, 2012, p. 13)

O destaque se fez necessário, uma vez que esses termos são enfatizados nas leis e documentos legais apresentados. Ao decorrer desta pesquisa é apresentado o contexto e questões políticas que permeiam o campo da avaliação na/da educação infantil, nesse sentido, acresce que ao abordamos a avaliação na educação infantil é fundamental voltar-se para as questões sobre políticas públicas educacionais (FREITAS, 2014), pois estão imbricadas e produzem impactos nas menores ações do cotidiano escolar, além de direcionarem (mesmos sem serem percebidas pelos sujeitos), a atuação educacional no chão da escola. Dessa forma, é preciso articular os demais níveis de avaliação educacional (como por exemplo, as de larga escala e institucional – ambas avaliações da instituição), com a avaliação de aprendizagem e desenvolvimento da criança, identificando suas semelhanças, lógicas e formas de manifestações e todo contexto político que as permeiam.

O ato de avaliar está presente no cotidiano de qualquer indivíduo, somos avaliados e avaliamos informalmente em diferentes contextos: na família, no grupo de amigos, no trabalho, etc. No entanto, quando pensamos na avaliação como uma prática docente realizada na escola, adentramos no campo formal e institucionalizado e, este fazer, traz inúmeras concepções e metodologias em sua realização, seguindo parâmetros e regras estabelecidos para o contexto educacional, sem objetivo de aprovar ou reprovar a criança.

No campo da educação infantil torna-se ainda mais complexo realizar a avaliação do desenvolvimento e aprendizagens dos bebês e crianças pequenas, pois temos muitas questões implicadas nessa prática, primeiro, é preciso atentar-se para os processos e não para os produtos (em outras etapas, como no ensino fundamental, a avaliação é voltada para os resultados, centrada nos produtos), ter o entendimento que bebê e crianças são protagonistas, que produzem e não são simplesmente consumidoras, exige dos professores observação e pesquisa sobre o processo de aprendizagem das crianças com este enfoque, porém a avaliar na educação infantil configura-se um cenário indefinido e com muitos questionamentos, pois evidencia a concepção da educação infantil, concepção de infância e criança que os docentes carregam em suas vivências. (GARMS; SANTOS, 2014). A avaliação na educação infantil também revela elementos que possibilitam refletir e reavaliar sobre suas ações pedagógicas

planejadas para as crianças em seu cotidiano e as definidas no projeto político pedagógico da instituição escolar.

Em outras palavras, os desafios que surgem quanto a prática pedagógica de avaliar crianças permeiam todo o fazer educativo, colocando em jogo as concepções, a proposta pedagógica, o currículo, planejamento, entre outras.

Diante deste cenário, é importante destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), um documento amplo e com definições gerais para educação, em seu artigo 31, inciso I, não define que instrumentos serão utilizados para a avaliação e acompanhamento das crianças, mas indica que é preciso a expedição de documentação sem o objetivo de promoção, mesmo para o ingresso ao ensino fundamental.

Diversos documentos legais evidenciam o texto da LDB (BRASIL, 1996) como o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), a Resolução CNE/CEB nº 05/2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), Parecer CNE/CEB Nº: 20/2009, assim alicerçam o trabalho pedagógico e o acompanhamento do desenvolvimento da criança.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) reitera e complementa o disposto no artigo 31 da LDB (BRASIL, 1996), seu 10º artigo traz a seguinte redação:

Art. 10. As Instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para a avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

- I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
- IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
- V - a não retenção das crianças na Educação Infantil. (BRASIL, 2010).

As DCNEI (BRASIL, 2010) traz maiores descrições a respeito da avaliação na Educação Infantil. Em seu artigo décimo, destaca-se que as instituições precisam criar procedimentos que atendam dois propósitos: acompanhar o trabalho pedagógico e avaliar o desenvolvimento das crianças. Tais procedimentos precisam garantir que a avaliação aconteça conforme os preceitos elencados nos incisos I ao V do referido artigo. Nos incisos

destacam-se a observação crítica dos educadores nas atividades cotidianas das crianças permeadas pelas interações e brincadeiras, evidenciando os processos dos bebês, crianças pequenas e crianças. Também indica a necessidade de utilizar múltiplos registros realizados tanto pelos educadores como pelos bebês, crianças pequenas e crianças, evidenciando o protagonismo das mesmas, respeitando os diferentes momentos de transição vivenciados pelas crianças nas creches e pré-escolas através da continuidade dos processos de aprendizagens,

Ainda, as DCNEI (BRASIL, 2010) ratifica a LDB (BRASIL, 1996), conforme citado anteriormente, a necessidade de documentação específica que possibilite às famílias das crianças conhecer e acompanhar o trabalho desenvolvido na instituição de Educação Infantil, bem como os processos de desenvolvimento e aprendizagens dos bebês, crianças pequenas e crianças.

Nesse sentido, Moro e Neves (2013, p.16) “não é apenas a escolha de instrumento que define as formas de avaliação das crianças, mas também as concepções que orientam o trabalho pedagógico” Dessa forma, avaliar o desenvolvimento e as aprendizagens dos bebês, crianças pequenas, crianças na educação infantil constitui um fazer pedagógico desafiador e inquietante, traz mesmo que sem a intencionalidade, concepções sobre avaliação, criança, educação infantil, é uma prática que carrega uma problemática, Freitas (2014, p.7) “A avaliação é uma categoria pedagógica polêmica. Diz respeito ao futuro. Portanto, mexe com a vida das pessoas, abre portas ou as fecham, submete ou desenvolve, enfim é uma categoria permeada por contradições”.

Em outras palavras, a resolução CNE/CEB nº 05/2009 - DCNEI, traz em seus artigos elementos e instrumentos que orientam a Avaliação na Educação Infantil, buscando a mediação do processo avaliativo, o olhar integral para a criança, para além da avaliação com caráter cognitivo. Todo esse processo está atrelado às concepções que os profissionais da educação têm a respeito da Educação Infantil no sentido do desenvolvimento humano.

O município de Sorocaba regulamentou e alterou, por meio do caderno de orientações da Secretaria de Educação – SEDU nº 04 “Diretrizes para a documentação pedagógica na educação infantil da rede municipal de Sorocaba”, a partir de sua publicação em julho de 2016, as práticas de avaliação nas unidades municipais de Educação Infantil, as quais tinham como instrumento a Ficha de Avaliação e Desempenho do Aluno (FADA) padronizada com metas descritas, que poderiam apenas ser sinalizadas se a criança atingiu, não atingiu ou está em processo de determinadas habilidades descritas nas mesmas, contando com poucas linhas ao final da ficha para breve descrição se o docente desejasse descrever algo. (Anexo 1).

Observa-se que o objetivo das fichas era apenas apontar itens determinados no impresso FADA sobre o desenvolvimento e aprendizagens das crianças, pautados em 8 metas de aprendizagens, e, juntamente, visualizar se os objetivos definidos no planejamento docente precisavam ser retomados e/ou reforçados com a turma.

O recorte temporal para relatar o processo de transição da ficha avaliativa para o relatório individual do aluno se pautou na vivência da pesquisadora quanto orientadora pedagógica. Cabe ressaltar que o ingresso da mesma no cargo se deu em 2014, com atuação numa escola que atendia o Ensino Fundamental I e II e Ensino médio. Somente em 2015 a pesquisadora passou a atuar em duas unidades de Educação Infantil com atendimento de crianças de zero a cinco anos de idade.

No decorrer do ano de 2015, os orientadores pedagógicos e diretores da rede municipal de Sorocaba participaram de diversas reuniões convocadas e dirigidas pela Equipe Técnica da SEDU e/ou pela “Comissão de Avaliação Educação Infantil”¹, nessas reuniões, diversos assuntos eram tratados, porém conforme arquivo pessoal (e-mail) da pesquisadora, foi possível resgatar algumas datas e ações importantes nesse processo de transição da FADA para a Documentação Pedagógica. Em 2015 os orientadores pedagógicos que atuam na Educação Infantil participaram de aproximadamente oito reuniões com duração de 4 horas com representantes da Comissão de Avaliação da Educação Infantil e duas reuniões com duração de 8 horas com a participação da Prof. Dra. Mônica A. Pinazza, para tratar a respeito da documentação pedagógica. Nesse mesmo período (16/03/2015 a 29/05/2015 – prorrogado até 29/10/2015) foi disponibilizado pela comissão um *link* para a consulta pública sobre a versão preliminar das diretrizes para a documentação pedagógica, sendo possível o envio de contribuições coletivas e/ou individuais das equipes escolares.

Em 2016, os orientadores pedagógicos foram convocados junto aos diretores das unidades de Educação Infantil pela Secretaria da Educação para apresentação dos estudos e encaminhamentos realizados pela Comissão de Avaliação na Educação Infantil em cinco encontros com duração de quatro horas, versando sobre as bases legais e concepções sobre a avaliação na educação infantil e dois encontros com duração de oito horas que abordaram a produção dos relatórios na educação infantil.

É importante destacar que os professores não tiveram formação em serviço ofertada

¹ Em 2015, já existia uma comissão instituída conhecida como “Comissão de Avaliação da Educação Infantil”, composta membros da rede municipal, sendo: 1 supervisor de ensino; 05 diretores de creches e pré-escolas; 02 orientadores pedagógicos, 02 professoras com atuação na educação infantil e equipe técnica da Secretaria de Educação (Chefes de seção), a referida comissão se reuniu por diversas vezes com o objetivo de sistematizar os processos avaliativos na educação infantil para a rede municipal.

pela Secretaria da Educação nestes dois anos (2015 – 2016), os orientadores pedagógicos e os diretores que articularam os estudos e discussões desta transição nas unidades de educação infantil que atuavam, assim, em algumas escolas em 2015 mantiveram a ficha avaliativa e outras iniciaram a produção do relatório individual da criança, além da manutenção da mesma estrutura de recursos humanos e físicos para o atendimento as crianças.

Com a publicação da versão final do Caderno de orientações SEDU n° 04 (SOROCABA, 2016b) das “Diretrizes para a documentação pedagógica na Educação Infantil da rede municipal de Sorocaba” em dezembro de 2016, os docentes deixaram de preencher a ficha de avaliação e desempenho por aluno (FADA) e passaram a escrever o relatório individual do aluno. Essa mudança ocasionou inúmeras inquietações e dúvidas aos educadores, pois ao alterar a forma de registro na avaliação, também se evidencia a necessidade de articular as concepções de infância, teorias de construção do conhecimento, currículo, planejamento, educação infantil, desenvolvimento infantil, entre outras, impactando diretamente na prática docente. Em relação a essas alterações na avaliação, Didonet (2012) aborda que:

[...]o tema entra na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no calor do embate entre visões teóricas e práticas opostas – umas querendo adotar na educação infantil os mesmos procedimentos usados nas etapas seguintes da educação básica, constituídos de provas, testes e trabalhos aos quais se atribuem conceitos e notas; outras, preconizando a observação e o registro dos comportamentos e atitudes, das expressões e produções das crianças. As primeiras, pretendendo identificar progressos ou atrasos, deficiências ou a não realização das aprendizagens esperadas. As outras, almejando reunir um conjunto de indicadores capazes de produzir uma percepção sempre mais aproximada do processo de construção de conhecimentos e desenvolvimento de cada criança para exercer mais eficazmente sua mediação. (p. 2)

Conforme já apontado, o artigo 29 da LDB (BRASIL, 1996) retrata que a finalidade da educação infantil é o desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família e comunidade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, considerando tais aspectos relativos ao desenvolvimento da criança, a teoria sociointeracionista sobreavisa a importância da mediação para que a criança avance em seu desenvolvimento (HOFFMANN, 2012). É por meio de sua ação, interação com seu meio social e cultural que a criança participa intensamente da construção de sua própria história e cultura, a aprendizagem é essencial ao desenvolvimento como preconizado por Vigotski (2001). Nessa ótica, é importante pensar sobre o fazer pedagógico, sobre a intervenção pedagógica, promovendo tais aprendizagens e desenvolvimento, respectivamente a avaliação na educação infantil, para que de fato aconteça o acompanhamento da criança.

Na perspectiva da avaliação mediadora (HOFFMANN, 2012) a intervenção pedagógica é essencial. Sem esse fazer, fica comprometido o ciclo de avaliação e não há continuidade no processo de ação-reflexão-ação.

Diante do exposto, essa pesquisa busca conhecer e investigar a partir do contexto histórico político da implementação das “Diretrizes para documentação pedagógica na educação infantil da rede municipal de Sorocaba” (SOROCABA, 2016b), os sentidos atribuídos pelos professores sobre a avaliação na prática docente, a fim de contribuir com o contexto educativo da escola pública e as práticas pedagógicas.

Na busca para contribuir com o conhecimento produzido sobre a temática da avaliação na educação infantil e aproximar-se dos contextos de pesquisas já realizadas, foi realizado um levantamento bibliográfico procurando correlacionar com o objeto da presente pesquisa.

Assim, foi feito um mapeamento utilizando o descritor “avaliação na educação infantil”, com um recorte temporal no período de 2008 a 2018, buscando publicações no Brasil, em português e na área das ciências humanas, no banco de dado da SciELO (*Scientific Electronic Library Online*) e no portal de periódicos de teses e dissertações da CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal do Nível Superior). O resultado foi analisado a partir das temáticas e resumos dos trabalhos e categorizados de acordo com o objetivo das pesquisas realizadas.

Os resultados obtidos apontam que a temática avaliação na educação infantil tem sido alvo de interesse crescente de pesquisadores da área educacional. No banco de dado da SciELO (*Scientific Electronic Library Online*) foram encontradas 51 referências, utilizando o termo avaliação na educação infantil, mas somente cinco relacionadas com o tema da presente pesquisa.

No Portal de periódicos CAPES/MEC foram localizadas 2.074 produções, porém ao refinar a busca para “avaliação na educação infantil” nos últimos dez anos, revelam-se apenas seis trabalhos entre teses, dissertações e artigos, porém somente 4 tem relação com o tema avaliação na educação infantil. As produções não selecionadas referem-se à avaliação em outras dimensões como: a institucional, voltadas para área da matemática, educação especial ou relacionada à área da saúde (avaliação psicológica, motora, entre outras).

Após a leitura e análise, os trabalhos foram selecionados especificamente os que abordam a avaliação na educação e categorizados em três grupos de acordo com seus eixos temáticos, conforme o quadro abaixo:

QUADRO 1. Mapeamento de pesquisas realizada sobre avaliação na educação infantil

Grupo	Temática	Nº	Títulos / Autores	Referência
Grupo 1 Processo Ensino- Aprendizagem	Avaliação na educação infantil e o processo ensino-aprendizagem	2	Artigo: Avaliação na educação infantil: um processo de ação e reflexão – MOTTA, Simone Bezerra da	Portal de periódicos CAPES/MEC
			Artigo: Avaliação na educação infantil: um breve olhar na avaliação da aprendizagem. SILVA, Tânia Zanatta.	Portal de periódicos CAPES/MEC
Grupo 2 Práticas Pedagógicas	Formação em serviço, práticas pedagógicas e concepções docentes sobre a avaliação na educação infantil	3	Artigo - Formação sobre avaliação na educação infantil. ALVES, Fábio Tomaz.	Portal de periódicos CAPES/MEC
			Artigo - A avaliação na educação infantil: uma análise a partir de relatórios de uma professora. NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; PRADO, Gabriela Ortiz	Portal de periódicos CAPES/MEC
			Artigo - Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de.	Banco de dados da SciELO
Grupo 3 Avaliação da Qualidade	Avaliação da Qualidade da educação infantil e Políticas Públicas	4	Artigo – Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. CAMPOS, Maria Malta.	Banco de dados da SciELO
			Artigo - Políticas de educação infantil e avaliação. ROSEMBERG, Fúlvia.	Banco de dados da SciELO
			Artigo – O uso de escalas de avaliação de ambientes na educação infantil. HARMS, Thelma.	Banco de dados da SciELO
			Resenha – Qualidade na educação infantil e avaliação de contexto: experiências italianas de participação. GHIGGI, Gioconda.	Banco de dados da SciELO

Fonte: Elaborado por Fabiana Goveia Gava

O primeiro grupo nomeado “Processo Ensino-Aprendizagem” abrange dois artigos que destacam como a avaliação na educação infantil contribui no processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento da criança, bem como focalizam os instrumentos que são utilizados pelos docentes para registrar e acompanhar o desenvolvimento e aprendizagem do aluno, o qual permite uma reflexão sobre a prática pedagógica.

O grupo dois “Práticas Pedagógicas” contém três artigos que versam sobre as práticas pedagógicas docentes e práticas avaliativas voltadas à aprendizagem e desenvolvimento da

criança e também avaliação como uma ferramenta que auxilia os professores a refletir sobre suas práticas e ações no contexto de educação coletiva. O trabalho de Rossetti-Ferreira; Amorim; Oliveira (2009) destaca que a avaliação na educação infantil precisa abarcar o comportamento e interações das crianças com os outros (adulto e criança / criança e criança) e com o meio (organização dos espaços). As pesquisadoras Nogueira e Prado (2016) ainda discutem como os professores concebem a avaliação na educação infantil, revelando que o foco volta-se mais para o trabalho docente do que para as ações das crianças. Já no artigo de Alves (2010), o tema avaliação na educação infantil é sinalizado pelos docentes como temática que necessita de estudos e aprofundamentos na formação continuada e em serviço.

O grupo três intitulado “Avaliação da Qualidade” traz três artigos e uma resenha que apresentam o percurso, analisam e discutem a avaliação da educação infantil (instrumentos, dados, participação da comunidade escolar e resultados) e proposição de políticas públicas para educação infantil.

Na pesquisa de Rosemberg (2013) discute-se ainda, que tais indicadores representam informações questionáveis e duvidosas, além da pressão para a implantação de avaliações externas de resultados na educação infantil brasileira. Já no trabalho de Harms (2013) é apresentado a escala de avaliação de ambientes, equivalente a avaliação institucional (Parâmetros de Qualidade), aplicada nos Estados Unidos que, segundo a autora, resultaram em melhorias nas instituições de educação infantil.

Em síntese, pode-se dizer que, apesar do crescente interesse nas pesquisas sobre o tema, ainda encontramos poucas produções no que diz respeito à avaliação na educação infantil. Por meio do mapeamento foi possível observar que os resultados indicam que as principais tendências de pesquisa envolvem as seguintes temáticas: foco no processo ensino-aprendizagem; concepções e práticas docentes sobre a avaliação e políticas públicas e avaliação da qualidade da educação infantil.

Assim sendo, instigou-me investigar o tema avaliação na educação infantil na rede municipal de Sorocaba, em especial, os sentidos produzidos na prática docente, buscando uma educação pública de qualidade, com vista a criança como sujeito histórico e de direitos.

Parte-se do pressuposto 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”. (HOFFMANN, 2012, p. 13).

Considerando que por meio da avaliação também temos a possibilidade de conhecer e aperfeiçoar aquilo que fazemos (DIDONET, 2012), esta pesquisa visa conhecer os sentidos atribuídos por docentes de uma creche pública sobre a avaliação na educação infantil. Como

objetivos específicos foram definidos:

- Conhecer os desafios apontados pelo docente sobre a avaliação na educação infantil diante das diretrizes da Secretaria da Educação, a qual define os instrumentos que compõe a documentação pedagógica (portfólio do docente; portfólio da criança acompanhado do relatório individual da mesma, descrevendo seu processo de aprendizagem e desenvolvimento mediante um documento com estrutura básica definida), para o registro do processo de avaliação na educação infantil; bem como as possíveis contribuições da implementação das diretrizes para a prática docente no processo de avaliação das crianças.
- Identificar, mediante entrevistas aos professores, os instrumentos utilizados pelos docentes no acompanhamento das aprendizagens e desenvolvimento das crianças e sua relação com a concepção de avaliação e a percepções dos educadores sobre tais instrumentos;
- Investigar como os educadores entendem a formação continuada para processo de implementação das diretrizes;

Com a intenção de conhecer e investigar, a partir do contexto histórico-político da transição da FADA para as “Diretrizes para documentação pedagógica na educação infantil da rede municipal de Sorocaba” (SOROCABA, 2016b), os sentidos atribuídos pelos professores sobre a avaliação na educação infantil, no qual a realidade é destacada de forma complexa e contextualizada com abundância de dados descritivos permeados por relações objetivas e subjetivas, o que permite uma aproximação com os sujeitos.

A presente pesquisa tem como referencial teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético, considera que as mudanças na vida do indivíduo advêm das mudanças históricas e materiais e também o indivíduo interfere nesse processo de transformação. Assim, ao mesmo tempo que o sujeito transforma, também sofre transformações, sendo o protagonista da construção de sua própria realidade. Este estudo também pauta-se na perspectiva histórico-cultural de Vigotski que compreende o sujeito considerando sua história, cultura e sociedade a partir das condições reais de sua existência, do qual procede seus processos, assim como, por meio da interação de uns com os outros, os sujeitos se constituem mutuamente por meio de suas vivências sociais e culturais.

Os docentes em seus processos de ensinar e aprender produzem sentidos quando integram seus pensamentos, emoções, suas condições afetivas e sociais. Na sociedade e na escola não é diferente. É notório o destaque que se dá ao produto em relação aos processos,

fazendo com que os professores tenham a percepção de elementos padronizados perdendo a singularidade dos sujeitos, é preciso inserir e considerar os processos de aprendizagem e ensino dos professores em suas trajetórias de vida. Dessa forma, dá-se acesso à forma que estes se constituem como sujeitos pensantes, do mesmo modo que as vivências e emoções acontecem em diferentes espaços e tempos de suas vidas, podendo constituir como elementos que provoquem o entusiasmo ou desencantamento, segurança ou insegurança, entre outros sentimentos que necessitam ser considerados, pois tem inferência nas atividades docentes. Em outras palavras, a produção de sentidos demanda um grau de complexidade que revelam composições de sentidos gerados na história de vida dos sujeitos. (SCOZ, 2007)

Nessa perspectiva, foi realizada pesquisa de campo em uma unidade escolar de educação infantil da rede municipal de Sorocaba com atendimento exclusivo de creche, na qual atuo como orientadora pedagógica, buscando as vivências no contexto escolar, utilizando-se como técnicas de coleta de dados: a observação participante com registros em diário de campo, a consulta e análise documental, roteiro para caracterização do percurso acadêmico e profissional dos participantes da pesquisa e a entrevista semiestruturada.

Frente a essas considerações, o estudo está organizado em três capítulos. O primeiro capítulo traz um breve histórico da creche até ser reconhecida como um direito educacional, a criança como sujeito de direitos, com foco para a avaliação na educação infantil, trazendo os principais marcos e documentos nacionais legais, em especial, a partir de 1988, quando a educação passar a ser um direito da criança. Destaca-se a avaliação na e da educação infantil com uma breve contextualização das políticas públicas da educação e avaliação no cenário do neoliberalismo, bem como a educação infantil, avaliação e o contexto das políticas neoliberais no município de Sorocaba/SP.

O segundo capítulo apresenta os fundamentos teórico-metodológicos que embasaram a pesquisa, as estratégias metodológicas e procedimentos de análise. Também contextualiza o local e os sujeitos respondentes deste estudo.

No último capítulo são expostos os dados coletados, buscando-se revelar os sentidos que os docentes atribuem as suas práticas avaliativas. Por fim, serão apresentadas as considerações finais, apêndices e anexos.

2 - AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste primeiro capítulo é apresentado um breve histórico da educação infantil, em especial a creche e seus marcos legais, garantindo o direito educacional a todas as crianças. Posteriormente, versa sobre a avaliação na/da educação infantil em documentos oficiais, atos legais com uma sucinta discussão sobre as questões sociopolíticas que permeiam as práticas avaliativas. Na sequência é abordado de modo conciso o neoliberalismo e suas influências nas políticas educacionais, em especial, no campo da avaliação. Também é abordada a avaliação na educação infantil no que se refere aos processos avaliativos e à prática docente, bem como, o contexto da educação infantil e avaliação no município de Sorocaba/ SP.

2.1. Educação Infantil: marcas históricas e sua construção como direito educacional para bebês e crianças pequenas de zero a três anos

Para iniciar este breve histórico sobre o direito a educação infantil como primeira etapa da educação básica, é necessário trazer a discussão sobre infância e criança como sujeito de direitos. Flores (2010) destaca que até o século XIV, na Europa, a infância não tinha definições, as crianças eram tratadas como pequenos adultos, usando vestimentas semelhantes aos mesmos, a qual podemos ver as representações em obras de arte da época. Foi ao longo da Modernidade que a infância ganha importância social, aos poucos a criança pequena deixa ser vista como irracional e passa para a ser compreendida como aprendiz, como sujeito da educação formal e cidadã.

Ainda Flores (2010) enfatiza que as diferentes áreas do conhecimento ajudaram a compor um perfil de infância universal, a criança era vista como “abstrata”, a qual estava submetida a fases e estágios de seu desenvolvimento, cumprindo-as regularmente, como parte de uma espécie. Posteriormente, as questões socioculturais e as singularidades de cada sujeito e seus contextos, demarcam a existência de diferentes infâncias para diferentes espaços e tempos, esta perspectiva é destacada nas áreas da Sociologia da Infância, História, Antropologia, entre outras, sinalizando que a cultura também é produzida por meio do protagonismo infantil.

No Brasil, o primeiro atendimento à criança se deu quando os portugueses chegaram, acompanhado de jesuítas, os quais tinham como objetivo “educar e civilizar” os índios de acordo com os princípios religiosos do Cristianismo. Devido à resistência dos índios adultos em serem doutrinados, os jesuítas investiram nas crianças sob afirmação que elas

aprenderiam os modos europeus (civilizados), assim, retiraram as mesmas de suas famílias e as catequizaram junto às crianças portuguesas órfãs. Guimarães (2017, p.86) afirma “Os jesuítas demarcaram o início da história da educação com uma natureza essencialmente religiosa e uma imagem de criança a exemplo de uma folha de papel em branco, moldável e educável para a obediência e disciplina.

Na época colonial (1500 – 1822), iniciou-se o atendimento diferenciados às crianças brancas e negras, marcando a nossa história com o atendimento desigual. As crianças negras, a partir de cinco anos eram destinadas para o trabalho, e aprendiam algum ofício, já as crianças brancas (da casa grande) recebiam instrução jesuítica a partir dos seis anos, bem como aprendiam letras com professores particulares. (GUIMARÃES, 2017)

A partir 1726, devido ao alto número de bebês e crianças mortas, surgem instituições caridosas católicas pelo país, como a Santa Casa de Misericórdia, em Salvador, a qual dispunha de um mecanismo que ficou conhecido como “roda dos expostos²” onde eram colocadas as crianças abandonadas por diversas razões, no entanto, pode-se destacar os filhos de escravos, crianças não desejadas em decorrência da exploração sexual das escravas pelos seus senhores, entre outros motivos que permeavam o contexto sócio-político da época colonial brasileira. Estas essas eram conhecidas como “os expostos”. (SPADA, 2005; GUIMARÃES, 2017)

Ainda no século XVIII, são instalados no Brasil, os asilos infantis, semelhantes as instituições Europeias denominadas de salas de asilo ou salas de custódia. Os asilos infantis brasileiros eram destinados ao atendimento de crianças pobres, órfãos, abandonadas, expostas, com o objetivo de guarda e amparo da infância, desenvolvida em local inadequado sem nenhum objetivo educacional. (KISHIMOTO, 1986, p. 37; SPADA, 2005; GUIMARÃES, 2017)

Flores (2010) destaca que os asilos infantis e rodas de expostos tinham como prioridade os cuidados básicos das crianças pequenas, vinculando o tipo de atendimento prestado à origem do público atendido, o educar para submissão também fazia parte das ações dessas instituições. A função social das primeiras instituições brasileiras voltadas à infância eram aceitas socialmente, destacando que os profissionais que atuavam nestes locais não tinham formação específica, assim, configurando um fazer educativo pelo viés discriminatório.

² “O nome roda se refere a um artefato de madeira fixado ao muro ou janela do hospital, no qual era depositada a criança, sendo que ao girar o artefato a criança era conduzida para dentro das dependências do mesmo, sem que a identidade de quem ali colocasse o bebê fosse revelada.” Fonte: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_roda_dos_expostos.htm

Em meados de 1840, a educação de bebês e crianças era socialmente atribuída a mulher no desempenho do papel materno (educar e ensinar), também é preciso destacar que o atendimento às crianças pequenas fora do contexto familiar estava vinculado aos altos índices de doenças e mortalidade infantil desta época. Com a descoberta da amamentação artificial na França em 1844 e sua viabilização na década 1870, as instituições de atendimento infantil, como a creche, passaram a ter condições de atendimento no mundo todo. (KUHLMANN JR., 2000)

No final do século XIX e início do século XX são criadas as primeiras creches no Brasil, com o objetivo de atenuar os problemas decorrentes da extrema miséria vivenciado por mulheres e crianças. Assim, o atendimento das creches eram semelhantes aos dos asilos infantis, também assistia bebês e crianças órfãos e abandonadas, em regime de internato, esse tipo de atendimento foi contrário ao atendimento ofertado nas creches europeias, as quais tinham regime diurno para atender os filhos de operários. (KISHIMOTO, 1986; SPADA 2005; GUIMARÃES, 2017)

Desse modo, no período do Império e posteriormente, no período da república, são criadas as primeiras creches brasileiras, em 1924. O país contava com 47 unidades instituídas em diversas capitais e algumas cidades. No início do século XX, eram previstos poucos investimentos estatais no atendimento a pobreza, Spada (2005, p. 3) afirma que:

[...]Estado não teve qualquer participação na implantação e funcionamento inicial das instituições de atendimento infantil. Este atendimento é, durante um longo período, realizado por entidades de natureza filantrópica, quase que exclusivamente por entidades religiosas, especialmente pela igreja católica.

A creche se constituiu com elementos que marcaram por um longo período sua história pelo viés social do que educacional. O atendimento caridoso voltado para as crianças de mães pobres e/ou trabalhadoras, prestando um atendimento de educação assistencialista, Guimarães (2017, p. 90) corrobora “as instituições de assistência à infância eram vistas com preconceitos, pois eram lugares de crianças pobres e carentes marcados pelo cuidado com o corpo, saúde e alimentação.” Nesse sentido, também era o local para preparar os pobres para a aceitação da exploração social, promovendo uma pedagogia da submissão. (KUHLMANN JR., 2000).

Em busca de melhores condições de vida e com o crescimento industrial e urbanização, um grande número de famílias pobres se deslocaram para os núcleos urbanos. Dessa forma, aumentou a procura por locais para deixar seus filhos enquanto trabalhavam,

somado a falta de fiscalização nos estabelecimentos de creches, acarretou na disseminação de locais em condições precárias para atender a demanda de crianças filhas de operários, com péssimas condições de higiene, semelhantes a depósitos. Desse modo, caracterizando um atendimento de guarda de crianças, esses locais não recebiam atenção por parte do governo, sendo mantidos por instituições de caridade ou por meio da exploração comercial praticada por sujeitos que lucravam com esses serviços, sem qualquer tipo de fiscalização pelo Estado. (KISHIMOTO, 1986; SPADA, 2005)

É importante destacar que no período de 1822 até 1889 (Brasil Independente) a migração da população do campo para a cidade e os fatores econômicos da época pressionaram a queda da qualidade de vida, resultou num aumento da criminalidade na sociedade. Nesse contexto histórico, a Constituição de 1824 tratava adultos e crianças da mesma maneira no caso de cometerem infrações às leis vigentes na época, assim as crianças eram submetidas ao controle policial, o que colocou em evidência as crianças pobres.

Guimarães (2017, p.93) aponta:

No Brasil, a infância começa a ganhar reconhecimento em 1875, quando é fundado pelo médico José Menezes Vieira e sua esposa Carlota de Menezes Vieira, no Rio de Janeiro, o primeiro jardim de infância privado reservado aos filhos do sexo masculino da emergente classe média industrial. A metodologia utilizada incluía o método intuitivo para o desenvolvimento da percepção direta e experimental das crianças, e seguia o ideário de Pestalozzi e as atividades sugeridas por Froebel e Mme. Pape-Carpantier. Apesar de sua escola atender a alta aristocracia, Menezes defendia que os jardins de infância deveriam dar assistência às crianças negras libertas pelo ventre livre e às com pouca condição econômica.

É evidente que é lançado um olhar para a criança nessa época, porém a criança elitiza, as crianças desvalidas continuavam sem visibilidade e o amparo por parte do Estado. Ainda segundo Guimarães (2017) somente em 1874 aparecem em documentos brasileiros registros que dizem respeito ao cuidado da criança. Assim, em atendimento a elite, são criados em 1877, em São Paulo, por iniciativa privada a Escola Americana, e posteriormente em 1896 também em no estado de São Paulo, o Jardim de Infância da Escola Caetano de Campos, pela iniciativa pública, porém seu atendimento era para crianças burguesas paulistanas de quatro a sete anos de idade. Inspirados nas propostas do filósofo alemão Froebel, os jardins de infância destinados às crianças ricas, tinham propostas pedagógicas e características educacionais, se diferenciando dos asilos e creches ofertadas que tinham como foco a guarda de crianças das classes populares.

No Brasil República (República Velha), o contexto econômico e político do país era comandado pelas elites paulista e carioca que detinham as atividades agrárias, o Brasil ganha

destaque na exportação de café e acontece a expansão industrial, porém na mesma proporção crescem os problemas sociais não tratados no período anterior, como o crescente aumento da mortalidade infantil. Apesar disso, neste período percebe-se ações destinadas a infância por parte do Estado.

Nesse período temos o “movimento higienista” composto por diferentes segmentos da sociedade e agentes políticos, especialmente constituído por médicos e sanitaristas, compreendem que os ensinamentos de hábitos de higiene, cuidados com população e assistência a infância (no sentido de prevenir e recuperar as crianças pobres atendidas nas instituições) promoveriam o avanço do Brasil, caso contrário, “a falta de educação e saúde do povo causaria o atraso do Brasil em relação à Europa.” (GUIMARÃES, 2017, p.97)

A partir de 1899, o movimento nos campos da higiene infantil e educacional o qual observaram progressos nesse contexto, buscam envolver as ações governamentais, porém as mesmas persistiram em não firmar ações pontuais em relação a infância, apesar da promulgação de leis. Então, por iniciativa privada, o médico Arthur Moncorvo Filho, na cidade do Rio de Janeiro, fundou a sede do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil (IPAIB) cujo o objetivo era a criação de creches e jardins de infância com a oferta de serviços de puericultura, distribuição de leite, consulta a lactantes, vacinação, higiene infantil, entre outros, o público destas instituições eram crianças menores que oito anos. Neste mesmo ano, também no Rio de Janeiro, são encontrados registros que indicam criação da primeira creche brasileira para atendimento de filhos de mães operárias, a creche foi instituída pela Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, prestando assistência e guarda destas crianças.

Guimarães (2017, p. 100), destaca que:

Durante as duas décadas iniciais do século XX, implantaram-se as primeiras instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil e as entidades assistenciais fundaram creches. Em 1908, é fundada a “primeira creche popular cientificamente dirigida”, para crianças de até dois anos de idade, filhas de operários, mas a maior parte das práticas dedicadas às crianças de zero a seis anos era de caráter médico.

Dessa forma, neste no decorrer do século XX, surgem no país diversas instituições para o atendimento de bebês e crianças pequenas, podemos ressaltar, a primeira escola maternal, surgiu em São Paulo, em 1908, fundada pela educadora Anália Franco, para atender crianças com dois anos de idade até cinco anos, filhos de operárias de fábricas instaladas na referida cidade. A escola maternal que tinha objetivos pedagógicos e assistenciais (alimentação e proteção), se diferenciando teoricamente dos asilos e creches existentes no

país, porém no cotidiano o trabalho era realizado por leigos, devido à falta de professores capacitados, assim o atendimento prestado é muito próximo do ofertado nos asilos e creches (KISHIMOTO, 1986)

Em 1909, no Rio de Janeiro, surge o Jardim de Infância Campos Salles, primeiro jardim de infância de iniciativa pública, para a escolarização de crianças de quatro a sete anos.

A primeira creche e escola maternal do estado de São Paulo, surge em 1918, em resposta às pressões dos movimentos operários, para atender as crianças filhas de trabalhadoras da indústria, sendo instalada na vila operária da Companhia Nacional de Tecidos e Jutas, acarretando no maior número de mulheres trabalhando nas fábricas, aumentando a mão de obra, a qual era uma necessidade da indústria que estava em crescimento. (KISHIMOTO, 1986; GUIMARÃES, 2017)

Kishimoto (1986) destaca que a primeira creche e escola maternal instalada com participação oficial do governo, surge em 1924, em Sorocaba/ SP, para favorecer o crescimento industrial, nas vilas operárias das empresas Cia Nacional de Estamparia (do ramo de tecelagem de algodão) para atender as crianças das fábricas Santo Antônio e Santa Rosália, com foco nas questões sociais. Devido a participação do Estado na instalação da instituição infantil, é criado o primeiro regimento interno das escolas maternais e creche para definições de normas para seu funcionamento, instalação e atividades desenvolvidas por docentes. Nesse período, outras instituições são instaladas pelo país.

Nesse sentido, Guimarães (2017, p.103) afirma:

Podemos dizer que desde o final do século XIX até o início do século XX, o atendimento nas creches permanecia vinculado ao campo médico-sanitarista e ambicionava nutrir as crianças, promover a saúde e disseminar normas rígidas de higiene. Esta visão associou a pobreza à falta de conhecimentos de puericultura e mascarou qualquer relação com as questões econômicas e políticas do país naquele período. Nos anos que antecederam a década de 1920, a iniciativa particular oferecia a atenção à infância sob o apoio do Estado, sem que existisse, de sua parte, a proposição de ações políticas.

Em 1927, é elaborado a primeira política pública voltada para a criança pobre, passando a ter atenção das instâncias jurídicas e Estatal, com a implementação do Código de Menores de 1927, cria-se instrumentos jurídicos ancorados na visão médico-jurídica que subsidiam as instituições através do judiciário.

Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930, este, em 1940, cria o Departamento Nacional da Criança (DNCr), o qual por 30 anos comandou o

atendimento a criança no Brasil, com uma visão de política médica preventiva, não considerando as questões sociais e econômicas que dividiam a sociedade marcada por uma grande desigualdade, além de requisitar a colaboração financeira da população no atendimento a criança.

É fundamental destacar que em 1935, no município de São Paulo, é criada uma nova instituição, o parque infantil, dirigida por Mário de Andrade, regulamentada pelo recém-criado Departamento de Cultura. O que distinguia os parques infantis era o recebimento de crianças de classes populares de três, quatro a seis anos de idade e também as crianças de sete a doze, fora do horário escolar, sendo um projeto de educação não escolar ofertado pelo governo do município, o atendimento de crianças de famílias operária nesses locais era permeado por ambientes com produção artística e cultural, folclórica, brincadeiras e jogos infantis e também atividades físicas, dessa forma a aproximação do cuidar e educar. Em 1940, os parques infantis expandem-se para outros locais como: o interior do estado de São Paulo, Bahia, Minas Gerais, Amazonas, Recife e Rio Grande do Sul. (KUHLMANN JR., 2000)

O atendimento à infância passa a ser oficialmente responsabilidade do Estado em período de 1937 a 1945, conhecido como Estado Novo. No governo presidido por Getúlio Vargas é criado o Ministério da Educação e Saúde. Porém, em 1950, a creche pública municipal de São Paulo estava vinculada ao serviço de Assistência Social, assim, esse período também é marcado pelo auxílio que o governo (tanto na esfera municipal como Estadual) enviava as entidades filantrópicas para manutenção de suas obras assistenciais, não existiam políticas públicas bem definidas e tampouco o compromisso na criação e manutenção de instituições para o atendimento a criança de classe popular. O atendimento acontecia por convênios com entidades filantrópicas e ou particulares, no atendimento indireto como o programa conhecido como “mães crecheiras”, configurando num atendimento terceirizado, deixando para a sociedade civil a indiscutível responsabilidade do poder público. (SPADA, 2005)

É importante enfatizar que no período, também, os organismos internacionais assumiram nos países de terceiro mundo a definição das políticas assistenciais voltadas para crianças, como por exemplo o Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), a Organização Mundial de Saúde (OMS), Organização Mundial para Educação Pré-Escolar (OMEP) entre outros. O foco era a promoção de projetos assistenciais pautadas no higienismo, puericultura, administradas por entidades filantrópicas.

Assim, no Brasil, em 1942, surge a Legião Brasileira de Assistência (LBA) como

uma estratégia política no emprego de políticas assistências voltadas para crianças pobres de zero a seis anos e manter sob controle a população, preservando a popularidade do governo, mesmo em meio à crise financeira que o país atravessava na época. A LBA teve em seu principal programa, Projeto Casulo, uma referência na área da assistência social com destaque para a maternidade e infância, ofertavam o atendimento as crianças pelo período de quatro a oito horas diárias, para que as mães pudessem trabalhar, com ações voltadas à educação compensatória e preocupação em relação a alimentação, guarda e cuidados. Constituíam-se em caráter filantrópico, comandadas por primeiras damas da sociedade brasileira, numa ação público-privada, reproduzindo as desigualdades sociais, é primeira iniciativa para educação infantil em larga escala no país. (GUIMARÃES, 2017).

Ainda em 1942, o DNCr cria-se a Casa da Criança, a qual reuniria num mesmo espaço físico o agrupamento de creches, escola maternal, jardim de infância, a escola primária, o parque infantil, além do posto de puericultura, clube agrícola (ensino do uso da terra), também existia a possibilidade de abrigar provisoriamente os menores abandonados. Dessa forma, o DNCr para além de regulamentar as creches, respondeu por todo o sistema escolar. É válido destacar que a educação e saúde compunham o mesmo ministério até 1953, quando se desmembraram, assim, DNCr é alocado no Ministério da Saúde até 1970, quando esse departamento é substituído pela Coordenação de Proteção Materno-Infantil. (KUHLMANN JR., 2000)

Em 1959, foi promulgada a Declaração Universal dos Direitos da Criança, pela Organização das Nações Unidas (ONU), devido às preocupações estruturais sobre os direitos das crianças e seu cuidado social. Dessa forma, estabelecendo a criança como um sujeito de direitos, responsabilizando o Estado e a sociedade o dever de garantir o direito à saúde, educação, lazer, profissionalização e segurança social as crianças.

Em 1967, nasce o Plano de Assistência ao Pré-Escolar, conduzido pelo DNCr, vinculado ao Ministério da Saúde, que propõe a implantação de Centros de Recreação para atendimento de crianças de dois a seis anos, como programa de emergência, nomeando diferentes denominações de igrejas para a referida implementação. Ainda, é preciso sinalizar (KUHLMANN JR., 2000) que o plano seguia as orientações do UNICEF, aparentando atender as exigências correlacionadas aos empréstimos internacionais. Dessa forma, após a chamada as religiões para implantar os Centros de Recreação, a igreja Católica se dedica em organizar as comunidades, podemos destacar os Clubes de Mães.

Kuhlmann Jr. (2000, p.8) aponta:

[...] até meados da década de 1970, as instituições de educação infantil viveram um lento processo de expansão, parte ligada aos sistemas de educação, atendendo crianças de 4 a 6 anos, e parte vinculada aos órgãos de saúde e de assistência, com um contato indireto com a área educacional. A legislação trabalhista, que desde 1932 previa creches nos estabelecimentos em que trabalhassem 30 ou mais mulheres, foi como letra morta.

Durante o governo militar, no período de 1975 a 1985, a educação pré-escolar passa a ser regulamentada pelo Ministério da Educação, com destaque para “II e no III Plano Setoriais de Educação e Cultura (PSEC), que eram desdobramentos dos Planos Nacionais de Desenvolvimento” (KUHLMANN JR., 2000, p. 11) com duplos objetivos, sendo a educação infantil reduzir a altas taxas e reprovação no 1º grau e solucionar os problemas da pobreza.

O regime militar tinha a propositura de ofertar o atendimento à crianças de forma barata, mesmo depois de tomarem por muitos anos as verbas da educação. Assim, as instituições deveriam deixar os critérios de qualidade pautados nos países desenvolvidos, pois estas, estavam longe da realidade do Brasil. O foco é o atendimento das necessidades básicas das crianças, em outras palavras, ofertar alimentação aos mais pobres e os cuidados físicos. Os programas para a infância eram carregados do ideário da solução dos problemas sociais.

As políticas sociais implantadas na época pelo regime militar não contiveram os movimentos populares, sindical, estudantil, feminista, os quais representaram ameaças a continuidade deste governo.

Diante do contexto apresentado, Kuhlmann Jr. (2000) enfatiza que:

As instituições de educação infantil tanto eram propostas como meio agregador da família para apaziguar os conflitos sociais, quanto eram vistas como meio de educação para uma sociedade igualitária, como instrumento para a libertação da mulher do jugo das obrigações domésticas, como superação dos limites da estrutura familiar. As ideias socialistas e feministas, nesse caso, redirecionavam a questão do atendimento à pobreza para se pensar a educação da criança em equipamentos coletivos, como uma forma de se garantir às mães o direito ao trabalho. A luta pela pré-escola pública, democrática e popular se confundia com a luta pela transformação política e social mais ampla. (p.11)

Também é preciso sinalizar que a ampliação do trabalho feminino na classe média, fez com que esse grupo buscasse instituições educacionais para seus filhos, resumidamente, a criação de pré-escolas particulares alternativas, carregadas de valores tradicionais. Assim, o atendimento em creche, até então destinada aos filhos dos pobres, ganha legitimidade social, surgem creches em universidades públicas (para atender filhos de servidores públicos), começam a fazer parte da pauta de reivindicações de alguns trabalhadores como:

bancários, jornalistas, setor de serviços, professores, entre outros, o atendimento educacional em creches.

O cenário de incertezas e falta de clareza a respeito das políticas públicas para o atendimento a criança destacou-se e cresceram cada vez mais os problemas vivenciados pelas famílias de classes populares, especialmente as famílias trabalhadoras, ficando cada vez mais evidente socialmente. Aumentaram, assim, as reivindicações por instituições que atendessem os filhos dos trabalhadores, o que culminou o Movimento de Luta por Creches, encabeçados por populares que precisavam deste serviço. Esse movimento se deu em São Paulo, nos anos de 1978 a 1982, Spada (2005, p. 4) afirma que o movimento “desempenhou importante papel na reivindicação pela expansão das vagas em creches, apontando essa instituição como uma necessidade da sociedade e indicando como responsabilidade do Estado sua criação e manutenção.”

A década de 80 representa um marco para área da Educação, pois foi um momento que as políticas, concepções e práticas voltam-se para a educação pública, trazendo inúmeras transformações, decorrentes da pressão dos movimentos sociais (trabalhadores; luta pela educação de qualidade para todos; movimento sindical e reivindicação de melhores salários; formação docente) que repercutiram no ordenamento legal ao final dos anos 80 e início dos anos 90. Destacando-se o atendimento aos bebês e crianças de zero até seis anos em instituições de Educação Infantil, o qual nesta década cresceu de maneira expressiva. (FLORES, 2010).

No início da década de 1980, observa-se que o Ministério da Educação traz em seus textos, a educação pré-escolar compreendida as crianças de zero a seis anos. Em 1981, no parecer do Conselho Federal de Educação focaliza o atendimento as crianças de zero a três anos em um sistema público de educação pré-escolar, mesmo que essa faixa etária estivesse vinculada aos Ministérios da Saúde e Previdência.

Ainda em Kuhlmann Jr. (2000) resgata o impasse que marca a educação infantil:

O vínculo das creches aos órgãos de serviço social fazia reviver a polêmica entre educação e assistência, que percorre a história das instituições de educação infantil. Nesta polaridade, educacional ou pedagógico são vistos como intrinsecamente positivos, por oposição ao assistencial, negativo e incompatível com os primeiros. Isto acaba por embaralhar a compreensão dos processos educacionais da *pedagogia da submissão*, que ocorre em instituições que segregam a pobreza.

Daí a proposição de que as instituições de educação infantil precisariam transitar de um direito da família ou da mãe para se tornarem um direito da criança. Como se esses dois direitos fossem incompatíveis, como se as instituições educacionais fossem um direito natural e não fruto de uma construção social e histórica. (p.12)

Nessa conjuntura, discute-se o papel da educação infantil, o cunho assistencialista predominava, pois existia ainda a vinculação tanto de creches como pré-escolas ao quadro de assistência social, bem como, a redução de recursos para educação, sob o viés da inclusão de despesas com alimentação e saúde nas escolas, fortalecendo os argumentos para uma educação assistencialista, fora do contexto pedagógico.

No final da década de 1980, as ações dos movimentos sociais a favor da Constituinte, o Movimento Criança Pró-Constituinte e o Movimento de Mulheres, tenciona as políticas deste período, resultando na Constituição de 1988, a qual é a primeira legislação que normatiza os direitos fundamentais, promulga que a Educação Infantil é direito público subjetivo às crianças de zero a seis anos, sendo um direito social e fundamental, complementar a família, seguindo princípios democráticos. Dessa maneira passa a integrar o quadro de política nacional de educação e não mais permanecendo vinculada a política de assistência social, buscando superar o atendimento com marcas assistencialistas e compensatórias ofertado às crianças, o Estado tem o dever de garantir o atendimento dos bebês e crianças pequenas em creches e pré-escolas, especialmente, às famílias trabalhadoras. (ROSEMBERG, 2003; FLORES, 2010)

Na década de 1990, temos um período de criação de importantes ordenamentos legais e conceituais para área educacional, pós a promulgação da Constituição Federal de 1988. Também nesta década, surgem manifestações a respeito da indissociabilidade entre o cuidar e educar as crianças em instituições de educação infantil, destacando-se que o cuidar é mais evidente quanto menor for a criança (KUHLMANN JR, 2000). Por outro lado, quanto maior a criança da educação infantil, ou seja, quanto mais próxima do ensino fundamental, surge a preocupação de escolarização desta faixa etária, além do entendimento de que os alunos sejam obedientes as autoridades, ofertando uma disciplina escolar arbitrária, no sentido de controle.

As mudanças que aconteceram nas décadas de 1980 e 1990 acerca das concepções de infância, legislação e ações voltadas para as crianças pequenas, foram implantados os jardins de infância e as pré-escolas, a qual neste período tinha uma função social, pautadas em estudos sobre a criança pela perspectiva pedagógica, dessa forma, surge as “professoras jardineiras” sinalizando uma atenção inicial com a profissionalização desta atividade e seu fazer no meio escolar. Da mesma maneira, são introduzidas nas creches algumas marcas educacionais, influenciadas pelo fortalecimento da concepção de bebês e crianças pequenas como sujeitos de direitos, em especial a educação. (FLORES, 2010).

Diante do exposto, a próxima subseção traz os ordenamentos legais pós Constituição

Federal de 1988 e uma breve discussão sobre o reconhecimento do direito a educação as crianças de zero a seis anos.

2.2. Educação Infantil e a criança sujeito de direitos

A Constituição Federal de 1988 é um marco histórico para o Brasil em que é instituído o atendimento às crianças como direito social, reconhecendo-as como sujeitos de direitos, trazendo mudanças e avanços significativos em relação a concepção de infância, além de definir o atendimento educacional as mesmas, conforme a redação do artigo 208, inciso IV, “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;” (BRASIL, 1988). Spada (2005, p. 5) afirma: “Ao subordinar o atendimento em creches e pré-escolas à área da educação, a Constituição de 1988 dá o primeiro passo rumo à superação do caráter assistencialista que até então predominava nos programas de atendimento à infância.”

Ainda, a Constituição Federal de 1988 determina em seu artigo 212 a aplicação de recursos na educação, dessa forma, a União aplicará 18%, os Estados, Distrito Federal e Municípios aplicará 25%, como percentuais mínimos, oriundos da receita de impostos arrecadados. Também observa-se que o artigo 211 diz que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração os sistemas de ensinos, assim, ficando somente os municípios são responsáveis pelo atendimento e manutenção de creches e pré-escolas. No entanto, Guimarães (2017, p.122) assevera que a Constituição Federal de 1988:[...] foi omissa por não ter disposto sobre a obrigação de oferta de educação infantil pelo Estado, como o fez com o ensino fundamental.

Dessa maneira, como forma de contribuir com a expansão da educação infantil de qualidade, é criada pelo MEC, em 1993, a Coordenação de Educação Infantil (COEDI), a qual propõe uma política pública diferenciada do que se tinha até este período, elaborando o documento de Política de Educação Infantil, focando maiores investimentos para educação infantil de qualidade, com políticas setoriais, se deslocando do modelo “não formal” que era mantido com baixos recursos públicos. (ROSEMBERG, 2003)

A partir da década de 1990, o Brasil recebe influências do Banco Mundial e de outros organismos internacionais nas políticas educacionais, assim como outros países da América Latina. Nesse contexto, as atenções se voltam para educação infantil, sob a concepção de “desenvolvimento infantil” (ROSEMBERG, 2003), a qual direcionou programas

incompletos e emergenciais que resgataram as propostas dos anos 70 da UNICEF e UNESCO focadas no combate à pobreza, através do atendimento a criança em creches filantrópicas e domiciliares (não formais), ignorando a recente construção da educação infantil democrática e de qualidade.

Nesta conjuntura, os movimentos sociais e organizações não governamentais pressionam o governo para que a infância seja protegida integralmente, resultando numa legislação que detalha os direitos de todas as crianças e adolescentes, como sujeitos de direitos. Em 1990, é promulgado pela Lei Federal 8.069, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), orientando o trabalho desenvolvido com as crianças nas instituições.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei 8.069/1990 amplia os direitos assegurados pela Constituição Federal de 1988, prevendo a meios para a concretização dos direitos garantidos a crianças e adolescentes (MOREIRA, SALLES, 2015), em seu artigo 54 e inciso IV reitera o direito da criança ao atendimento em creches e pré-escolas, por meio da criação de vagas. Observa-se que o ECA (BRASIL, 1990) e a Constituição Federal (BRASIL, 1988) priorizam o ensino básico, os quais dispõe de instrumentos para que crianças e adolescentes tenham acesso e permanência as instituições escolares, estabelecendo condições privilegiadas. Ainda o ECA (BRASIL, 1990) prevê que se os direitos forem violados caberá punições ou sanções tanto ao Estado como a família, conforme o caso. (MOREIRA, SALLES, 2015).

É preciso destacar que entre os anos 1980 a 1990, com o crescimento dos centros urbanos e mudanças nas estruturas e papéis desempenhados nos núcleos familiares, a pré-escola no Brasil passa a ser fundamental para a sociedade. Também neste período é reconhecida no âmbito político. No entanto, a trajetória da pré-escola brasileira desde de seu princípio até o início dos anos 80 é marcada pelo assistencialismo, Guimarães (2017, p 124) corrobora, a educação pré-escolar trilhou sua história como nasceu, com fins assistencialistas, caracterizados como pretensamente educacionais, pois mesmo quando proclamou uma função educativa, visava à compensação.

Em 1996, com a promulgação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei n.º 9394/96, o atendimento a criança tem um notório avanço, Flores (2010) destaca que em seu artigo 21, os bebês e as crianças pequenas são sujeitos de direito à educação, assegurando a elas a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica. Assim, a LDB em seu artigo 29, regulamenta a finalidade da educação infantil, o qual traz o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físicos, psicológicos, sociais, intelectuais complementando às ações da família e da comunidade.

Rosemberg (2003) e Guimarães (2017) afirmam que, pelo menos, do ponto de vista legal, ao instituir o atendimento de crianças de zero a seis anos na instituição educação infantil, há ruptura do modelo anterior de educação caracterizado pelo assistencialismo, a equivalência nos atendimento em creche para crianças de zero a três anos e o atendimento em pré-escola para crianças de quatro a seis, tendo a incumbência de educar e cuidar, considerando as especificidades das faixas etária, com atendimento de qualidade a todas as crianças, garantindo a recente conquista do direito a educação.

A LDB (BRASIL, 1996) foi um marco para a toda a área educacional, especialmente para a educação infantil, contudo, as discussões sobre educação infantil como direito público subjetivo da criança é algo recente, com menos de três décadas. Conforme estabelece Flores (2010):

As representações culturais, as concepções teóricas e a legislação específica em relação aos direitos das crianças pequenas foram se modificando a partir das últimas décadas do século XX, produzindo expectativas em nosso olhar sobre uma ação que gradualmente deixou de ter como referência única as políticas de assistência, de recreação ou de saúde e passou a exigir ações integradas de diversas áreas, tendo a criança como centro do processo, e como sujeito de direito à educação formal, ofertada em estabelecimentos adequados para tal e sob a responsabilidade de docentes habilitados de acordo com a lei.(p. 29)

Assim, desde o final da década de 1980 do século passado, com a promulgação da Constituição Federal de 1998 e, especialmente na década de 1990, vários documentos relevantes para a educação são publicados, tais como: o Estatuto da Criança e do Adolescente ECA, de 1990, que reconhece a criança como sujeito de direitos e a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, a qual compreende que a educação infantil (creches e pré-escolas) como primeira etapa da educação básica, entre outros.

A LDB (BRASIL, 1996) também trata da formação dos profissionais que atuam na educação, especificando a formação em nível superior; orienta a avaliação, reafirmando o enfoque pedagógico, além de estabelecer prazos para que os municípios regularizem as instituições de educação infantil. Apesar disso, é essencial evidenciar o momento histórico da promulgação da LDB (BRASIL, 1996), o Brasil está sob fortes influências do neoliberalismo, na atuação do Banco Mundial, o qual atrela seus investimentos no país aos índices de avaliação de desempenho educacional. (GUIMARÃES, 2017)

As políticas neoliberais, especialmente as voltadas para a educação infantil se resumem em baixos investimentos e formação precária dos profissionais através de cursos rápidos e com baixo custo que resultam em limitação do conhecimento. (ROSEMBERG,

2003; GUIMARÃES, 2017)

Destacam-se em nível federal, após a Constituição Federal (BRASIL, 1998), os seguintes documentos criados para regulamentar e orientar o direito a criança a educação: Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil – RCNEI (1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 1998; 2009c); Subsídios para o Credenciamento e Funcionamento das Instituições de Educação Infantil (1998); Diretrizes Operacionais; Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2001-2010; 2014-2024); , Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil (2006), Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (2006), Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009a), Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) entre outros. (FLORES, 2010; GUIMARÃES, 2017)

Diante dos amparos legais e documentos oficial que reconhecem o direito de bebês e crianças pequenas à educação básica, é primordial destacar o papel que os movimentos sociais representaram e representam na luta para a proposição de novas políticas, na garantia de direitos das crianças, exercendo pressão social sobre as deliberações de projetos de lei, como por exemplo, as ações realizadas pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) que mobilizou a sociedade sobre a votação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB, o qual não contemplava verbas para crianças de zero a três anos no projeto de lei em sua primeira versão (PEC 415/05), esta exclusão de verbas para crianças de zero a três anos causou debates em todo o país, pois estava contrário o que determinava a LDB (BRASIL, 1996), que compreende a Educação Básica inicia-se na creche. Guimarães (2017, p. 129) destaca que a referida PEC foi “nitidamente arquitetada sob o ideário do BM, excluía do fundo a faixa etária de zero a três anos, o que acarretaria impactos negativos e inviabilizaria o alcance das metas propostas no PNE, naquele momento de ampliar o atendimento da educação infantil em 30% em 2006 e, para 50%, em 2011.

Assim, o movimento Fraldas Pintadas, que ocupou o Congresso Nacional e repercutiu na mídia, liderado por diversas instituições, sendo uma delas o MIEIB, contribuiu para a garantia dessa inclusão, com a aprovação da PEC do FUNDEB, em 2006. (FLORES, 2010)

Em 1998, o Ministério da Educação publicou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, o qual orientava os currículos a nível nacional, embora de caráter não obrigatório, foi amplamente distribuído aos profissionais da Educação Infantil.

Esse documento trouxe a concepção de que educar e cuidar são vinculados, assim como os processos de aprendizagem e desenvolvimento estão ligados e inseparáveis, sendo considerado um avanço para educação infantil e por muitos anos, utilizado como principal referência direcionando as práticas educativas dos professores. Cabe ressaltar que o RCNEI também recebeu críticas, pois tinha uma proposta pautada num modelo único de criança, não considerando especificidades e diversidades culturais das mesmas.

No ano de 1999 são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) para orientar as políticas públicas e nortear a elaboração, planejamento, avaliação de propostas pedagógicas e curricular da educação infantil, com caráter obrigatório, os sistemas de ensino deveriam construir suas propostas pedagógicas a luz das DCNEI, a qual tem abertura para um trabalho local e diversificado. É preciso destacar que o documento diferente do RCNEI não contou com ampla divulgação. (GUIMARÃES, 2017). Em 2009, é publicada a nova DCNEI estabelecida pela Resolução CNE/CEB nº 05/2009, revisada, com ajuste no atendimento das crianças. A partir de 2006 a educação infantil é para crianças de zero a cinco anos³. As DCNEI (BRASIL, 2010) representam um avanço para a educação infantil, reconhecendo a criança como um sujeito histórico e de direitos

Ainda sobre os movimentos sociais, é preciso destacar outra conquista importante devido a mobilização social, novamente o MIEIB foi muito atuante nessa pauta, se deu com a aprovação e cumprimento do projeto de lei – PL 3971/2008, que estabelece a formação em nível superior como uma exigência de qualificação para atuação de todos os docentes na Educação Básica, ou seja, desde as turmas de berçário, conforme determinado na LDB (BRASIL, 1996), “uma vez que a formação adequada se constitui em condição mínima para o desenvolvimento da ação docente nesta etapa.” (FLORES, 2010, p. 35)

Dessa maneira, ao pensar na trajetória da educação infantil como primeira etapa da Educação Básica, várias conquistas foram frutos das lutas dos movimentos sociais. Também a história da educação infantil se entrelaça com a da infância, à medida que foi sendo compreendida como um tempo singular da vida, levando a família, a escola, diferentes instituições, a sociedade assumirem responsabilidades, assim como, as políticas públicas, os ordenamentos legais foram se estabelecendo, devido ao pleito dos movimentos sociais e teóricos da educação e infância. (FLORES, 2010)

Em 2013 temos a publicação da Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013 que torna

³ A lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, antecipou o ingresso da criança no Ensino Fundamental, assim, crianças a partir dos seis anos de idade são atendidas nesta etapa, ampliando a mesma para nove anos de duração.

obrigatória a matrícula das crianças aos quatro anos de idade, sendo um dever dos pais a efetivação da matrícula, a qual até então era facultativa. Em razão disso, a LDB (BRASIL, 1996) sofre alterações e os municípios e Estados têm o prazo de até de 2016⁴ para adequações e garantia do atendimento nas escolas públicas.

Em 2017, é aprovada a Portaria MEC n.º 826, de 07 de julho de 2017, que dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação – PNME, o qual incluiu a pré-escola e a educação infantil ao programa. Cabe sinalizar que anteriormente o PNAIC era voltado para o ensino fundamental, sendo o foco a alfabetização das crianças até o terceiro ano do ensino fundamental e formação aos docentes para auxiliar nesse processo por meio de práticas pedagógica. Arelaro (2017, p.218) afirma: “Essa Portaria repete praticamente toda a sistemática do PNAIC do governo anterior, agora incluindo a pré-escola e a educação infantil. É avassalador o movimento do governo Temer no sentido de destruir e deturpar as conquistas da educação infantil em todo o país”.

Ainda em 2017, também é aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pelo governo federal. Sua elaboração teve início em 2015, passou por três versões, com mudanças significativas em cada uma delas, prevalecendo a última versão, a qual predominou a opinião dos especialistas ligados a fundações empresariais e opinião governamental distanciando-se das fontes diversificadas até então consideradas na primeira versão. É importante apontar o cenário de golpe vivenciado em 2016 no país, os avanços das políticas neoliberais e da mercantilização dos sistemas de ensino, além da abertura para as avaliações em larga escala / externas no país. (ANPEd, 2018)

Encontramos na terceira versão BNCC, a presença maciça do MEC, fundações, representantes de grupos privados e empresas; temos a exclusão do ensino médio; além da retomada das competências. A própria BNCC se autodefine como normatizadora, homogenizadora e focada em aprendizagens, encontramos na Base a redução conceitual sobre compreensão de aprendizagem; criança; ensino; mantendo uma lógica conceitual; retirando os conceitos de gênero e orientação sexual; culminando em um processo antidemocrático e de responsabilização dos professores sobre os resultados. Freitas (2018) ressalta que apesar das informações de seus apoiadores (Movimento pela Base – tecnocratas / fundações / empresas / MEC) afirmarem que a mesma não é um currículo, a BNCC se configura como, visto que está associada a avaliação SAEB e a padronização dos currículos

⁴ Prazo estabelecido pela Emenda Constitucional – EC n.º 59/2019

nos Estados de todo o país.

No tocante a educação infantil, a BNCC na versão I e II, estava embasada na DCNEI (BRASIL, 2010), mantendo a concepção de criança, sendo os eixos estruturantes do trabalho pedagógico as interações e brincadeiras orientadas por campos de experiência, porém a terceira versão que foi aprovada, como citado anteriormente, sofreu grandes modificações, Arelaro (2017, p.215) destaca que:

A terceira versão, agora no Governo Temer, trazida a público dia 06 de abril de 2017 apresenta uma redução nas concepções de linguagens e de ensino-aprendizagem na educação infantil, contrariando totalmente as diretrizes curriculares desta etapa de ensino. Dividir a educação da primeira infância de zero a um ano e seis meses, e de um ano e sete meses a três anos, é um retrocesso à década de 60, quando a psicologia comportamentalista dividia o desenvolvimento da criança em “estágios” de desenvolvimento.

Assim, ao organizar os objetivos da educação infantil por faixas etárias, corre-se o risco de ser compreendida com uma etapa de escolarização, preparando as crianças para ingressar no ensino fundamental, seguindo um caminho contrário do estabelecido nas DCNEI (BRASIL, 2010). O prazo para que os municípios atualizem seus currículos termina em 2019, pois a implementação da Base se dará no início do ano letivo de 2020.

Diante desse percurso nebuloso, atualmente, as instituições de educação infantil, visam garantir os direitos da criança, pautando suas ações entre o cuidar e educar. Desde dos bebês, crianças pequenas e crianças, as práticas desenvolvidas na educação infantil precisam ser, segundo Flores (2010, p.36):

[...] de forma intencionalmente planejada, tempos e espaços para crescer, brincar, aprender, socializar-se, expressar emoções, receber carinho, desenvolver a autonomia. Acolhimento, proteção, desafio, incentivo, apoio, amor e dedicação por parte dos adultos constituem-se em elementos essenciais em uma proposta curricular voltada a essa faixa etária.

No entanto, apesar de todo amparo legal existente, é notória a lacuna entre o direito legal e o acesso universal às creches e pré-escolas públicas de qualidade social. Dessa forma, para que o direito à educação a todas as crianças seja real, precisamos da militância da sociedade e movimentos sociais na observância do cumprimento dos direitos, bem como na luta por novas conquistas. (FLORES, 2010; CAMPOS, 2011, ROSEMBERG, 2013)

Kuhlmann Jr (2000) adverte sobre a segmentação no atendimento as crianças pobres em instituições sucateadas e precárias, afirma que é um dos problemas da educação infantil brasileira, tal pauta permanece na agenda de discussões para as políticas públicas.

A trajetória do atendimento a bebês e crianças pequenas é um caminho sinuoso, conturbado, marcado por anos de negligência por parte do Estado, apesar de consideráveis avanços nas últimas décadas em relação a legislação e documentos oficiais. A educação infantil permanece num cenário de creches insuficientes para o atendimento de nossas crianças, ainda é critério para matrícula ou conta como “desempate”: a mãe ser trabalhadora, perfil socioeconômico da família, entre outros aspectos, que reforçam uma creche seletiva, distante do que de fato é direito da criança, assim, temos a dissonância entre o oficial / legislação e o real/vivências, caminhamos lentamente por uma educação infantil de qualidade e democrática, mas continuemos na luta em prol de nossas crianças.

2.3. Avaliação na/da educação infantil: breve histórico das políticas públicas e marcos legais a partir de 1988.

Para discutir a respeito da avaliação na/da educação infantil, primeiramente é importante trazer os marcos legais e documentos oficiais que determinam e orientam as práticas. Como já abordado, a educação infantil passa a ser um direito da criança e da família a partir Constituição Federal de 1988, assim, o delineamento acerca das políticas públicas, legislação e instrumentos legais a respeito da avaliação na/da educação infantil serão apresentados a partir 1988, com a garantia constitucional dos referidos direitos.

Conforme já citado, é com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que a criança tem o direito a educação desde a creche, sendo um dever do Estado garantir o acesso a todas as crianças. Este direito é reafirmado no ECA (BRASIL, 1990) e mais tarde com LDB (BRASIL, 1996) assegurando a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica.

A LDB (BRASIL, 1996) é a primeira legislação e documento oficial que trata da avaliação na educação infantil, o artigo 31, no inciso I, sugere para a primeira etapa da educação que a avaliação se dará “mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. O referido artigo orienta acerca da prática pedagógica, mas não especifica os instrumentos e formas para acompanhamento e avaliação, no entanto, o inciso V determina que é preciso expedir documentação que evidencie o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

A esse respeito, Didonet (2012, p.3):

A lei não indica como será feito o acompanhamento nem que instrumentos se

usarão para captar a evolução no desenvolvimento das crianças. Mas ela é assertiva em não permitir que a avaliação seja usada para reprovar ou aprovar a transição das crianças para subetapas seguintes (por exemplo, do Maternal para o Jardim I, do Jardim I para o II, e deste para o Jardim III) nem da educação infantil para o ensino fundamental. Duas razões principais conduziram o legislador a formular a segunda parte do art. 31: (a) a concepção de desenvolvimento humano, de construção dos conhecimentos, do ritmo e forma próprios de cada criança e (b) a obrigatoriedade do ensino fundamental a partir do sétimo ano de vida – hoje a partir dos seis -, sem restrições de qualquer natureza. Se não há pré-requisito, além da idade, para entrar no ensino obrigatório, não cabe avaliar conhecimento ou competências que o precederiam.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009c), fixada por meio da Resolução CNE/CEB n.º 05 de 17 de dezembro de 2009, tem como um dos seus objetivos orientar as Políticas Públicas de Educação. Esse documento discorre sobre a concepção de educação infantil; de proposta pedagógica; traz princípios, organização de espaços, tempos e materiais, avaliação, entre outros, respeitando a singularidade, potencialidades da criança, a qual é protagonista do processo de aprendizagem, produzindo cultura nas interações e brincadeiras vivenciadas no cotidiano.

Nas DCNEI (BRASIL, 2010) há uma seção que trata, especificamente, da Avaliação na Educação Infantil, regulamentando que as instituições devem criar formas para avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, acompanhar a prática pedagógica, sem o intuito de selecionar, classificar ou promover a criança, assim como, elenca cinco itens para direcionar a prática docente, conforme (normatizado na) Resolução CNE/CEB n.º 05/2009 no artigo 10, a saber:

Art. 10. As Instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para a avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

I – a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

II – utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc.);

III – a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/Instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/ Ensino Fundamental);

IV – documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;

V – a não retenção das crianças na Educação Infantil.

(BRASIL, 2009c).

O Parecer CNE/CEB n.º 20/2009 traz a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, apresenta um resgate histórico sobre a educação infantil no Brasil, os

marcos legais, trazendo definições sobre a avaliação, em que ressalta-se a concepção de avaliação, como segue:

A avaliação é instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças. Ela deve incidir sobre todo o contexto de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças, a forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças, os agrupamentos que as crianças formaram, o material oferecido e o espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades. Espera-se, a partir disso, que o professor possa pesquisar quais elementos estão contribuindo, ou dificultando, as possibilidades de expressão da criança, sua aprendizagem e desenvolvimento, e então fortalecer, ou modificar, a situação, de modo a efetivar o Projeto Político-Pedagógico de cada instituição (BRASIL, 2009, p.16)

Observa-se as DCNEI (BRASIL, 2009c) no artigo 10 apontam para que as instituições de educação infantil estabelecerão procedimentos para acompanhar o trabalho pedagógico e a avaliação da aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Esses dois processos estão imbricados e precisam ser refletidos juntos para que os processos avaliativos sejam contextualizados e se configurem como instrumentos para reflexão e melhoria na educação ofertada as crianças, com foco da criança sujeito de direitos.

Do mesmo modo, podemos destacar nos incisos do já citado artigo 10 das DCNEI (BRASIL, 2009c) que o acompanhamento da aprendizagem da criança será feito por observação crítica de seus processos (interações e brincadeiras) mediante a múltiplos registros feitos por adultos e crianças, gerando uma documentação que permita as famílias conhecer o trabalho pedagógico e os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, assim, considera-se a criança o centro do planejamento, sujeito histórico e de direitos.

No entanto, para que as práticas avaliativas acima apontadas aconteçam de fato, é necessário garantir aos professores formação continuada para que tenham condições de refletir sobre as práticas existentes na escola e as orientações das práticas avaliativas presentes nas DCNEI (BRASIL, 2009c).

Outro documento que é uma exigência constitucional de periodicidade decenal, é o Plano Nacional de Educação, integrando o quadro de políticas públicas para educação, o PNE 2014 – 2024, Lei n.º 13.005/2014, em sua meta 1 que trata da educação infantil, tem como foco principal a universalização da pré-escola e a ampliação de vagas em creches, e ainda enfatiza que a educação infantil é prioridade. O documento do MEC (Ministério da Educação) “Planejando a próxima década – Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de

Educação” (BRASIL, 2014b), lembra que essa prioridade vem em atendimento a demandas sociais, em especial, ao movimento das mulheres, uma das suas lutas era pelo direito as mulheres trabalhadoras terem seus filhos cuidados e educados nas creches e pré-escolas. Reafirmando as crianças como sujeitos de direito e tratando esta etapa como fundamental.

Sobre a avaliação na educação infantil, o PNE (BRASIL, 2014a) tem como estratégia para a meta um, o item 1.6 traz que a avaliação da educação infantil deverá ser realizada a cada dois anos com o objetivo de aferir a estrutura física, acessibilidade, os recursos humanos, pedagógicos, condições de gestão, entre outros, baseados em parâmetros de qualidade nacionais. Esta avaliação é conhecida como avaliação institucional. É importante ressaltar que o PNE (BRASIL, 2014a) traz outras metas e estratégias que se articulam com a qualidade da oferta para a educação infantil.

A esse respeito, o monitoramento e avaliação das políticas públicas e programas governamentais para o campo da educação pública são relevantes, é por meio deste que colocamos em prática os direitos a todas as crianças de zero a cinco anos a uma educação pública de qualidade, porém o caminho a ser trilhado na avaliação *da* educação infantil tem proposições distintas, para além de questões técnicas, apontam para a dimensão política e ideológica da avaliação. (SOUSA, 2018)

Para Souza (2018, p. 67):

A avaliação tem um poder intrínseco, ou seja, as finalidades e contornos assumidos pela atividade avaliativa trazem inerentes expectativas de qualidade que tendem a condicionar comportamentos dos que estão envolvidos no processo. A expectativa de que a avaliação traga consequências, induza ações, apoie o redirecionamento de trajetórias é legítima. No entanto, o que importa colocar em questão é o que se toma como referência de qualidade, que condiciona as informações produzidas pela avaliação, sua interpretação e as escolhas dela decorrentes.

Nesse sentido, é preciso atentar-se para o entendimento do que é qualidade, Campos (2013) alerta que a reflexão sobre a qualidade da educação, requer a discussão sobre desigualdade sociais (oportunidades educacionais, exclusão social) e os objetivos das políticas educacionais e do campo econômico. É importante ter clareza sobre os diversos discursos a respeito da qualidade, a definição da qualidade da educação é marcada pelas disputas e conflitos deste campo.

Em 2009, o MEC publica e realiza a distribuição para os estados e municípios o documento “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” para que as instituições de educação infantil realizem uma autoavaliação da qualidade em creches e pré-escolas, através

de um processo participativo e aberto a toda a comunidade escolar. O objetivo é subsidiar as escolas de educação infantil a aprimorar o trabalho pedagógico e social, a avaliação da educação infantil está pautada em aspectos fundamentais para qualidade, distribuídos em sete dimensões, sendo: planejamento institucional; multiplicidade de experiências e linguagens; interações; promoção da saúde; espaços, materiais e mobiliários; formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. (BRASIL, 2009a)

Rosemberg (2013, p.53) enfatiza que “ao integrar a educação infantil, a política (ou sistema) de avaliação da educação básica deve adequar-se às especificidades dessa etapa da educação, bem como das crianças às quais se destina.”

Nesse contexto é importante apontar a política sobre a avaliação na/da educação infantil em debate no Brasil, a qual apresentam-se duas propostas com diferentes perspectivas, sendo uma pautada no desempenho do aluno e a outra nas condições de oferta. (SOUSA, 2018)

Didonet (2012) e Sousa (2018) sinalizam que a avaliação da educação infantil pautada no desempenho da criança é algo que está rodeando esta etapa de ensino, pautam-se as referências da qualidade da educação infantil conforme o desenvolvimento individual da criança.

Em 2011, ocorreu uma discussão a nível nacional sobre a proposta do uso do *Ages & Stages Questionnaires (ASQ-3⁵)*, é um teste psicológico norte-americano sobre o desenvolvimento infantil, o qual foi aplicado em creches “públicas e conveniadas da cidade do Rio de Janeiro, avaliando a criança individualmente. Seus aplicadores pretendiam que a avaliação do desenvolvimento das crianças neste molde fosse aplicada em todo o país nas creches, o qual resultou em grande discordância por parte dos pesquisadores, especialistas, professores, gestores, reafirmando as diretrizes e documentos legais vigentes para a avaliação da educação infantil. (DIDONET, 2012; NEVES; MORO, 2013)

Sobre este formato de avaliação da educação infantil, Neves e Moro (2013):

Assim, procura-se um instrumento “simples” e “eficaz” para avaliar as crianças e o seu desenvolvimento em direção a uma educação de “qualidade”, mas não se questiona o uso adequado e ético do teste, o contexto educacional, a valorização e a formação das profissionais envolvidas com o cuidado e a educação dessas mesmas crianças.

⁵ Para informações mais detalhadas sobre a aplicação deste teste no município do Rio de Janeiro, consultar o artigo: NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; MORO, Catarina. Avaliação na educação infantil: um debate necessário. Revista Est. Aval. Educ. São Paulo, v. 24, n. 55, p.272 – 302, abr./ago. 2013. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ae/arquivos/1821/1821.pdf>>.

Para Sousa (2018), assim como o ASQ-3, a proposta do documento *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*, apresentada e discutida a agenda aqui no Brasil, tendo como seus apoiadores o movimento Todos pela Educação, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Internacional Bernard Van Leer e da rede REDUCA (Rede Latino-Americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação), consistindo em organizações presentes e atuantes no cenário brasileiro de políticas educacionais, buscam por meio deste, em larga escala, verificar as competências socioemocionais das crianças. Assim, é evidente que ainda temos em pauta a defesa por uma avaliação da educação infantil em larga escala e externa, sob influência de instituições governamentais, não governamentais, incluindo os organismos internacionais multilaterais. Souza (2018, p. 72 – 73) afirma que o grupo propõe como avaliação da educação infantil “foco na medida de desempenho da criança, desconsiderando os riscos dessa perspectiva que toma como principal indicador de qualidade da educação infantil o desempenho cognitivo, motor e socioemocional das crianças, medido por meio de provas.”

É nesse sentido que é preciso enfatizar a importância da avaliação da educação infantil pautadas na qualidade de sua oferta, para assim, ter uma avaliação mais próxima e contextualizada sobre a criança. Desse modo, não se realiza uma avaliação classificatória, não se responsabiliza a criança, seus profissionais e a instituição, mas sim, aponta dimensões a serem melhoradas pelas políticas públicas.

Sousa (2018) corrobora que a avaliação em larga escala da educação infantil é equivocada por diversos motivos, um deles é não considerar o contexto que a mesma foi ofertada a criança, muitas vezes, em contextos precários e desiguais, levando a ações não pontuais sobre os problemas da educação infantil. Nesse sentido, caminhamos para uma proposição antagônica, uma proposta que realize uma avaliação de contexto de oferta desta etapa.

O documento “Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação” (Brasil, 2012a), pauta-se na perspectiva da avaliação da educação infantil nas condições de oferta e respeita as especificidades desta etapa, aborda especificamente o tema avaliação, indicando diretrizes e instrumentos para avaliação na e da educação infantil, trata de formação continuada de professores, e também discute as concepções de educação infantil, de criança e propõe uma sistemática de avaliação da educação infantil neste nível de ensino.

Em 2013, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), por meio a coordenação da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB) juntamente a alguns especialistas, discute a implementação da avaliação da educação infantil em todo o território nacional, em meados de 2015, é proposto a criação da Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI) por uma minuta de portaria (a qual mesmo não assinada, a proposta foi incluída ao Sistema de Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB⁶), a fim de monitorar a oferta da educação infantil, conforme preconizado no PNE, possibilitando o melhoramento das políticas públicas resultando no aperfeiçoamento da qualidade na educação infantil. (COUTINHO; NEVES, 2017; SOUSA, 2018)

No entanto, em 2016 houve a anulação do SINAEB. É preciso destacar o contexto que o país atravessava, uma crise política, a qual a presidenta eleita Dilma Rousseff estava com impedimento não definitivo, essa medida entre outras tomadas no período, resultou na precarização do PNE – 2014 – 2024 (BRASIL, 2014a).

Coutinho e Moro (2017) destacam que recentemente por meio de pesquisas a parceria entre universidades brasileiras, uma universidade italiana, articuladas com a COEDI / MEC, surge o projeto “Formação da Rede em Educação Infantil: Avaliação de Contexto”, o qual buscou trazer contribuições para propositura de políticas para todo o país sobre avaliação da educação infantil, sendo baseada na democracia, participação sob a perspectiva de ações formativa e em contexto. Temos então, um documento “Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto”, organizado em três partes, as quais as discussões versão sobre a qualidade na educação infantil e avaliação de contexto e resgate do percurso brasileiro; pesquisa sobre avaliação de contexto e proposta de instrumentos de avaliação da oferta da educação infantil.

Ainda Coutinho e Moro (2017, p.353) ressaltam “a perspectiva que enfoca a avaliação da oferta educativa contrapõe a visão da avaliação da criança de forma descontextualizada”, é a articulação da avaliação da oferta junto a avaliação da aprendizagem e desenvolvimento que indicam caminhos a serem trilhados pela instituição de educação infantil, parte-se da contextualização da formação que as crianças recebem em todos os aspectos e os objetivos alcançados por elas, uma avaliação problematiza a outra, em busca da qualidade da educação.

Ainda em 2016, o golpe parlamentar com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, a presidência do Brasil foi assumida pelo seu vice, Michel Temer, o qual nomeou

⁶ Sousa (2018) destaca que a incluir a avaliação da educação infantil ao SINAEB, se deu com a publicação da Portaria nº 369, de 5 de maio de 2016, proposta por ministro da educação (da época), Aloizio Mercadante, o qual estabelece a ANEI, também é o responsável pela criação do SINAEB.

um novo ministro da Educação, Mendonça Filho, que anula o SINAEB sob alegação que a avaliação da educação Básica precisa estar pautada na BNCC (na época estava em discussão e revisão).

A esse respeito, Coutinho e Moro (2017) asseveram:

O cenário de cortes e visível defesa da privatização da educação, assentados em uma perspectiva política de Estado de exceção, criou condições favoráveis para que o governo justifique o não cumprimento de metas e estratégias do PNE, como a estratégia 1.6, que como já mencionado previa o início da avaliação da educação infantil a partir de 2016. Tal medida relaciona-se a um conjunto de definições que estão articuladas e que visam selar um acordo com entidades privadas na definição e execução das políticas educacionais. Nesse sentido, destacamos a relação entre a política de avaliação e demais políticas educacionais, como a curricular. (p.354)

Nessa conjuntura, no âmbito nacional, com a publicação da Resolução CNE/CP n.º 2, em 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular – BNCC⁷ (BRASIL, 2017) para educação infantil e ensino fundamental, como citado anteriormente. A BNCC (BRASIL, 2017) se configura como referência nacional para a formulação do currículo escolar; alinhamento das ações políticas como: formação de professores; avaliações; critérios para infraestruturas das instituições escolares; entre outros, conforme descrito na resolução que a instituiu e também no texto introdutório da BNCC (BRASIL, 2017).

O documento apresenta 472 páginas e está organizado em capítulos, sendo o capítulo três voltado para a educação infantil, focando em direitos e objetivos para aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil e os campos de experiências. Nas 20 páginas destinadas exclusivamente para esta primeira etapa da Educação Básica (p.33-54), a avaliação na educação infantil não é tratada, ou seja, a seção não faz nenhuma menção sobre o acompanhamento das crianças.

Nesse sentido, Coutinho e Moro (2017):

Cabe destacar dois aspectos da mudança na terceira versão da BNCC que afetam de modo direto a relação com a avaliação. O primeiro deles é a inclusão de uma perspectiva curricular baseada em competências e habilidades, situando o desenvolvimento em determinados aspectos e no indivíduo e não no seu processo

⁷ A BNCC passou por três versões, sendo a última instituída, porém esta última versão marca um grande retrocesso, pois os especialistas que participaram da primeira e segunda versão não compunham mais a última versão e também houve espaço para participação da sociedade (COUTINHO E MORO, 2017).

de constituição humana, a partir de uma educação integral. Outro ponto, especificamente na educação infantil, é a mudança de um dos campos de experiência “escuta, fala pensamento e imaginação” para “oralidade e escrita”, o que claramente demarca a ênfase no ensino da escrita para as crianças ainda na educação infantil, desconsiderando as demais dimensões que constituem o trabalho com as linguagens, principalmente a imaginação, elemento central ao se pensar as experiências das crianças pequenas. (p.355)

Na introdução da BNCC (BRASIL, 2017), no subcapítulo que traz os “Fundamentos Pedagógicos da BNCC”, o termo “avaliação” aparece e faz referência às avaliações internacionais (larga escala), sendo tais fundamentos pautados no desenvolvimento de competências das crianças e jovens. Já ao tratar da relação da BNCC e o currículo, o documento aponta que as redes de ensino e instituições escolares junto à comunidade escolar deverão desenvolver ações para:

Construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos (BRASIL, 2017, p. 17)

Ainda na introdução da BNCC (BRASIL, 2017) também é apontado que a União promoverá e coordenará ações nas esferas Federal, Estadual e Municipal para avaliação de uma infraestrutura adequada objetivando o pleno desenvolvimento da educação. Dessa forma, a avaliação na educação infantil neste documento foi apenas tratada de forma genérica, sem destaques pertinentes primeira etapa da Educação Básica, constituindo algo que merece reflexão e atenção.

A concepção de criança apresentada na BNCC (BRASIL, 2017) é contrária a concepção de criança descrita nas DCNEI (BRASIL, 2010), mesmo que a BNCC diga ser pautada nas DCNEI, observamos que o foco é a criança como capital humano, sendo preparada para o mercado de trabalho, bem diferente da criança cidadã e que tem seu contexto histórico considerado, como preconizado pelas DCNEI (BRASIL, 2010). Outro ponto a ser destacado sobre a avaliação da educação infantil, é que na extinta SINAEB, a única etapa que não tinha indicadores de rendimentos realizados por exames nacionais, era a educação infantil, chama a atenção a BNCC (BRASIL, 2017) ter a escrita como função para educação infantil, predominando o caráter cognitivo, e a inclusão da pré-escola no PNAIC. Essa trajetória indica possibilidades para que a avaliação da educação infantil possa acontecer baseada no desempenho individual da criança, semelhante aos realizados nas etapas seguintes. (COUTINHO; MORO, 2017; SOUSA, 2018)

Sousa (2018) afirma que ainda a educação infantil não tem uma direção sobre a sua

avaliação, porém ao pautar a avaliação da educação infantil na BNCC (BRASIL, 2017), traz indícios que esta será orientada sob a perspectiva da avaliação do desempenho da criança.

Schneider, Nardi e Durli (2018, p.130 - 131) asseveram sobre a BNCC:

[...] Composta por eixos de experiência e objetivos para cada eixo, o documento oferece os elementos necessários à definição de matrizes de referência para a avaliação de desempenho na educação infantil.

A matriz de referência é formada por um conjunto de descritores que mostram os conhecimentos e principalmente as habilidades esperadas dos estudantes e passíveis de serem aferidas em testes padronizados de avaliação de desempenho. Se antes da proposta de BNCC definir conteúdos e indicadores e compor matrizes de referência para avaliar as crianças pequenas era uma dificuldade para o Inep, agora eles podem ser facilmente delimitados com base nos eixos de experiência e nos objetivos propostos no documento.

Coutinho e Moro (2017, p.357) são enfáticas e afirmam “não é possível aceitar a avaliação de desempenho individual na educação das crianças de zero a seis anos, tendo em vista o objetivo da educação integral das crianças e a luta histórica para se chegar a tal definição”, é preciso atentar-se para: as políticas de privatização e que seguem regras do mercado nos governos neoliberais (contexto do país); as políticas públicas sendo geridas por organismos internacionais e fundações privadas; a descontinuidade de políticas de avaliação da educação infantil que consideravam as especificidades desta etapa; concepção de educação infantil embasadas em desenvolvimento de competências e habilidades, além de pautar-se em antecipação de aprendizagem inerentes ao ensino fundamental.

Acresce citar outros documentos que tratam da avaliação da educação infantil em âmbito federal, porém, não serão discutidos com maiores destaques nesta pesquisa, a saber: Plano Nacional de Educação – PNE (2001 – 2011) cuja proposta de avaliação da educação infantil baseado na qualidade de sua oferta; Política Nacional de Educação Infantil (2005) que trata do direito à educação das crianças de zero a seis anos e a avaliação institucional da educação infantil e proposta pedagógica; Plano Nacional pela primeira infância (PNPI – 2011 – 2022) que configura-se como um plano longo voltado para ações intersetoriais para a garantia de todos os direitos da criança em relação à avaliação da educação infantil, estabelece indicações sobre o acompanhamento, controle e supervisão das instituições embasadas na sua oferta, também traz concepção de avaliação na educação infantil; Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) – aponta conceitos a respeito de qualidade socialmente construídos sob a perspectiva de políticas públicas, proposta pedagógica, formação dos professores, infraestruturas, entre outros, porém não traz um instrumento para a avaliação da educação infantil; Parâmetros Básicos de Infraestrutura

dos Estabelecimentos de Educação Infantil (2006) – apresenta parâmetros de infraestrutura dos prédios de educação infantil a serem seguidos (obras) e avaliados por dirigentes municipais; Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (2009) – é um instrumento de orientação e de autoavaliação dos profissionais que atuam na creche, através de uma lista de itens que se referem as ações pedagógica e políticas públicas que respeitem os direitos das crianças; Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil – RCNEI (1998) – traz orientações e apontamentos (concepção e instrumentos) sobre a avaliação na educação infantil (orientador da prática pedagógicos dos professores) assim, tem caráter mais específico.

É importante destacar que o Estado tem um papel regulador⁸ com foco na eficácia dos resultados e qualidade (padrões definidos) e com menor rigor a respeito dos processos, ou seja, Estado Avaliador. Em nosso país, na área da Educação, temos as avaliações externas aplicadas as escolas com o objetivo de melhorar a qualidade da educação (constituindo-se como parte dos esforços públicos), essas avaliações destacam os resultados que instrumentam as escolas e redes de ensino a buscar ações para melhoria da qualidade (plano de discurso). No entanto, cabe destacar que os resultados das avaliações externas são pautados em fatores controlados que destinam a produzir resultados de acordo com determinado padrão. (SCHNEIDER; NARDI; DURLI, 2018)

Ainda, Schneider, Nardi, Durli (2018) embasados em Lessard (2000), vivemos um contexto de modelos de governança e de regulação pós-burocráticos caracterizado por dominar a demanda educacional, que diminui os investimentos neste campo; maneiras de prestação de contas mais “profissionais”; resultados quantitativos e qualitativos (através de indicadores, padrões de desempenho da qualidade da educação) como palavras de ordem; unidades organizacionais com autoridade delegada (conceito *empowerment*); modelo de aprendizagem expressos nos currículos por competências. É notório que para esse modelo de regulação a movimentação do sistema é mais importante, dessa forma, os dispositivos como: avaliação, prestação de contas, responsabilização, formando um controle verticalizado, estabelecendo a disputa entre as instituições de ensino (foco no administrativo) são impulsionados.

⁸ Parte-se de dois pontos: Político – o Estado ou órgãos que tem seu aval prescrevem a maneira de regulação para a sua coordenação, no caso da educação, podemos destacar, as ações das escolas e seus profissionais; Institucional – a regulação advém de orientações, coordenação e controle de seus sujeitos por meio de instrumentos materiais, legais, técnicos, vinculados ao Estado (SCHNEIDER; NARDI; DURLI, 2018)

Em outras palavras, a regulação pós-burocrática tem dois modelos políticos: o quase-mercados e a governança, conforme destacam Schneider, Nardi, Durli (2018):

Podemos dizer que os dois modelos de regulação pós-burocrática têm em comum a prioridade na busca de resultados e o papel importante exercido pelo Estado. Já em termos de singularidades, enquanto no modelo do quase-mercado a face reguladora é constituída, especialmente, pelo mecanismo da livre escolha da escola pelos pais tendo em vista que por meio dela a regulação vem informada pelo mecanismo de concorrência entre estabelecimentos; no modelo do Estado-avaliador pesam os processos de avaliação, notadamente dos resultados, e destes para medidas incitativas ou mesmo sanções. (p. 118)

Temos, assim, vivenciado a reforma educacional que prioriza as avaliações externas e em larga escalas nas escolas responsáveis pelos resultados obtidos, menosprezando os processos. Dessa forma, temos que olhar para a avaliação da/na educação infantil com muito cuidado, pois o delineamento da avaliação da educação infantil traz impactos diretos na avaliação na educação infantil, direcionando a comunidade escolar por dois caminhos: responsabilização direta da escola em seus resultados abrindo portas para a terceirização e privatizações, eximindo o poder público ou a participação democrática que indicará caminhos para ações no âmbito escolar e das políticas públicas.

Foram brevemente apresentados nesta seção documentos legais, operacionais, políticos, que constituem como referência e orientações para a avaliação na/da educação infantil, bem como, o contexto sócio-histórico em que os mesmos foram publicados, é notório o campo de tensões que a avaliação na/da educação infantil está imersa, deste modo, temos duas perspectivas antagônicas que se constituem em projetos educacionais e sociais que atendem propósitos distintos, o qual exige extrema atenção dos professores, pesquisadores, movimentos sociais, secretarias municipais da educação para que permaneça a educação pública, democrática e de qualidade para todos.

A seguir, apresentaremos uma breve contextualização sobre o neoliberalismo e suas influências nas políticas públicas e relações com a educação e avaliação.

2.4. Neoliberalismo e a Educação

O neoliberalismo é uma ideologia política e econômica internacional que preconiza o Estado mínimo, com diminuição progressiva de recursos voltados às políticas públicas em setores como a Educação e Saúde (BIANCHETTI, 2001). Baseado nos ideais do liberalismo clássico dos séculos XVIII e XIX, visa revalorizar e recuperar o “liberalismo original”,

desvinculando do termo “liberal”. Surge após a II Guerra Mundial, no início do século XX, na Europa Ocidental e na América do Norte. No entanto, essa tendência ganhou força somente na década de 1970 com maior difusão de seu pensamento (HILL, 2003; MATOS, 2008).

Gentili (1996) destaca que o neoliberalismo é um complexo projeto hegemônico, as políticas neoliberais conseguem criar um senso comum de que o livre-mercado e a mínima interferência do Estado seriam a única alternativa à crise. Pela lógica de “modelo de mercado” capitalista, o qual tem regras que favorecem apenas as transnacionais com apoio e gestão de blocos econômicos como: União Europeia e EUA e dos organismos internacionais: Banco Mundial; FMI (Fundo Monetário Internacionais) e outros, faz com que os países que recebem “ajuda” desses órgãos multilaterais, não se opondo a abertura de seus mercados nacionais para que sejam dominados pelas imensas corporações capitalistas. Esse autor salienta que:

Em suma, os governos neoliberais deixaram (e estão deixando) nossos países muito mais pobres, mais excludentes, mais desiguais. Incrementaram (e estão incrementando) a discriminação social, racial e sexual, reproduzindo os privilégios das minorias. Exacerbaram (e estão exacerbando) o individualismo e a competição selvagem, quebrando assim os laços de solidariedade coletiva e intensificando um processo antidemocrático de seleção "natural" onde os "melhores" triunfam e os piores perdem. E, em nossas sociedades dualizadas, os "melhores" acabam sendo sempre as elites que monopolizam o poder político, econômico e cultural, e os "piores", as grandes maiorias submetidas a um aumento brutal das condições de pobreza e a uma violência repressiva que nega não apenas os direitos sociais, mas, principalmente, o mais elementar direito à vida. (GENTILI, 1996, p.15)

O modelo de livre mercado é adotado na área da Educação e, para compreender o sistema de educação não-igualitária, o qual estamos inseridos, é preciso considerar: o contexto ideológico, político e o espaço geográfico (espacial) que permeiam as ações governamentais (Hill, 2003). Esse autor enfatiza que os sistemas de ensino e educacionais estão mundialmente sendo reestruturados e influenciados pela ofensiva ideológica e política do capital neoliberal. Assim, há a crescente privatização dos serviços públicos, especialmente, os voltados ao bem-estar social, onde surgem os mercados competitivos quase globais para não dizer universais; os comandos globais das agências do capital internacional, entre outros. A classe dominante adota como parte de suas estratégias para a educação e ao Estado de bem-estar social público, o corte de verbas estatais que são destinadas a essas áreas.

Na perspectiva neoliberal existe uma crise educacional, a qual não está apenas vinculada ao um modelo estatal e o corporativismo dos sindicatos, mas atrelada também aos indivíduos. Gentili (1996, p. 7) afirma que: “o neoliberalismo privatiza tudo, inclusive

também o êxito e o fracasso social”. Assim, os pobres são responsáveis pela pobreza; os docentes responsáveis pela má qualidade educacional; os pais pelo fracasso escolar das crianças; entre outros. A ideologia neoliberal prega que os esforços individuais, a competição, meritocracia é a chave do sucesso.

A maneira para enfrentar a crise educacional, segundo o pensamento neoliberal e regência das agências internacionais (Banco Mundial e Transnacionais) é a implementação de reformas educacionais pelos governos. Tais reformas têm como objetivo o estabelecimento de mecanismos ou instrumentos de controle e avaliação da qualidade da educação (com sistemas amplos ou nacionais de avaliação e locais – nas próprias escolas) e a subordinação dos serviços educacionais ao atendimento das demandas do mercado de trabalho. Nesse cenário:

É o mercado de trabalho que emite os sinais que permitem orientar as decisões em matéria de política educacional. É a avaliação das instituições escolares e o estabelecimento de rigorosos critérios de qualidade o que permite dinamizar o sistema através de uma lógica de prêmios e castigos que estimulam a produtividade e a eficiência no sentido anteriormente destacado. (GENTILI, 1996, p. 8)

Desse modo, a escola é tratada como uma empresa, portanto, as instituições educacionais precisam ser vistas como produtivas e ter seus resultados avaliados. O conhecimento, currículo, alunos escolarizados são “mercadorias” que necessitam que as práticas desenvolvidas nas escolas passem por critérios de avaliação pensado na qualidade (sentido empresarial – eficiente) para que sejam comprovados o produtivismo. (BIANCHETTI, 2001; FRIGOTTO, 2000)

O Estado neoliberal é mínimo quando deve financiar a escola pública e máximo quando define de forma centralizada o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais, quando estabelece mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação do sistema e quando retira autonomia pedagógica às instituições e aos atores coletivos da escola, entre eles, principalmente, aos professores. *Centralização e descentralização* são as duas faces de uma mesma moeda: a dinâmica autoritária que caracteriza as reformas educacionais implementadas pelos governos neoliberais. (GENTILI, 1996, p. 9)

O ideário neoliberal tem como palavra de ordem a produtividade, só tem ganhos quem mais produz, e para conhecer quem mais produz é preciso avaliar com rigor os indivíduos, na escola, estes indivíduos são: os professores, alunos, funcionários, os quais estão relacionados com os processos pedagógicos. (FRIGOTTO, 2000)

Ao abordar a agenda empresarial – política para educação, Hill (idem *ibidem*) afirma

que:

A primeira agenda constitui um amplo consenso transnacional sobre as reformas necessárias para que as escolas possam cumprir com as necessidades de eficiência que os empregadores precisam para produzir a força de trabalho do futuro. A agenda empresarial *para* as escolas está ficando cada vez mais transnacional, sendo gerada e disseminada através de organizações chaves das elites políticas e econômicas tais como a Organização para a Cooperação Econômica e o Desenvolvimento (OCED) (p.34)

Entende-se que a agenda neoliberal para educação busca privilegiar o interesse privado, o lucro. Seu compromisso é com seus acionistas e proprietários, é construída a partir de um movimento amplo, global e transnacional conduzido pelos organismos econômicos internacionais.

Esses organismos econômicos internacionais, com destaque para o Banco Mundial, assessoram o sistema de avaliação no Brasil em nível federal por meio de seus consultores, especialistas técnicos que são considerados competentes (voltados para áreas de currículo; formação de professores à distância; gestão com recursos mínimos; produtividade, etc.), reforçando a lógica do neoliberalismo, sendo os mesmos a definir no que consiste a qualidade da educação. Dessa forma, as avaliações em larga escola (padrão) “revelam” o desempenho das escolas e seus alunos demarcando as desigualdades de condições sociais e institucionais, contribuindo para a naturalização e aceitação da sociedade das propostas e estratégias com o objetivo de tirar a educação da crise e executam com sucesso as reformas educacionais propostas pelo governo com tal perspectiva ideológica. (FRIGOTTO, 2000; GENTILI, 1996)

Ao analisar o documento “Aprendizagens para todos: Estratégias de Educação 2020 do Grupo Banco Mundial/2011”, Cossio (2015) afirma que as políticas educacionais, dentro da atual reforma da educação brasileira, estão afinadas com as orientações do Banco Mundial e têm como foco a “aprendizagem para todos”, fomentada pelo governo em parceria com Fundações, Institutos, ONGs e empresas que interferem na gestão de sistemas, de escolas, nos currículos, nos sistemas avaliativos em larga escala, nos materiais pedagógicos, reestruturando a ação dos professores e, por conseguinte, diminuindo a autonomia das escolas e de seus educadores.

Freitas (2012) adverte que uma das principais práticas das políticas liberais parte do tecnicismo⁹ embasado em três categorias: meritocracia; responsabilização e privatização. Destaque para a categoria da responsabilização, pois esta, torna os docentes e gestores das

⁹ Para aprofundar o conceito de tecnicismo, conferir o artigo de Freitas (2012).

escolas públicas responsáveis pelos resultados educacionais, pois partem do princípio do controle gerencial (atrelar os resultados a bônus, recompensas, punições) verificados por meio de testes padronizados em relação as expectativas de aprendizagem, assim, o trabalho do professor passa a centrar-se na técnica, ocorre o estreitamento curricular (currículo comum nacional), alterando-se também as orientações formativas dos professores onde o foco volta-se para testes padronizados, comprometendo a autonomia docente.

Novamente, é importante destacar que a globalização é um fenômeno político-econômico que originou novas formas de governação supranacional que assumiram formas de autoridade sem precedentes. (CÓSSIO, 2015) a governança empresarial, fomentada pelos organismos Internacionais, prega o Estado mínimo e o ordenamento mundial neoliberal traz como palavra de ordem para educação a “inovação”, “eficiência”, “eficácia”, “performance” salientando que a educação precisa ser reformada pelos novos atores transnacionais. Dessa forma, acontece a mudança no papel do Estado, passando de provedor para regulador, abrindo as portas para vários mercados internos, fortalecendo as parcerias público-privada – justificadas pela crise fiscal e o controle dos processos (neotecnicismo).

As políticas brasileiras estão cada vez mais em sintonia com as orientações neotecnicistas (FREITAS, 2012) do Banco Mundial em vários aspectos, em nível local identifica-se várias políticas que se aproximam da nova social-democracia (Terceira Via) motor da governança, que envolve a iniciativa privada, ONGs, fundações, entidades comunitárias, etc. A educação está sendo gerida por instituições acima elencadas, atuando em parceria ou substituição ao Estado, tanto na formulação e/ou execução de políticas em nível nacional e local.

Freitas (2012) e Cóssio (2015) evidenciam que a responsabilização docente permeia toda a política educacional, é o que vivenciamos hoje, pois com avaliações em larga escala e sua publicização, ocorre a distinção entre “as melhores instituições”, “melhores professores”. Ainda a avaliação reforça o movimento em favor da implantação do currículo único para um avaliar padronizado, almejado pelos reformadores. Assim, impacta o trabalho e a formação docentes, pois é revisto o currículo, o foco é a prática, reprodução de modelos, no saber fazer. O que importa são os planejamentos estratégicos (metas, prazos) substituindo os projetos políticos pedagógicos, pois as atenções voltam-se para provas, resultados (notas, indicadores) e dessa forma fica mais distante a almejada gestão democrática.

Nesse sentido, Barbosa e Campos (2015) destacam os contornos que a BNCC ganhou diante do contexto econômico-político brasileiro, a formulação da Base foi estruturada como instrumento técnico, definida como “ensino”, a qual embasará a padronização de avaliações,

os currículos, produção de material didático, formação de professores, entre outras dimensões do campo educacional. Ocorre a sistematização de objetivos e ficam para segundo plano a construção histórica de currículo e conhecimento.

As autoras afirmam que a Base se configura como um:

[...] documento poderá ser um indicador de formas de avaliação na educação infantil, bem como um “caminho” para os sistemas de ensino que, pautados na lógica de conter os conteúdos que serão posteriormente cobrados na avaliação, surgem como grandes “faróis” no cotidiano educativo. Soma-se a isso o fato de que, no cenário nacional, temos ainda muitas prefeituras que não possuem uma equipe pedagógica especificamente para educação infantil, situação que também facilita a entrada dos sistemas de ensino. Para além desses aspectos, importante ainda destacar a grande rede de instituições conveniadas, que nem sempre contam com apoio técnico das secretarias municipais, o que leva as creches comunitárias a buscarem alternativas para subsidiar suas atividades diárias. (p. 361 -362)

Desse modo, abre-se para os reformadores da educação (Freitas, 2012) pressionem o governo e implantem as avaliações estandarizadas no lugar da avaliação na educação infantil, por meio dos sistemas de ensino e seus materiais didáticos.

Em face dessas considerações, passemos a focalizar a avaliação e sua relação com as políticas na educação infantil.

2.4.1. Avaliação educacional e políticas de educação infantil

O tema avaliação na/da educação infantil ainda é pouco abordado na literatura educacional (ROSEMBERG, 2013; NEVES; MORO, 2013). Corroboram com tal afirmação os dados evidenciados no mapeamento realizado no início dos estudos, apresentados na introdução desta pesquisa.

No entanto, a pouca produção não retrata que a avaliação na educação infantil não é pensada e discutida pelos educadores atuantes na educação infantil, mas sim, que a temática não configura uma questão social. Para Rosenberg (2013):

[...] o tema da Avaliação na Educação Infantil não tenha mobilizado gestores, pesquisadores(as) e ativistas da educação, mas sim que essa preocupação ainda não demarca um “problema social” para integrar a agenda de política de avaliação na/da educação infantil. (p.46)

Dessa forma, somente quando se apresenta na condição de problema social, a avaliação na/da educação infantil ganha a importância pública, sendo tratada como política social, porém quando o foco é a creche o silenciamento é ainda maior, basta, voltar-se para

o processo histórico de lutas na constituição da creche como integrante da educação básica.

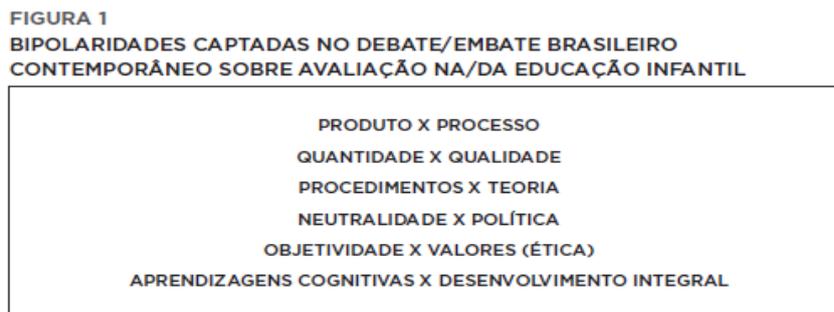
A esse respeito Rosemberg (2013) destaca:

Percebe-se, então, no momento atual, um movimento duplo: 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. (p.48)

Campos (2013) afirma que o cenário das políticas educacionais é demarcado pelo destaque e preocupação com a qualidade da educação, ao invés de ter sua atenção voltada para a democratização do acesso, uma vez que nas escolas públicas é crescente o número de crianças, adolescentes e jovens oriundos das camadas mais pobres da sociedade. A crescente demanda dos sistemas escolares revela que a educação não é igual para todos (no caso a educação infantil, não é para todos), refletindo as desigualdades sociais, pois a educação, não atende as necessidades de diferentes grupos sociais, étnicos e culturais.

Ao adentrar no campo das políticas públicas, especificamente, política de educação infantil, a avaliação na/da educação infantil é debatida, segundo Rosemberg, (2013), a partir de um binarismo de defesa e ataque, conforme a figura 1:

Figura 1. Bipolaridades captadas no debate/embate brasileiro contemporâneo sobre avaliação na/da educação infantil.



Fonte: Rosemberg (2013, p.50)

Diante do quadro de debates contemporâneo, ainda segundo a autora, muitas vezes, a avaliação na/da educação infantil tem seus processos orientados por modelos hegemônicos, presentes nas avaliações em larga escala, como vivenciados nas etapas do ensino fundamental e médio, a qual o olhar está voltado para as questões cognitivas dos alunos, abordadas através de provas, as quais compõem o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Tais procedimentos são reforçados tanto por aqueles que defendem a avaliação na/da

educação infantil, como aqueles que a refutam, dentro deste embate bipolar.

Nesse campo de debates, é importante trazer o tema qualidade da educação, na década de 1990. Com as reformas educacionais, ocorre a implantação da avaliação de resultados por sistemas nacionais e internacionais para o ensino fundamental, o qual consistia em testes realizados pelos alunos, resultando em um grande volume de dados sobre as escolas e com isso a comparação entre as mesmas, entre municípios, entre estados, etc. Isto posto, a qualidade da educação passou a ser delineada por indicadores, que por sua vez, enaltecem as diferenças sociais de escolas e alunos, utilizando critérios com aprovação pública, o qual as escolas privadas (educação básica) têm os melhores resultados; regiões mais pobres apresentam piores resultados; entre outros dados que evidenciam a desigualdade de acesso ao conhecimento por diferentes grupos sociais. A concepção de qualidade firmou-se sob o modelo de eficiência gerencial devido as discrepâncias entre as metas das reformas e as primazias econômicas, diante desta contextualização mais ampla, a qualidade da educação necessita ser analisada a partir de alguns tópicos como: os processos de exclusão social reproduzidos dentro e fora da escola, as desigualdades de oportunidades de educação, entre outros, que influenciam os discursos a respeito da qualidade, assim, é essencial que identifique nos discursos (quem e onde fala) reconhecendo que a concepção da qualidade de educação é marcada por conflitos e disputas. (CAMPOS, 2013)

Ademais, é preciso ressaltar que a avaliação com diferentes “funções” foi implantada na América Latina, vagarosamente nos anos 1990, prevalecendo a avaliação com foco nos resultados, atendendo a reforma gerencialista, desarticulando os serviços sociais, abrindo portas para privatizações. Rosemberg (2013) destaca que há um deslocamento do uso das pesquisas de impacto da educação infantil, pois inicialmente eram realizadas para avaliar programas em andamento e seus resultados embasavam os investimentos feitos na educação, porém atualmente a avaliação de impacto busca melhorar os indicadores do ensino fundamental e seus resultados servem para reduzir os recursos empregados em programas e projetos.

Em outras palavras, as reformas educacionais de 1990 desvincularam, ou melhor, substituíram as políticas de igualdade de oportunidades por políticas da qualidade, abrindo portas para a implementação da avaliação de resultados de aprendizagem (testes), podemos citar como exemplo, o teste ASQ – 3 (já abordado brevemente nesta pesquisa) realizados nas creches públicas e conveniadas no Rio de Janeiro, por sistemas nacionais e internacionais para as escolas de ensino fundamental, o qual resulta na comparação entre escolas, cidades, regiões e países.

Sobre esse assunto, Campos (2013) assevera:

A qualidade da educação passou a ser definida principalmente por esses indicadores, os quais reiteraram, com base em critérios que ganharam grande legitimidade pública, as diferenças sociais entre os alunos: estudantes de escolas privadas obtêm geralmente melhores resultados do que os matriculados em escolas públicas (com exceção das universidades, onde o sinal se inverte); quem habita regiões mais desenvolvidas alcança melhores resultados do que alunos de regiões mais pobres, especialmente zonas rurais; os grupos étnico-raciais discriminados têm piores resultados do que os demais. (p.25)

Nessa perspectiva, a avaliação da qualidade é sob a ótica do modelo de eficiência gerencial, sucateando os serviços públicos (sem recursos materiais e humanos) para justificar as privatizações e terceirizações, se distanciando cada vez mais da universalização da educação. Apesar de todo esse contexto, a reforma, em meio a contradições, possibilitou a inserção na agenda política de questões da educação com foco em demandas sociais, tal assunto era discutido apenas entre educadores.

No entanto, a educação infantil seguiu a princípio outro caminho, mais participativo, colaborativo e menos competitivo que as avaliações propostas para o ensino fundamental e médio, não fazendo parte deste contexto de avaliação focado em resultados. Assim, a etapa da educação básica da rede pública realiza sua autoavaliação, utilizando os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil editado pelo Ministério da Educação a partir de 2009 (mais vinculada ao movimento social).

Em 2009 e 2010, o MEC com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento realizou uma pesquisa sobre a qualidade na educação infantil que utilizou escalas de observação de ambientes (escalas internacionais) e também entrevistas com docentes e gestores das instituições infantis. Segundo Campos (2013), os resultados apresentados indicaram uma pontuação muito baixa e insuficiente nas creches e pré-escola estudadas. Foram avaliados os seguintes pontos: espaços e mobiliários; rotinas de cuidado pessoal; falar/compreender/linguagem/raciocínio; atividades propostas para as crianças e os materiais disponíveis; interação; estrutura do programa (rotina); pais e equipe. Cabe dizer que a pesquisa avaliou uma amostra de 150 centros de educação infantil, os quais 102 unidades eram administradas pelo setor público, 22 por outros convênios e 23 por grupos do setor privado situados nas cinco regiões do Brasil e em seis capitais de estado¹⁰.

¹⁰ Para mais informações sobre os resultados da avaliação, consultar o artigo de Campos et al. (2011). O relatório final deste estudo encontra-se disponível em: https://www.fcc.org.br/pesquisa/eixostematicos/educacaoinfantil/pdf/relatorio_final.pdf. Acesso em 17 jan 2019

A disseminação da pesquisa causou diferentes reações na área educacional, sendo que para um grupo as avaliações externas são vistas como um aspecto negativo, pois a compreensão é que esse processo deva acontecer num movimento interno na escola, na própria equipe escolar, por meio da reflexão coletiva sobre suas práticas, sendo este, o único caminho para promover melhorias na qualidade do trabalho desenvolvido com as crianças. O outro grupo entende que devem ser implantadas avaliações individuais na educação infantil a fim de permitir o acompanhamento do desenvolvimento infantil. É válido mencionar que este grupo é composto por especialistas em avaliação em outras etapas de ensino e por economistas com preocupações em torno do custo-benefício. Foi notório o interesse deste grupo de especialistas e economistas na aprovação da nova legislação que torna obrigatório a matrícula de crianças a partir de quatro anos de idade na pré-escola, fazendo uma grande aproximação entre pré-escola e ensino fundamental, sendo que o foco sobre as crianças de quatro a cinco anos recai sobre alfabetização sob a justificativa dos altos níveis de analfabetismo nas etapas de ensinos subsequentes, ou seja, a ênfase é a escolarização da educação infantil.

Ao abordar a ideia de avaliação de qualidade, Campos (2013) defende que:

Se, por um lado, a qualidade é um conceito relativo que deve surgir de um debate democrático e ser constantemente revisto, por outro lado, as crianças têm direito a um atendimento que respeite suas necessidades e seu protagonismo, e os aspectos mencionados devem fazer parte desse debate. Se, em uma democracia, os objetivos mais gerais da educação não podem ser diferentes para crianças socialmente desiguais, é possível que os meios para alcançá-los sejam diversos. Aprofundar esse questionamento talvez ajude a avançar o debate na direção de experiências educativas que contribuam para uma sociedade mais justa. (p.41)

Nesse campo de tensões, a avaliação educacional delinea-se e ecoa nas práticas pedagógicas realizadas nas creches e pré-escola, direcionando as ações das políticas educacionais, as ações docentes, da equipe gestora e impactando a vida dos educadores, de nossas crianças e suas famílias.

No que tange à avaliação na educação infantil, Neves e Moro (2013) defendem a importância da avaliação e seu caráter dialógico, assim os docentes poderiam ter a oportunidade de coletivamente (re)pensar e (re)construir suas práticas cotidianas.

Sobre o tema, as DCNEI (BRASIL, 2010) que respeita a criança em sua singularidade, é um instrumento a ser observado na constituição das propostas pedagógicas e curriculares das instituições infantis e orienta as políticas públicas educacionais, traz que a avaliação na educação infantil seja processual, diagnóstica e formativa, embasando o

planejamento das práticas docentes.

Ao focarmos a etapa creche, também é evidenciada a presença de poucos estudos que discutem a avaliação e sua importância nas atividades desenvolvidas com bebês e crianças pequenas (NEVES; MORO, 2013)

Neves e Moro (2013) analisaram a produção acadêmica sobre a avaliação na educação infantil, o qual revelaram alguns caminhos seguidos nesta etapa. Destacam-se algumas abordagens encontrada pelas autoras sendo a avaliação como subsídio na organização e propostas das atividades pedagógicas e também a existência da avaliação informal pautada no controle e vigilância que desdobra em rótulos, comparações, classificações, aprovando ou desaprovando o comportamento infantil. Outra percepção encontra na pesquisa realizada em creche, aponta para falta de registros diários sistematizados que contemplem questões específicas de cada criança, assim, os relatos avaliativos configuram-se em informações genéricas que atravancam o processo educativo, pois as famílias não conseguem contribuir diante de tais relatos globais e indistintos. Observa-se a aproximação da avaliação na educação infantil com a avaliação realizadas na educação fundamental, as práticas avaliativas voltam-se para a classificação, aprovação e rotulagem das crianças, não se constituindo como um elemento que (re)orienta e (re)organiza as práticas docentes para alcançar os objetivos pedagógicos planejados. As autoras indicam ainda que o portfólio constitui como uma ferramenta que contribui para a avaliação da aprendizagem dos alunos. Para a sua construção, é preciso contar com a participação da criança, família e professor, na perspectiva da avaliação formativa e mediadora. Também a construção do portfólio revela as concepções que as docentes têm sobre: criança; aprendizagem; avaliação, no entanto contradições foram encontradas ao utilizar os instrumentos avaliativos portfólio (avaliação formativa) e as concepções das docentes pesquisadas que utilizaram fichas avaliativas.

Neves e Moro (2013) sintetizam que o portfólio propicia o acompanhamento progressivo e contínuo da aprendizagem e desenvolvimento das crianças de maneira harmônica com a avaliação formativa, contribuindo na identificação de dificuldades apresentadas com as crianças e também dados que possibilitem refletir e redirecionar a prática docente. Também possibilita a autoavaliação realizada pelos docentes e pelas crianças.

Por fim, destaca-se a não padronização para registrar e documentar a avaliação na educação infantil nas instituições escolares, assim, o acompanhamento do desenvolvimento infantil possibilita um trabalho autoral, embasados na reflexão da prática docente, num

processo dialético, que pode oportunizar maior aproximação com as famílias. Esse processo é vivenciado de maneiras diferentes nas instituições de acordo com seus contextos, por isso, é preciso que o coletivo institucional busque a ampliação dos desafios com foco nas possibilidades formativas, comunicativas (educadores, famílias e crianças), construindo uma cultura para registro e documentação de experiências e trabalho pedagógico.

Neves e Moro (2013) ressaltam que a avaliação envolve mais que instrumentos, pois:

Reafirma-se, assim, que não é apenas a escolha de um instrumento que define as formas de avaliação das crianças, mas também as concepções que orientam o trabalho pedagógico. Entretanto, a opção por uma nova forma de avaliar as crianças já aponta para uma possível mudança nas concepções das professoras e das escolas na maioria dos estudos indicados. (p.287)

Ao abordarmos a necessidade de mudanças nas concepções docentes é preciso trazer para o bojo das discussões a avaliação na educação infantil fundamentadas nos processos de desenvolvimento subdivididos ou fragmentados em áreas do desenvolvimento (motor, cognitivo social, afetivo, etc.) O foco seria as situações controladas com proximidade as escalas do desenvolvimento ou até mesmo testes, não vislumbrando o indivíduo concreto em suas interações e ações em diferentes contextos. As avaliações nesta perspectiva, segundo Rossetti-Ferreira, Amorim e Oliveira (2009) estão pautadas em escalas do desenvolvimento adotadas pela psicologia, assim, classificando as crianças conforme suas habilidades de linguagem, aspecto motor, cuidado pessoal, relacionamento social, entre outras. Ademais, a avaliação fragmentada pode reforçar processos de exclusão, pois seus “resultados” contribuiriam para a rotulação da criança competente ou deficiente.

Sobre esta ótica, essas autoras (id. Ibidem, 2009), enfatizam que:

Contudo, diversas pesquisas têm mostrado haver baixa correlação entre um maior desenvolvimento ou sucesso posterior e um desenvolvimento mais precoce ou tardio (dentro da extensa amplitude de variação normal), seja da fala, da marcha, do controle de esfíncteres ou da sociabilidade com adultos ou crianças. O mais importante, entretanto, é o de que há uma constituição recíproca da pessoa em desenvolvimento e de seus contextos. (p.442)

Diante do exposto, é preciso pensar a avaliação do contexto a partir das vivências das crianças na instituição escolar, proposta pelo docente, em atendimento as necessidades de seu desenvolvimento. Avaliar se o contexto propicia as explorações e interações diversificadas, com base em um ambiente estimulador, orientando as práticas docentes e melhorando o trabalho junto as crianças e família.

É importante destacar que os adultos organizam os espaços e propostas para as

crianças de acordo com suas expectativas em relação as mesmas e também ao seu papel frente à criança. As expectativas se pautam em experiências culturais e que impactam o desenvolvimento infantil. É um campo complexo, delicado que pode favorecer julgamentos de capacidades e incapacidades, legitimando os processos de exclusão, ou melhor, ferindo o direito da criança. (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; OLIVEIRA, 2009)

Dessa forma, a avaliação da educação infantil precisa ir além das características individuais do desenvolvimento. Necessita voltar-se para as interações e ações das crianças com outros sujeitos em locais socialmente e culturalmente organizados (escola) que contribuem no processo de construção social do indivíduo.

Nesse sentido, de acordo com Rossetti-Ferreira; Amorim; Oliveira (2009):

Conhecer as preferências das crianças, a forma delas participarem nas atividades, seus parceiros prediletos para a realização de diferentes tipos de tarefas, suas narrativas, pode ajudar o professor a reorganizar as atividades de modo mais adequado à realização dos propósitos infantis e das aprendizagens coletivamente trabalhadas. A observação sistemática do comportamento de cada criança em diversificados momentos é condição necessária para se investigar como ela se apropria de modos de agir, sentir e pensar culturalmente constituídos. Conforme as observações vão sendo feitas e registradas, é possível avaliar o trabalho realizado e refletir sobre o andamento do mesmo, problematizando certos aspectos. Tal registro é fundamental no exame de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças. (p.454)

Para as autoras, a avaliação na educação infantil contempla o processo de aprendizagem para além das ações da criança, abarcando o contexto de aprendizagem (atividades propostas e maneira de sua realização; comandas; intervenções; interações adulto e criança ou criança e criança; agrupamento; material oferecido, espaço, entre outros) a fim de que os docentes tenham elementos para refletir sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, fortalecendo, modificando, (re)pensando o seu fazer docente. Além disso, é fundamental considerar as condições da instituição (recursos, relações na equipe – professores e demais funcionários, família das crianças, comunidade, etc.), portanto compreendendo o ambiente como um recurso para o desenvolvimento da criança.

Em vista dos apontamentos destacados nesta subseção, destaca-se que as DCNEI (BRASIL, 2010) asseguram que as atividades, brincadeiras e interações das crianças serão acompanhadas pela observação crítica e criativa por meio de diferentes registros (desenhos, fotos, relatórios) realizados pelos adultos e também pelas crianças, atentando-se ao processo de aprendizagens, atentando-se para os processos de transição vivenciados pela criança (a primeira vez que frequenta uma unidade escolar; mudança de turma na escola; transição de creche para pré-escola; entre outros). Esses múltiplos registros de acompanhamento podem

subsidiar a documentação específica para que as famílias conheçam e compreendam o trabalho desenvolvido na escola junto as crianças e seus processos de desenvolvimento e aprendizagem nesta etapa da educação básica.

Acresce que, em relação às concepções de infância, avaliação e educação infantil, os documentos e marcos legais como: LDB n. 9394/96 (BRASIL, 1996); DCNEI (BRASIL, 2010) e os indicadores da qualidade na educação infantil (BRASIL, 2009a) são balizadores das discussões desta pesquisa, visto que são documentos mandatórios para a primeira etapa da educação básica e concebem a criança como sujeito histórico e de direitos, respeitando as especificidades da infância e estão imbricados com a avaliação na creche.

A seguir é exposto um breve histórico da educação infantil no município pesquisado, a avaliação e o contexto das políticas neoliberais, bem como, as normativas acerca da avaliação na educação pública Infantil.

2.5. Educação infantil, avaliação e o contexto das políticas neoliberais no município de Sorocaba/SP

A cidade de Sorocaba está localizada na região sudeste do Estado de São Paulo e é a nona maior população do estado, estimada em 670 mil habitantes (IBGE, 2018¹¹). Foi fundada em 1654 pelo tropeiro Baltazar Fernandes, a cidade passou por diversos períodos econômicos com destaque para as atividades do troperismo, mineração, industrialização têxtil que marcaram a história do município e influenciaram o modo de vida, tradições e costumes da população Sorocabana. Também um marco da região, foi a estrada de Ferro Sorocabana, que contribuiu para o progresso industrial devido ter facilitado o transporte de máquinas pesadas para a instalação das indústrias, bem como a vazão da produção, o que levou Sorocaba a ser conhecida como Manchester Paulista. (SOROCABA/SP, 2017a). Atualmente, Sorocaba possui um centro comercial em evolução, com um parque industrial bastante diversificado. Ao lado de Campinas, Sorocaba é responsável por 1/3 do PIB industrial do Estado de São Paulo. Possui alto Índice de Desenvolvimento Humano (0,798), ocupando a 48ª posição entre os 5.565 municípios brasileiros, sendo a 25ª no Estado. (SOROCABA, 2016a)

O primeiro atendimento em creches no município com participação do poder público, foi em 1924, o qual tinha como objetivo ofertar melhores condições para o crescimento e

¹¹ Ver mais em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sorocaba/panorama>. Acesso em 10.02.2019.

desenvolvimento industrial, assim, é instalada a primeira escola maternal nas empresas da Companhia Nacional de Estamparia, para atender os filhos dos operários das fábricas Santa Rosália e Santo Antônio. (KISHIMOTO, 1986). Nota-se que o atendimento a criança é de assistência e amparo, característico deste momento histórico no país.

Em 1954, inicia-se o primeiro atendimento a crianças em idade pré-escolar, com a criação do primeiro parque infantil na Vila Hortência, nomeado de parque infantil Antônio Carlos de Barros. Este foi desativado/demolido em 2008, dando lugar a uma Casa do Cidadão e uma área de transferência de passageiros para transporte coletivo. Em 1970, os parques infantis foram transformados em centros de educação e recreação infantil, com atividades planejadas para o desenvolvimento cognitivo, não apenas recreação, como era nos parques infantis. Em 1974, os centros de educação e recreação infantil passaram a denominar-se escolas municipais de educação infantil (EMEI's). Em 1978, surgiram os centros de convivência do pré-escolar (CECOPES), com caráter de integração comunitária. Entre 1983 e 1987, as EMEI's e CECOPES unificaram-se, transformando-se em pré-escola municipal de Sorocaba (PEMSO), com uma filosofia pedagógica centrada na criança. (SOROCABA, 2017a)

A primeira creche institucional municipal foi inaugurada em 1981, no bairro Maria do Carmo (hoje funciona o CEI 58 “Dulce Puppo de Oliveira Pinheiro”), o qual era vinculada à Secretaria da Promoção Social e Saúde, no setor de Divisão de Saúde Pública e Assistência Social, realizando um atendimento assistencialista com convênio do município e a Legião Brasileira de Assistência¹² (LBA) através do Projeto Casulo. (FARIA, 2015; SOROCABA, 2017a)

Com as mulheres trabalhando nas indústrias e comércios, cresce a demanda por vagas na creche, assim, o município de Sorocaba, em meados de 1983, implanta as creches domiciliares, que consistia em um projeto de baixo custo operacional para o atendimento da criança de zero a seis anos, sendo realizado por mulheres em seus próprios lares, que recebiam pelos serviços prestados de cuidar e proteger crianças de outras famílias, enquanto seus pais trabalhavam. Tais mulheres eram chamadas de “mães crecheiras”, assim mantendo a concepção assistencialista. (FARIA, 2015)

Conforme destaca:

¹² A Legião Brasileira de Assistência desenvolvia um projeto que orientava tecnicamente o serviço social destinado para crianças de três a cinco meses, com foco na assistência educacional recreativa, alimentação, saúde e orientação junto aos pais de questões educacionais, recreativas e culturais. Por sua vez, a prefeitura executava o projeto da Legião Brasileira de Assistência, aplicando e prestando conta (mensalmente) dos recursos financeiros à LBA.(FARIA, 2015)

Sorocaba implantou o programa Creches Domiciliares por volta do ano de 1983 e, muitas crianças sorocabanas foram atendidas em Creches Domiciliares. Elas funcionavam em residências familiares onde as donas de casa se responsabilizavam pela guarda e cuidados de aproximadamente sete crianças, enquanto suas mães trabalhavam. Essas crecheiras domiciliares tinham a oportunidade de aumentar sua renda familiar através da prestação de serviços dentro de sua própria residência. (id. Ibidem, p.46)

Cabe destacar que até 1989, o município contava com uma única creche pública (localizada no Jd. Maria do Carmo – CEI 58), com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que institui o direito educacional de bebê e criança pequenas e responsabiliza o poder público, é criada uma lei municipal nº 4002 de 02/09/1992, a qual coloca um período de dois anos para a transição de atendimento provisório das creches domiciliares para o atendimento em creches convencionais na medida que as mesmas fossem construídas. Ainda nesse cenário, existia o atendimento em creches filantrópicas. (FARIA, 2015)

Assim, a administração municipal teve dificuldades (recursos financeiros e formação profissional) para implantar creches públicas, a princípio resultando em duas unidades, a saber: CEI 59 “Eugênio Leite” no bairro Brigadeiro Tobias e CEI 60 “Anna Rusconi” no bairro Vila Jardini. Como alternativa para as dificuldades financeiras, buscou-se parceria com as creches filantrópicas (as quais eram conveniadas com a prefeitura) para adequar a situação das creches domiciliares. (FARIA, 2015)

Ainda em 1992, foi proposto um atendimento alternativo, programa de governo chamado “Creche da Vizinhança”, o qual a prefeitura locava casas próximas ao centro da cidade, realizava adaptações no imóvel para o atendimento das crianças, semelhante ao modelo das escolas particulares da época no município. Dessa forma, foram implantadas sete unidades em Sorocaba/SP, vinculadas a Secretaria da Criança e do Adolescente e Secretaria da Educação e Cultura, no período de 1993 a 1996.

Em decorrência da Lei Municipal 4.599, de 6 de setembro de 1994, com a instituição do Quadro e Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Sorocaba, unificaram-se as creches e pré-escolas, sob a denominação de Centros de Educação Infantil (CEIs), os quais passaram a ter um caráter educacional e não somente assistencialista, que até os dias de hoje, atendem crianças de zero a cinco anos de idade. (SOROCABA, 2017a).

Em 1997, foram desativadas as creches da vizinhança (extingue-se a Secretaria da Criança e do Adolescente) e com as reformas e adequações nos próprios públicos que atendiam crianças em período parcial, a rede municipal ampliou o seu atendimento para 24 unidades de creche públicas. (FARIA, 2015)

A rede municipal de ensino de Sorocaba/SP, conforme informado no documento Marco Referencial da rede municipal (SOROCABA, 2017a) é mantenedora de 97 Centro de Educação Infantil (CEIs), porém o atendimento da pré-escola é também realizado em unidades de Ensino Fundamental I, o que resulta num número maior de próprios públicos que atendem crianças de quatro a cinco anos.

Em relação ao atendimento de creches públicas, no site da Secretaria da Educação de Sorocaba¹³ é possível encontrar dois quadros, sendo: o primeiro com 84 instituições públicas de educação infantil com atendimento de creche e o segundo com mais onze unidades conveniadas de educação infantil em parceria com a administração pública.

É importante detalhar que o atendimento nos CEIs destina-se a crianças de zero a três anos (Creche) e quatro a cinco anos de idade (Pré-Escola). As instituições escolares se organizam de diferentes modos em relação ao período de atendimento das crianças: nas creches oferta-se o atendimento em período integral (dez horas diárias) e “semi-integral¹⁴” (cinco horas diárias) e na pré-escola em período parcial (quatro horas diárias). Assim no município temos diferentes atendimentos nos CEIs, pois algumas instituições atendem creche e pré-escola, outras unicamente a pré-escola ou somente creche, com configurações diferentes também no período de atendimento.

Nota-se que a trajetória da educação infantil no município de Sorocaba/SP retrata o mesmo caminho trilhado no país, somente com a Constituição Federal de 1988 a creche passa a ser um direito da criança, que leva as instituições de educação infantil deixarem o atendimento assistencialista e passarem a ofertar um atendimento educacional.

No entanto, o município de Sorocaba/SP permanece com o número insuficiente de vagas para creche, o que atualmente tem resultado na judicialização na educação infantil e a superlotação das unidades de educação infantil existentes, desse modo, vivencia-se a precarização do serviço público, impactando as condições de trabalho dos profissionais que atuam na creche, a qualidade do atendimento prestado as crianças e famílias e a desvalorização como um todo da creche pública.

A esse respeito, a administração pública municipal aponta como impasses para ampliação de vagas nas creches, a falta de recursos financeiros e o comprometimento das verbas da pasta com o pagamento do funcionalismo público, assim, implantaram como

¹³ Disponível em: <http://educacao.sorocaba.sp.gov.br/cadastromunicipalunificado/instituicoes-de-educacao-infantil-que-atendem-etapa-creche/> e <http://educacao.sorocaba.sp.gov.br/cadastromunicipalunificado/instituicoes-de-educacao-infantil-conveniadas-que-atendem-creche/>. Acesso em 27 jul 2019.

¹⁴ Nomenclatura empregada na rede municipal para o atendimento parcial em creche.

alternativa a essa problemática a parceria público-privada, o qual a Secretaria da Educação chama de gestão compartilhada, sendo os próprios públicos administrados por organizações sociais. Ao todo serão 24 unidades de Educação Infantil geridas pela parceria público-privada, com a interrupção do projeto “Oficinas do Saber”¹⁵, os prédios foram adaptados para que as creches fossem instaladas nestes locais e administradas por organizações sociais, no quadro das creches públicas municipais, oito já são geridas pela parceria público-privada. (JACINTO, 2018; MARTINS, 2019)

Ball (2004) discute sobre a mudança do papel o Estado, passando de provedor/responsável para regulador/avaliador, abrindo portas para que vários mercados internos operem nos setores públicos nas áreas sociais sob a lógica do capital. Este autor adverte:

A privatização não muda apenas nossa maneira de fazer as coisas, como também nossa maneira de pensar a respeito do que fazemos e nossa maneira de nos relacionarmos conosco e com outras pessoas e coisas significativas. Isso vale tanto para os prestadores como para os clientes. (p. 1120)

Assim, instaura-se mudanças estruturais significativas nas relações (privado/público/Estado/ cidadão) e nas questões culturais/éticas, com a “privatização” abre-se espaço para a mercantilização, consumo e competitividade (interesses próprios do mercado), pautados nos “negócios” dos serviços públicos. (Id., Ibidem)

Ainda sobre o atendimento da creche no município é importante retratar os profissionais que atuam no atendimento direto com os bebês e crianças pequenas, a saber: professor de educação básica I (PEB-I), o auxiliar de educação e o estagiário do curso de Pedagogia. Para exercer o cargo de professor é exigido nível superior em Pedagogia ou Normal superior com habilitação em educação infantil, conforme estabelecido na LDB (BRASIL, 1996) em seu artigo 62, o ingresso na rede se dá através concurso público de provas e títulos e também existe a contratação de professores regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, atuando em caráter temporário. Os professores concursados efetivos contam com um plano de carreira do magistério municipal.

Os auxiliares de educação têm como exigência para ingresso no serviço público, a escolaridade de ensino médio, ingressam por meio de concurso público de provas e títulos, compõe o quadro administrativo, sendo regidos pelo estatuto dos servidores públicos municipais. No entanto, atuam diretamente com a criança com ou sem a presença do docente,

¹⁵ Escola de ensino fundamental I em tempo integral

exercendo atividades de cuidados (higiene pessoal, alimentação, bem-estar) e recreação, entre outras estabelecidas na súmula de atribuições do cargo. Nota-se que realizam um trabalho na educação, no entanto, compõe o quadro administrativo, não integram o plano de carreira do magistério público municipal, assim, temos na creche um campo de tensões entre os profissionais que atuam na educação infantil, pois tanto os professores como os auxiliares de educação exercem atividades diretamente com os bebês e crianças pequenas, com súmulas distintas, porém com atuações correlatas, com salários e planos de carreira diferenciados.

Cabe destacar que os auxiliares de educação têm jornada de trabalho de 6 horas diárias, e quando este profissional se ausenta do trabalho, não é chamado outro adulto para suprir sua falta, essa situação também gera a precarização do trabalho na educação infantil, pois a Secretaria da Educação orienta que aconteça o remanejamento diário dos auxiliares de educação nas creches para atender a proporção adulto x criança, conforme quadro a seguir:

QUADRO 2. Proporção Adulto x Criança – Secretaria da Educação

Turma	N.º Adulto	N.º de Crianças	Observação
Berçário	1	Até 6	Considerar o aumento de 50% da proporção estabelecida para a chamada de mais um adulto
Creche I	1	Até 8	
Creche II	1	Até 10	
Creche III	1	Até 14	

Fonte: Sorocaba/SP (2017b)

Dessa forma, temos uma rotatividade de adultos que atuam com os bebês e as crianças pequenas, desenvolvendo um trabalho com um grande número de crianças e número mínimo de adultos em cada turma. Essa questão merece toda uma discussão e estudos, porém nesta pesquisa não será possível aprofundar tais aspectos existentes nas creches municipais.

Os estagiários que atuam na creche cursam pedagogia, podem ser contratados a partir do primeiro semestre do referido curso, auxiliando o professor, nos cuidados com os bebês e crianças pequenas. O projeto/contrato do município com o Centro de Integração Empresa Escola – CIEE os chamam de aluno-educador, e estes são contados como adultos na composição do agrupamento (proporção adulto x criança), assim realizam uma atividade bem próxima do auxiliar de educação, porém com uma remuneração muito baixa, trabalham cinco horas diárias e recebem menos que um salário-mínimo.

Nesse contexto, observa-se que o atendimento das crianças realizado nas creches públicas municipais tem em seu quadro de funcionários, docentes e outros profissionais da educação, com diferentes formações, experiências, contratações, salários e planos de carreira,

que impactam diretamente no atendimento aos bebês e crianças pequenas, constituindo um campo de tensões, sem considerar ainda as concepções sobre criança, infância e educação infantil, as quais também alimentam esse campo.

Destaco que a composição das equipes de trabalho da creche em período integral conta apenas com um docente, sendo os demais adultos auxiliares de educação e/ou estagiários. Como já citado, os profissionais compõem o quadro de funcionários que deverão atender a proporção adulto x criança estabelecida pela Secretaria da Educação (vide quadro 2).

Diante do exposto, passaremos a discorrer sobre a avaliação na educação infantil no município pesquisado. É importante destacar que neste estudo que o recorte sobre o histórico da avaliação na educação infantil será a partir da implementação da Ficha de Avaliação do Desenvolvimento e Aprendizagem – FADA, pois não foi possível localizar informações e/ou documentos que tratavam da avaliação antes da implementação da referida ficha.

Assim, em 2008, a Secretaria Municipal de Educação compra um programa chamado “Programa de Gestão de Excelência” (PGE), da Fundação Pitágoras, o qual era voltado para empresas e com adaptações para ser empregado nas escolas, é notório a visão de educação como mercadoria (objetivos, metas, eficiência, resultados). O PGE constituía em monitoramento, por meio de avaliações de desempenho, realizados pela liderança escolar, a qual era responsável por elaborar os instrumentos avaliativos de todo o segmento da escola e também controlá-los com foco nas diretrizes e metas do referido programa, assim, eram impostas metas de inovação para os professores, funcionários, crianças e famílias, ganhando destaque as melhores práticas institucionais em alto desempenho, de forma sistemática e com contínuos melhoramentos. No que diz respeito ao desenvolvimento da aprendizagem das crianças (quatro meses a seis anos) em 2009, foi criado pelos supervisores e gestores escolares municipais um instrumento avaliativo, chamado de Ficha de Avaliação do Desenvolvimento e da Aprendizagem – FADA, cujo o objetivo era medir o que os docentes ensinavam e as crianças aprendiam, sendo implementado na rede municipal, sob a perspectiva do PGE. (LOBO; NOGUEIRA, 2017)

A FADA foi implementada nas unidades escolares por meio dos diretores de escola, os multiplicadores do programa de gestão empresarial voltado para a escola, o qual receberam diversos treinamentos. A Ficha de Avaliação do Desenvolvimento e Aprendizagem (FADA) estava estruturada em oito metas de aprendizagem, as quais os professores precisavam considerar em seus planejamentos e, assim, também observar se alcançadas pelas crianças. Cada meta apresenta em média quatro ou mais frases descritivas,

aos docentes cabia sinalizar para cada frase, se a criança: atingiu o esperado, não atingiu ou em processo, a FADA também contava com um pequeno campo para possíveis observações e encaminhamentos, acompanhada das assinaturas do professor, orientador (na sua ausência o diretor) e do responsável pela criança. Dessa forma, a FADA centralizou o trabalho docente, exigia muito tempo para sua realização, o foco recaía sobre os itens elencados na ficha, a mesma era apresentada aos pais nas reuniões escolares de pais e mestres, demarcando uma avaliação de resultados e ranqueadora, temos de um lado as crianças e escolas que se destacam e de outros as que precisam melhorar ou aquém do esperado, desconsiderando o processo como algo próprio do desenvolvimento. (LOBO; NOGUEIRA, 2017)

Atualmente, a rede municipal da cidade de Sorocaba/SP tem alguns documentos norteadores das práticas avaliativas na educação pública infantil. Estes serão apresentados brevemente por ordem cronológica de suas publicações.

O Plano Municipal de Educação – PME do município de Sorocaba, instituído pela Lei n.º 11.133/2015, em sua meta 1 que trata da educação infantil, traz:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta dessa educação em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) da demanda até 2017 e num crescendo regular e proporcional, atender e manter 100% (cem por cento) da demanda até o final da vigência deste PME (SOROCABA, 2015)

A respeito da avaliação, a meta 1 do PME (SOROCABA, 2015), traz duas estratégias, a saber:

1.33 - Implantar até o 2º ano de vigência deste PME, avaliação da educação infantil, a ser realizada pela Secretaria da Educação, a cada dois anos, com base em parâmetros municipais e nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores.

1.34 - Buscar garantir que a avaliação na educação infantil não tenha caráter classificatório ou punitivo, tampouco vise a checagem de conhecimentos enquanto pré-requisitos para o ensino fundamental, sendo considerada de forma processual e por meio de registros e documentação específica. A partir do início da vigência deste plano. (Id., Ibidem)

Observa-se que as estratégias do PME (SOROCABA, 2015) referem-se sobre a avaliação na e das instituições infantis, sendo a estratégia 1.33 (Avaliação da Educação Infantil) realizada pela Secretaria da Educação de dois em dois anos, nos moldes da Avaliação Institucional, preconizada no PNE (BRASIL, 2014), e a segunda trata da avaliação formativa da aprendizagem refutando a checagem de conhecimentos como pré-requisitos

para o ensino fundamental, sendo realizada com documentação específica e por meio de registros.

É pertinente trazer que a construção do Plano Municipal de Educação, aconteceu num movimento conturbado¹⁶, o plano começou a ser sistematizado em 2014 pela Secretaria da Educação (SEDU), num primeiro momento, sua construção e propostas não foram amplamente discutidas, houve pouca representatividade dos diversos segmentos que compõe a comunidade escolar, além das plenárias acontecerem no mesmo horário e dia, em diferentes locais da cidade, distantes uns dos outros, dificultando a participação da sociedade como um todo. Desse modo, existiram dificuldades e impasses nas plenárias realizadas, o que gerou uma mobilização por parte da sociedade, especialmente dos docentes, estudantes universitários e fóruns regionais, os quais conseguiram maior representatividade na construção do PME, assim ocorreu uma reorganização para as plenárias, resultando em maior discussão e inserção de propostas pela comunidade escolar. (DIÁRIO DE SOROCABA, 2015)

Na conjuntura, o plano foi aprovado na Câmara Municipal, na época pelo prefeito Antônio Carlos Pannunzio (PSDB), que apresentou ao Legislativo o projeto do PME 2015-2025 em forma de Substitutivo nº 1, corrigindo as metas e estratégias, mais uma vez o cenário e caminho trilhado pelo município é semelhante a aprovação dos planos em níveis estaduais e nacional.

Em 2016 houve a publicação do Plano Municipal da Primeira Infância (PMPI) Sorocaba 2016 – 2026 (Lei n.º 11.470/2016) este documento trata da avaliação na educação infantil em apenas um tópico, mais especificamente a página 52, traz alguns dispositivos legais já abordados nesta pesquisa e ainda destaca o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI de 1998, recomendando o uso de portfólios como instrumentos para subsidiar a avaliação da aprendizagem das crianças.

O PMPI¹⁷ (SOROCABA,2016a), de acordo com os movimentos sociais, especialmente para o Fórum Regional de Educação Infantil – FEISor, apresenta falhas técnicas e o documento recebeu críticas. Um dos apontamentos é a substituição da expressão “diversidade de gênero” pela palavra “sexo”, outro destaque se dá em relação a demanda de

¹⁶ Fonte: Diário de Sorocaba. Início da votação do PME é marcado por confusão. Disponível em: <http://www.diariodesorocaba.com.br/noticia/240660>. Acesso em 10 fev. 2019.

¹⁷ Fonte: ROSA, Antonio José. Plano Municipal da Primeira Infância é alvo de críticas. Jornal Cruzeiro do Sul., 30/12/2016. Disponível em: <https://www2.jornalcruzeiro.com.br/materia/754534/plano-municipal-da-primeira-infancia-e-alvo-de-criticas>. Acesso em 16 nov. 2018.

vagas em creches, pois existe o registro da demanda de 17 mil crianças na espera por vagas citados no PMPI (SOROCABA, 2016a), porém o foco do plano volta-se para 2 mil crianças que estão cadastradas no sistema municipal, as quais as mães procuraram matrícula na rede pública municipal. Também chamou atenção o fato do documento dar abertura ao processo de terceirização da educação infantil por meio de convênios e privatizações, pois no plano não há referências sobre construção de novas creches por parte do governo municipal. (ROSA, 2018)

Ainda, o fórum regional de educação infantil, traz a crítica e enfatiza a maneira que a formação dos profissionais que atuam nas creches foi tratada no PMPI (SOROCABA, 2016a), o plano aponta que o atendimento dos bebês e crianças pequenas será realizado por um docente (com ensino superior) e os demais profissionais serão os auxiliares de educação (com nível médio), o que é antagônico a determinação da legislação, em especial a LDB (BRASIL, 1996).

Cabe ainda apontar que a construção do PMPI foi conduzida pelo fundo social de solidariedade (Secretaria do Desenvolvimento Social), presidida na época pela primeira dama da cidade de Sorocaba, a qual destaca que a aprovação é um marco histórico para cidade e que sua efetivação depende do comprometimento e acompanhamento de toda a sociedade. O plano recebeu consultoria da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal e contou também com a participação do Comitê Municipal pela Primeira Infância. (ROSA, 2018)

No mesmo período, a Secretaria de Educação do município, publica a Instrução SEDU/GS n.º 38, de 14 de dezembro de 2016, que normatiza a Documentação Pedagógica na Educação Infantil e institui o Caderno de Orientação n.º 04 intitulado “Diretrizes para a Documentação Pedagógica na Educação Infantil da Rede Municipal de Sorocaba”. Este documento trouxe para a rede municipal uma proposta diferente do que as unidades de educação infantil vinham realizando (FADAs), propondo um outro modelo de avaliação, como segue:

Instrução SEDU/GS N° 38, de 14 de dezembro de 2016

(Dispõe sobre a normatização da Documentação Pedagógica na Educação Infantil, para atendimento ao disposto na Lei N.º 9.394/96 e na Resolução CNE/ CEB N.º 05/09, em conformidade com o Caderno de Orientações SEDU N.º 04 “Diretrizes para a Documentação Pedagógica na Educação Infantil da Rede Municipal de Sorocaba – versão atualizada em dezembro de 2016”). FLAVIANO AGOSTINHO DE LIMA, Secretário da Educação, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo Decreto N° 21.006, de 05 de fevereiro de 2014 e considerando: Que a Educação Infantil é tema de inúmeras reflexões que enfatizam a sua importância para o desenvolvimento integral da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade; A Constituição Federal de 1988, que por meio da Emenda Constitucional 53/06 altera o artigo 208, estabelece como dever do Estado a garantia da Educação

Infantil em creches e pré-escolas para crianças de até 5 (cinco) anos de idade; A Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que estabelece o direito à Educação Básica; O artigo 31 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), alterado pela Lei 12.796/13; As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Resolução CNE/ CEB N.º 05/2009; A necessidade de regulamentar as Diretrizes para a Documentação Pedagógica na Educação Infantil da Rede Municipal de Sorocaba, publicadas por meio do Caderno de Orientações SEDU N.º 04 – versão atualizada em novembro de 2016; Instrui:

Art. 1.º - Os instrumentos que compõem a Documentação Pedagógica para a Educação Infantil são:

I – Portfólio da professora/ do professor;

II – Portfólio da criança;

III – Relatório individual da criança.

Parágrafo único - Os instrumentos deverão ser acompanhados permanentemente, por meio de orientação e intervenção do suporte pedagógico da instituição educacional.

Art. 2.º - O portfólio da criança deverá ser apresentado, preferencialmente, a cada bimestre nas reuniões de pais.

Art. 3.º - Os relatórios individuais de acompanhamento deverão ser apresentados, preferencialmente, ao final de cada semestre ou ao final do ano, sendo elaborados durante esse período, por meio de observações e registros de acompanhamentos permanentes, construídos por cada instituição educacional.

Art. 4.º - O portfólio e os relatórios individuais da criança deverão acompanhá-la durante a sua trajetória na Educação Infantil.

I – dentro da própria instituição cabe à direção e/ou orientação pedagógica garantir a transição dessa documentação entre turmas de destino;

II - nos casos de transferência anual, os pais ou responsáveis legais, deverão garantir a transição dessa documentação para a instituição de destino;

III – em casos de transferências no decorrer do ano letivo, a instituição educacional de origem, no prazo máximo de 30 dias, deverá garantir aos pais ou responsáveis legais a entrega dos portfólios e do relatório que descreva as vivências da criança no período em que esteve na instituição educacional, considerando a frequência de, pelo menos, um bimestre. A Instituição educacional de destino deverá solicitar aos pais ou responsáveis legais essa documentação no ato da matrícula, respeitando o prazo de expedição do documento;

Parágrafo único - Os relatórios individuais da criança deverão ser redigidos e assinados pela/o professora/professor da turma, com assinatura da direção, orientação pedagógica e pais ou responsáveis legais.

Art. 5.º - Ao concluir a Educação Infantil, o portfólio e os relatórios individuais da criança deverão ser entregues à família, que será responsável por encaminhar esta documentação à escola de Ensino Fundamental de destino, a partir de 2017.

§ 1.º - A instituição educacional deverá manter cópia do relatório individual da criança, de acordo com a Deliberação CME 01/2009, de preferência em versão digitalizada.

§ 2.º - A instituição educacional deverá protocolar a entrega da documentação pedagógica à família.

§ 3.º - Em 2016, considerando ser este um ano de transição, a documentação pedagógica a ser expedida será a vigente em cada instituição educacional.

Art. 6.º - Esta instrução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário, especialmente a Instrução SEDU/GS N.º 21, de 18 de julho de 2016.

Flaviano Agostinho de Lima

Secretário da Educação (SOROCABA, 2016d)

Observa-se que a instrução normativa e o Caderno de orientações SEDU n.º 04 (SOROCABA, 2016c) deriva em atender os dispositivos legais da educação infantil, trazendo diferente proposta, diferentes concepções que permeiam a avaliação na educação infantil,

evidenciando que a avaliação da aprendizagem das crianças se dará por meio de múltiplos registros e com produção de relatório individual da criança, contrapondo as práticas avaliativas realizadas até então nas unidades escolares do município, as quais eram embasadas em fichas avaliativas.

No segundo semestre de 2017, o Marco Referencial da rede municipal de Sorocaba (SOROCABA, 2017a) é atualizado, constituindo-se como documento normativo, sendo referência para as escolas públicas municipais na constituição de seus projetos político-pedagógicos. O documento contém 152 páginas, está dividido em quatro grandes eixos: sociedade e escola sob a ótica da democracia; a constituição do sujeito; o currículo para uma escola democrática; e formação e condição de trabalho dos profissionais da educação. O tema avaliação na educação é apresentado como subseção no eixo “O Currículo para uma escola democrática”, onde são mencionados os marcos legais para a Educação Básica: Constituição Federal de 1988; LDB n.º 9394/96; Parecer CNE/CEB n.º 4/2008, entre outros. Ao mencionar a LDB (BRASIL, 1996), em seu artigo 9º o documento destaca como sendo obrigatória ao município a participação e/ou oferta das avaliações externas federais como: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); Prova Brasil; Exame Nacional para Certificação de Competência de Educação de Jovens e Adultos (ENCCEJA), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) entre outras. (SOROCABA, 2017a)

Especificamente sobre a avaliação, encontramos no Marco Referencial (SOROCABA, 2017a), a orientação para que os PPPs das unidades escolares contemplem três dimensões básicas da avaliação: Avaliação da aprendizagem; Avaliação institucional interna (Autoavaliação Institucional – realizada anualmente) e externa (Sistema Educacionais – SAEB; Prova Brasil e ENEM – que geram dados que compõem o Índice de Desenvolvimento de Educação Básica – IDEB); Avaliação de redes de Educação Básica (realizada periodicamente por órgãos externos, incorporando os dados da avaliação institucional). (Id., Ibidem)

Ao tratar especificamente a avaliação na educação infantil, o documento ressalta os seguintes documentos legais: a LDB (BRASIL, 1996) - artigo 31 e inciso I; a Resolução CNE/CEB n.º 05/2009 em seu artigo 10 (BRASIL, 2009c); o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013a) os quais sinalizam que a avaliação da aprendizagem da criança deve ocorrer por meio do acompanhamento e do registro do desenvolvimento da mesma, sem o objetivo de promoção, ou seja, sem práticas avaliativas que retenham as crianças. (SOROCABA, 2017a)

Cabe ressaltar que os documentos legais acima destacados salientam que a avaliação

na educação infantil tem o objetivo acompanhar e registrar o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, não se configurando uma prática de retenção de crianças, considerando que as práticas avaliativas também direcionam e norteiam o processo de ensino-aprendizagem do aluno, (re)orientando as práticas pedagógicas dos docentes, assim, são esses aspectos que garantem a especificidade da avaliação na educação infantil, sem que a primeira etapa da Educação Básica participe das avaliações nacionais.

Ademais, o Marco Referencial (SOROCABA, 2017a) apresenta uma subseção intitulada “Limites e possibilidades para uma avaliação de qualidade social” na qual apresenta uma discussão teórica sobre as três dimensões das avaliações, embasada em autores como Hoffmann, Luckesi, Freitas, Sousa, entre outros. Destaca que a avaliação é um processo complexo, carregado de concepções de acordo com o contexto sociopolítico e permeado por forças políticas hegemônicas, podendo ser considerado como instrumento de poder e controle social. Nesse sentido, discorre brevemente sobre a Reforma do Estado, faz apontamentos sobre o neoliberalismo; transnacionais, Banco Mundial e suas relações com a avaliação, visando sempre os interesses econômicos. Também aborda concisamente a avaliação da aprendizagem; avaliação institucional e avaliação de sistemas / redes de ensino e finaliza trazendo algumas possibilidades buscando a qualidade de ensino e educação para todos e todas, dessa forma, enfatiza a importância dos diferentes níveis de avaliação estarem articulados, as informações obtidas serem refletidas dando suporte para as ações de melhoramentos em busca da qualidade social da educação. (id., ibidem)

Acresce informar que o Marco Referencial (SOROCABA,2017a) foi discutido, (re)elaborado e atualizado a partir do primeiro Marco Referencial vigente no município (este contou com uma assessoria externa para sua elaboração). Já atualização do segundo Marco Referencial (id., ibidem) foi feita por muitas mãos e vozes, como descrito no início do próprio documento, assim, temos os profissionais da rede municipal e demais membros da sociedade, num trabalho coletivo, organizado em um comitê executivo, o qual era composto por representantes (eleito por seus pares) de diretores, orientadores pedagógicos, professores de educação básica I e II, entre outros, e também contou com técnicos da Secretaria da Educação. O comitê executivo resumidamente buscou realizar articulações, escutas das equipes escolares (via *link*), traçando metodologias, finalizando e validando o documento com plenárias de eixos e plenária final. (Id., ibidem)

O campo educacional tem sofrido as influências do neoliberalismo, em que os sistemas de ensino implantam diretrizes, propõem práticas que reforçam a lógica do capitalismo por meio de ideias educacionais que propagam e reproduzam esta ideologia. No

entanto, encontramos no Marco Referencial um documento que faz um resgate histórico da educação no contexto macro e micro, com referencial teórico crítico, subsidiando e impulsionando o PPP de cada instituição, apresentando tópicos / eixos pela perspectiva crítica, assim, compreendo que o Marco Referencial é teoricamente crítico, ao trazer pressupostos da educação de qualidade social, reafirmando que a educação é um direito público e subjetivo de todos os indivíduos, que visa garantir o pleno desenvolvimento do ser humano indo na contramão da lógica de mercado, porém sua aplicação política e prática é contraditória.

Faz-se necessário apontar que o Caderno de Orientações SEDU n.º 04 “Diretrizes para Documentação Pedagógica na Educação Infantil da rede municipal de Sorocaba” (SOROCABA, 2016c) é citado brevemente por meio de recortes ao longo do Marco Referencial (SOROCABA, 2017a), não é apresentado explicitamente como orientador das práticas avaliativas para educação infantil.

Em 2018, a deliberação n.º. 03/2018 do Conselho Municipal de Educação de Sorocaba - CMESo (aprovada pela Portaria CMESo n.º 02/2018, de 20 de junho de 2018), ao tratar da Educação Infantil, em seu capítulo II, o artigo 14 detalha a avaliação desta etapa da Educação Básica, o documento traz a seguinte redação:

Art. 14 As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

- I- avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
- II- a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- III- utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- IV- 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);
- V- 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;
- VI- a não retenção das crianças na Educação Infantil;
- VII- expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (SOROCABA, 2018)

Observa-se que o documento expedido pelo CMESo também ratifica o que está estabelecido nos dispositivos legais como a LDB (BRASIL, 1996) em seu artigo 31, inciso I e V e a Resolução CNE/CEB n.º 05/2009, artigo 10, incisos I ao V, assim em consonância

com o Marco Referencial (SOROCABA, 2017a), nota-se novamente que o foco da avaliação está nos processos, fruto de um acompanhamento contínuo da aprendizagem e desenvolvimento das crianças, além da observância do trabalho pedagógico.

Para além dos documentos legais e normatizadores sobre a avaliação na educação infantil do município, é importante discorrer sobre o contexto das políticas públicas municipais, em qual a presente pesquisa se desenvolve, assim, destaca-se que na atual gestão municipal (2017-2020), a Secretaria de Educação passou por cinco mudanças de secretários, tal situação demonstra as tensões que a educação do município vem enfrentando, as quais são evidenciadas pela descontinuidade de algumas ações da Secretaria, como: a escolhas de livros do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD pelos docentes nas unidades escolares e na sequência o cancelamento da adesão ao programa pelo município, seguido da implementação de um sistema de ensino contratado para aplicação na rede. Ainda, conforme citado na subseção, o município firmou a “gestão compartilhada” das creches recém-inauguradas gerida por organizações sociais.

Schneider, Nardi, Durli (2018) asseveram que ao final do século XX, em nível mundial, o campo da política e economia passam por transformações, sob influência do neoliberalismo e neoconservadorismo, as quais geraram reformas e reestruturação dos aparelhos Estatais, impactando vários setores sob sua administração, com destaque o setor social. O discurso em escala global nessa conjuntura é a prevalência dos direitos individuais aos coletivos, guiados pela lógica de mercado.

No cenário, destaca-se a atuação do Conselho Municipal de Educação de Sorocaba - CMESo¹⁸, que tem se manifestado contrário a algumas ações adotadas para a educação no município, as quais não serão discutidas e aprofundadas nesta pesquisa.(CRUZEIRO DO SUL, 2018)

Nota-se diante dessa conjuntura, as mudanças e incertezas que as unidades escolares têm vivenciados, sob as influências do neoliberalismo demarcadas nas ações políticas e econômicas, afetando significativamente toda a comunidade escolar, a creche, seus trabalhadores e especialmente os bebês e crianças pequenas.

Isto posto, o próximo capítulo é focado no percurso metodológico, as estratégias e procedimentos utilizados, bem como as informações sobre a contexto investigado e os participantes da pesquisa.

¹⁸ Para maiores informações sobre as deliberações do CMESo, acessar: <http://www.cmeso.org/>

3 - CAMINHOS E OPÇÕES METODOLÓGICAS

A escolha de um método é algo complexo, pois é sabido que diante dos estudos teórico-metodológicos, nenhum método consegue abarcar todas as dimensões sobre o objeto de pesquisa. Lembrando que a teoria atende a diferentes interesses, não existe neutralidade nas escolhas. Portanto, o ponto de partida é o que o sujeito pesquisador considera como fundamental em seu modo de ver e estar no mundo. Assim, esta pesquisa baseia-se no materialismo histórico-dialético, na perspectiva da teoria histórico-cultural, em especial sobre o conceito de sentidos em Vigotski.

3.1. O materialismo histórico-dialético

O fundamento teórico-metodológico materialismo histórico-dialético vem ao encontro desta pesquisa que investiga a avaliação na educação infantil a partir do contexto histórico-político da implementação das “Diretrizes para documentação pedagógica na Educação Infantil da rede municipal de Sorocaba” (SOROCABA, 2016c), enfocando as configurações da prática docente em uma creche pública de Sorocaba.

O materialismo histórico-dialético compreende o ser no mundo em uma totalidade, em movimento dialético motivado por contradições. (MARTINS, 2008). Antropologicamente o homem é ser de práxis, transforma / produz o mundo e a si mesmo, axiologicamente relaciona-se com a ação individual (ética) e coletiva (política), pela qual a ação deve visar à transformação da totalidade pela práxis e, por fim, epistemologicamente (conhecer) é o processo do conhecimento de reproduzir mentalmente o movimento concreto do ser, compreendido como concreto pensado (abstração, análise e síntese). Tais concepções se relacionam, uma espécie de rede de conexões, compreendida pela lógica dialética, pela qual parte do concreto, o fato real, difere-se da lógica formal que busca o raciocínio. A esse respeito, o autor afirma que:

Vale ressaltar que esse materialismo ontológico não se restringe somente à dimensão propriamente filosófica (entenda-se dimensão do ser), mas atinge também a prática social (a dimensão produtiva ética-política -, o tornar-se outro e o dever ser, delimitados pelas relações de poder) e os processos de conhecimento que se tem construído para se aprender tudo isso (a dimensão científico-gnosiológica – o conhecer). Ética e politicamente, vê-se que as normas que regulam o comportamento humano individual e coletivo, bem como as formas políticas que se desenvolvem dando às relações de poder determinados contornos são frutos das práticas sociais manifestas na produção e na reprodução da vida material. E, como

não pode deixar de ser, tais práticas também repercutem na construção dos paradigmas epistemológicos, que se formam para compreender a realidade humana – seja como uma totalidade, seja como um todo composto de partes que não se comportam integradamente. (MARTINS, 2008, p.32)

Em outras palavras, no materialismo histórico-dialético o homem transforma e produz o mundo e a si mesmo, dentro da realidade da qual está inserido, sendo que o real não se explica por si mesmo, mas através da totalidade que é uma síntese (mediações) de múltiplas relações, tudo se relaciona e tudo se transforma e também tudo é contraditório.

Ao abordar a dialética, Frigotto (2000) salienta que:

A dialética situa-se, então, no palco de realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos. O desafio do pensamento – cujo campo próprio de mover-se é o plano abstrato, teórico – é trazer para o plano do conhecimento essa dialética do real. [...] a concepção materialista funda-se no imperativo do modo humano de produção social da existência. (p. 75)

Em síntese, tal método possibilita a análise de situações concretas, segundo o qual, o homem se faz, mas ele se faz numa relação dialética, relação de troca com o contexto; porém, é preciso considerar a história. Em outras palavras, o materialismo percebe o ser humano pela práxis, pelo qual o futuro depende da práxis do passado, presente e do contraditório, o homem com suas próprias forças constrói o real; histórico considera o passado, presente e futuro e dialética como forma de expressão que tudo se transforma, relaciona e traz contradições.

No que diz respeito aos estudos campo das políticas educacionais, é importante destacar que geralmente discorrem de temas mais amplos e complexos, percebe-se redundância e conceituação fraca, não passando de radiografias da realidade, dentro de um contexto de concepções neoliberais, contribuindo muito pouco para transformações. Portanto, a pesquisa na perspectiva do “materialismo histórico-dialético apresenta-se como o enfoque metodológico mais apropriado e que mais contribui para o desenvolvimento de pesquisas neste campo de investigação”. (GOMIDE, 2017, p. 3).

Ainda segundo Gomide (2017), o *materialismo* é relacionado a condição material da existência humana, o *histórico* diz respeito aos condicionantes históricos e o *dialético* é compreendido com a contradição produzida na própria história. O que fundamenta o materialismo histórico-dialético é a produção crítica de conhecimento que traga a transformação da realidade, seja no campo do conhecimento ou no plano histórico-social, portanto, a pesquisa sob esta perspectiva almeja um projeto de transformação social.

Em relação ao enfoque metodológico, é importante salientar que o sujeito reproduz o

real (material e imaterial), que é possível ter conhecimento; porém, é preciso ir além da aparência e atingir sua essência, configurando-se dessa forma, um método de análise científico e seguro. Considerando o homem como ser histórico e social, implicado em contextos: econômicos, culturais, políticos, cria e transforma a realidade social. Assim, o homem produz a sociedade e ao mesmo tempo é produzido por ela.

O pesquisador tem um grande desafio para capturar a essência, precisa ir além da aparência (real) para chegar a um plano concreto (material e imaterial), que rompe com as representações iniciais e move-se para o fato social concretamente pensado, não se limitando a análise crítica, mas articulando a todo tempo teoria e prática. De acordo com Gomide (2017, p. 7):

Assim, o materialismo histórico-dialético se dá a partir de três movimentos simultâneos: de crítica, de construção do novo conhecimento e de ação com vistas à transformação. Para ser materialista, histórica e dialética, a investigação deve considerar a concretude, a totalidade e a dinâmica dos fenômenos sociais, que não são definidos à priori, mas construídos historicamente.

Dessa forma, para a compreensão do presente é importante nos atermos ao passado, à história, considerando que as políticas públicas estão atreladas a interesses políticos, ideológicos e econômicos, portanto, exige do pesquisador a compreensão dessas dimensões em sua complexidade.

O pesquisador das práticas escolares precisa considerar todas as dimensões que envolvem os sujeitos inseridos na escola, pois é essencial atentar-se para não somente realizar a descrição do cotidiano. Faz-se necessário dialogar, estabelecer uma relação entre sujeitos e fatos, buscando entender os múltiplos aspectos que permeiam a realidade investigada (FREITAS, 2002)

Segundo Freitas (2002), pela perspectiva dialógica, é importante que o pesquisador faça parte do contexto que se propõe investigar, lembrando que não há neutralidade nesse processo, uma vez que suas ações e efeitos nos próprios instrumentos utilizados e necessitam constituir como elementos de análise. Portanto, é preciso considerar o contexto dos sujeitos implicados na pesquisa, assim como seus posicionamentos políticos, suas crenças, valores, sua visão de mundo, buscando-se analisar a realidade em sua totalidade, partindo-se do contexto local (unidade escolar) e indo até as esferas mais amplas, como as políticas públicas, buscando-se entender as conexões e contradições que constituem a realidade.

A seguir é abordada a teoria histórico-cultural e o conceito de sentido em Vigotski que também fundamentam o presente estudo.

3.2. A teoria histórico-cultural e o conceito de sentido em Vigotski

A teoria histórico-cultural, ancorada no referencial teórico-metodológico do materialismo-dialético, tem como seu principal precursor Lev Vigotski. Esse autor buscou romper com os reducionismos presente nas concepções empiristas e idealistas sobre a constituição do ser humano. Destaca-se as produções de Vigotski, Bakhtin e Luria, autores que trouxeram contribuições significativas para o campo da Psicologia e da Educação.

Vigotski (1896 - 1934) compreende que devemos pensar o indivíduo em sua totalidade, considerar a sociedade a qual o mesmo está inserido e se relaciona, vinculando as dimensões psicológicas e sociais de maneira dialética. Para o autor, os indivíduos se constituem pela realidade social dentro de um determinado momento histórico. Desse modo, o homem é entendido como um sujeito histórico e cultural.

Luria (1983), contemporâneo de Vigotski, afirma que uma das metas de pesquisa é ir além da descrição, conservando a concretude do objeto estudado, atentando-se para não perder a riqueza da mesma e caminhar em direção a sua explicação.

A esse respeito, Freitas (2000, p. 23) afirma:

Pode-se perceber que as ideias de Vigotski, Luria e Bakhtin procuram realizar o objetivo clássico de focalizar os fatos, mas sem perder de vista a meta romântica de conservar toda a riqueza do objeto. Luria (1983) comenta que Marx descreve esse processo com a singular expressão: ascender ao concreto.

Freitas (2000) adverte ainda que em ciências humanas não é possível caminhar em direção a cientificidade própria das ciências exatas, pois na interpretação das estruturas simbólicas, precisa-se considerar a infinitude dos sentidos simbólicos buscando-se compreender suas leis internas e seus critérios.

Assim, o pesquisador não é neutro na realização da pesquisa, faz parte da própria conjuntura de pesquisa, sua ação e efeitos se constituem como parte e componente de análise.

Vigotski entre os anos 1924 e 1934 investigou os processos psicológicos voltados para as relações humanas, dando destaque para o papel dos signos nesses processos. Barros et al. (2009, p. 178), destacam que Vigotski “propõe-se a adotar um caminho metodológico distinto, elegendo, para tanto, o significado da palavra como unidade de análise da relação historicamente constituída entre pensamento e linguagem”.

A linguagem interior tem suas particularidades, guiada pelo indivíduo, sobre a

linguagem exterior, Vigotski traz para esse cenário a discussão sobre “sentido”, uma vez, que sentidos predomina “sobre os significados das palavras na linguagem interior” (Barros et al., 2009, p. 178). Esses autores explicitam o conceito de sentido, pela perspectiva histórico-cultural, a saber:

[...] “sentido” seja concebido como acontecimento semântico particular, constituído através de relações sociais, onde uma gama de signos é posta em jogo, o que permite a emergência de processos de singularização em uma trama interacional histórica e culturalmente situada. A partir disso, estabelecem-se novas possibilidades relativas à compreensão dos próprios processos de significação à luz da perspectiva histórico-cultural. (Barros et al., 2009, p. 179)

Sobre o conceito de sentido, Góes e Cruz (2006) ressaltam que:

O sentido é tematizado por Vigotski principalmente para estabelecer distinções e relações entre linguagem interna e externa, as características funcionais e estruturais da fala para o outro e para si. Nessa discussão salienta a significação da palavra no contexto de seu uso e nas condições de interação dos falantes. As palavras não podem ser consideradas fora de seu acontecimento concreto, pois a variação dos contextos de ocorrência faz com que os sentidos sejam ilimitados e, de certa forma, mostrem-se sempre inacabados. (p. 38)

A palavra, conforme contextos diferentes, muda de sentido, porém o significado não se modifica, mesmo frente as mudanças de sentido relacionadas a palavra diante de diferenciados contextos.

Nessa ótica, o sentido apresenta-se de maneira variável, dinâmica e em diversas zonas de estabilidade diferente, sendo a junção de todos os episódios psicológicos revelados na consciência por meio da palavra, já o significado se configura como uma dessas diferentes zonas, sendo mais preciso, estável e compreensível. A significação da palavra vem por meio da dialética de forças que relacionam o significado e sentido, onde estudos que focam os processos humanos precisam considerar a referida relação e significação.

[...] a respeito do sentido, as interpretações sobre formação de conceitos passam a requerer tentativas de incorporar a tensão entre forças dispersoras e estabilizadoras de sentidos e de rever pontos importantes da interpretação do desenvolvimento conceitual, entre os quais está a participação que o sentido tem no pensamento de alta generalidade ou categorial e na articulação dos âmbitos do vivencial e do categorial, que dão fundamento respectivamente aos conceitos cotidianos e científicos. (GOES; CRUZ, 2006 p. 41)

É nas práticas sociais que se produz sentido, articulando dialeticamente a história que constituiu o sujeito psicologicamente e suas experiências atuais. Assim sendo, diante de um grande número de significados da linguagem resultando em variadas composições de

sentidos, as quais abarcam questões individuais e coletivas, bem como, cognitivas e afetivas.

De acordo com Barros et al. (2009, p. 180) “a partir do pensamento vigotskiano, pode-se afirmar que a linguagem em exercício numa conversação entre entrevistado-entrevistador, sobretudo, viabiliza a construção de sentidos sobre o(s) tema(s) da investigação”. Assim, é fundamental na investigação ir além do conteúdo da fala dos indivíduos pesquisados, é preciso atentar-se para as formas de elaboração, de funcionamento, a qual estão firmados os significados, pensando na construção de sentidos.

A compreensão do discurso dos sujeitos, em Vigotski, vai além da palavra, é essencial compreender o pensamento do indivíduo, buscando entender o que o levou a exprimir tais pensamentos. Ressaltando que é através do meio cultural que o sujeito está inserido é que se desencadeia a produção e interpretação dos sentidos.

Isto posto, passemos à descrição das estratégias metodológicas usadas na pesquisa.

3.3. As estratégias metodológicas e procedimentos

Nesta pesquisa são usadas como estratégias metodológicas a observação participante com registros em diário de campo, a entrevista semiestruturada e consulta documental.

Freitas (2002) ressalta dois instrumentos utilizados nas pesquisas com enfoque sócio-histórico: a observação e a entrevista, por meio dos quais nos revelam as diferentes formas de expressão, as vozes dos sujeitos, gestos, os discursos, que permite estabelecer a relação com o individual e social, do singular com a totalidade, considerando a realidade do grupo social, classe, gênero, etnia, momento histórico e social que estão inseridos o pesquisado e pesquisador.

A observação é um instrumento de coleta de dados, uma de suas possibilidades, permite ao pesquisador estar presente no *locus* da pesquisa para ter uma aproximação dos investigados, buscando compreender como os sujeitos da pesquisa compreendem as próprias ações e as condições de seu entorno.

Existem variações nos métodos de observações, o qual está atrelado ao papel do observador, Ludke e André (1986, p. 28) apresentam quatro variações, porém para este estudo, adotaremos a postura de “observador como participante” que consiste em ter sua identidade de pesquisador revelada aos investigados, bem como, o objeto de pesquisa. Esse tipo de observação implica em um grande envolvimento da pessoa que pesquisa com a situação pesquisada, por este motivo essa estratégia metodológica foi escolhida, pois permite

a proximidade da pesquisadora com os sentidos dos professores que atuam na creche pesquisada.

A pesquisa foi realizada em uma creche pública na cidade de Sorocaba / SP¹⁹, na qual atuo como orientadora pedagógica. A observação se deu no período entre novembro de 2018 a março de 2019, sendo realizada até três vezes semanal, conforme a escala de trabalho da pesquisadora na instituição de educação infantil.

Durante o período de observação, foram produzidos registros em diários de campo que consistem em anotações sobre o que foi observado, abrangendo informações descritivas e reflexões da pesquisadora. No ano de 2018 e início de 2019, foram observadas situações, discussões e posicionamentos nas reuniões semanais de HTPC, sendo o foco específico do dia, e no outro dia da semana, observação voltou-se para o contexto escolar. Os registros foram feitos de duas maneiras: as anotações descritivas na escola e as gravações feitas com o aparelho celular, realizadas sempre após a saída da pesquisadora da creche. Os registros eram retomados, preferencialmente no mesmo dia, na residência da pesquisadora para que as anotações fossem refeitas, as quais se constituíram em relatos, as gravações foram transcritas e as anotações retomadas com enfoque descritivos (reconstrução de diálogos, dos comportamentos; do espaço físico, das atividades, etc.) e reflexivos (questionamentos, correlação com as leituras, discussões, etc.). O diário de campo foi organizado por uma sequência numérica dos relatos, datados e com tema de pauta dos principais assuntos descritos. (Apêndice 5).

Outro instrumento utilizado para coletar dados nesta pesquisa foi a entrevista semiestruturada, sendo uma das técnicas mais utilizadas nos estudos científicos e em diversas atividades humanas. A escolha por essa técnica se deu por permitir uma flexibilidade em relação as questões feitas aos entrevistados, permite a interação entre pesquisador e pesquisados, o qual tem abertura para falar sobre o tema da pesquisa.

Segundo Lüdke e André (1986) a entrevista semiestruturada é a técnica mais adequada para as pesquisas realizadas em educação, pois os informantes – professores, diretores, pais, alunos, entre outros – são apropriadamente abordados por meio de instrumentos mais flexível. Nas entrevistas, feitas individualmente, foram usados um roteiro para caracterização do percurso acadêmico e profissional dos participantes da pesquisa (Apêndice 3), e um roteiro de questões (Apêndice 4), visando conhecer suas concepções sobre a avaliação na educação infantil, quais desafios são postos com a publicação das

¹⁹ A escola de educação infantil será descrita e contextualizada adiante, assim como os dados sobre os sujeitos desta pesquisa.

diretrizes da Secretaria da Educação, Caderno de Orientações SEDU n.º 04 (SOROCABA, 2016c) e como estão vivenciando os momentos de formação continuada.

No capítulo três serão apresentadas transcrições de trechos das entrevistas para a discussão e análise dos dados coletados a luz das bases teóricas desta pesquisa.

Foram observados ainda os princípios éticos para a pesquisa com humanos estabelecidos na resolução 510/2016 (BRASIL, 2016) e para isso foi usado um termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice 2). O referido termo, descreve o objetivo do estudo, informa ao participante sobre: participação voluntária, sigilo e anonimato do participante e contexto do mesmo, assim como, a possibilidade de desistência a qualquer tempo, entre outros. O TCLE foi assinado por todos os participantes desta pesquisa, após a apresentação dos objetivos deste estudo pela pesquisadora.

As entrevistas tiveram a média de duração de 20 minutos, gravadas por um aparelho celular, autorizadas pelos participantes, sendo realizadas na instituição escolar por opção dos mesmos, no contraturno do trabalho docente, no dia escolhido pelo professor, ajustadas ao intervalo de uma hora da jornada de trabalho da pesquisadora.

A terceira estratégia metodológica utilizada na pesquisa para coletar os dados foi a consulta documental, que consiste em identificar nos documentos informações relevantes para o processo de pesquisa, com base em questionamentos e/ou hipóteses. Lüdke e André (1986) destacam que:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto". (p.39)

Foram consultados alguns documentos oficiais sobre a avaliação na educação infantil da rede municipal de Sorocaba, buscando identificar as concepções, orientações, diretrizes que subsidiam a prática docente, o projeto político pedagógico da creche pesquisada, atas de reuniões pedagógicas da unidade, bem como conhecer os instrumentos utilizados pelos docentes na avaliação da criança na educação infantil, a fim de compreender suas concepções e os sentidos atribuídos pelos professores sobre a avaliação na creche.

A seguir, serão apresentados o local e os sujeitos da pesquisa.

3.3.1. Contextualização da creche “Fúlvia Rosenberg”

A escolha da creche pública municipal foi devido a pesquisadora trabalhar no local e

assim não causar estranheza para os envolvidos no contexto de pesquisa escolar. A creche “Fúlvia Rosemberg” está situada num bairro na região oeste da cidade de Sorocaba, atendendo bebês a partir de quatro meses a crianças de três anos de idade em período integral²⁰. Possui uma estrutura física bem ampla com oito salas para atividades: sendo duas salas de berçários (bebês de quatro meses a um ano de idade) com banheiros (para banhos e trocas), espaço para sono e solário, duas salas para crianças Creche I (crianças um ano) com banheiros anexo para uso das crianças e também para banhos / trocas dos bebês e crianças, quatro salas para as turmas Creche II (crianças dois anos) e Creche III (crianças com três anos); pátio, dois banheiros para uso das crianças do Creche II e Creche III, palco, sala de professores, sala multimeios, ampla área verde com três parques com brinquedos, tanque de areia coberto, um quiosque, parede de azulejo (para atividades artísticas das crianças); parede de lousa para uso das crianças; sala da equipe gestora, cozinha, lactário, copa para uso exclusivo dos funcionários, lavadeira, almoxarifado, secretaria (espaço adaptado), banheiros para uso exclusivo das crianças, três banheiros para uso exclusivo dos adultos, vestiário com chuveiro para uso dos funcionários, local adaptado para refeições dos funcionários.

A instituição foi inaugurada em 2008, chegando a atender crianças de zero a cinco anos de idade (Creche / Pré-Escola); em 2010, além do atendimento creche e pré-escola, contava com uma turma de primeiro ano do ensino fundamental (criança de seis anos de idade).

Atualmente, a unidade atende a média²¹ de 200 crianças em período integral, em oito turmas (capacidade máxima para atendimento), conforme é explicitado no quadro abaixo:

QUADRO 3. Organização das turmas e atendimentos das crianças na creche

TURMA	IDADE	CAPACIDADE DE ATENDIMENTO	Nº DE ALUNOS ATENDIDOS
BERÇÁRIO – A	4 meses a 1 ano	15 alunos	18 alunos
BERÇÁRIO – B			20 alunos
CRECHE I – A	1 ano	20 alunos	25 alunos
CRECHE I – B			26 alunos
CRECHE II – A	2 anos	25 alunos	31 alunos
CRECHE II – B			31 alunos
CRECHE III – A	3 anos	30 alunos	31 alunos
CRECHE III – B			30 alunos

²⁰ Horário de atendimento as crianças é das 7h00 às 17h00.

²¹ Devido a número de ordens judiciais determinando a matrícula das crianças na unidade escolar, considerando que as mesmas chegam com frequência para a unidade escolar, foi estimado uma média para o número de crianças atendidas.

Fonte: Elaborado por Fabiana Goveia Gava em consulta ao projeto político pedagógico da unidade pesquisada

Os recursos humanos da unidade escolar é fluante, em 2018, passou por mudança na equipe por diversas vezes no decorrer do ano letivo, os serviços de apoio (cozinha e limpeza) são geridos por empresas terceirizadas; os estagiários que atuam nas turmas são regidos por contrato entre órgão público municipal e uma associação privada, sem fins lucrativos e econômicos, reconhecida como entidade de assistência social que possui diversos programas voltados para os adolescentes e jovens para ingresso no trabalho; os demais funcionários são estatutários, conforme quadro abaixo:

QUADRO 4. Organização e composição dos recursos humanos da creche

SEGMENTO	CARGO / FUNÇÃO	QUANTIDADE	SITUAÇÃO FUNCIONAL
Equipe Gestora	Supervisor	01	Estatutário
	Diretor de Escola	01	
	Orientador Pedagógico	01	
Docentes	Professores	08	Estatutário
Estagiários	Estagiários	15	Contrato – público / privado
Administrativo	Auxiliar Administrativo	01	Estatutário
	Auxiliar de Educação	25	
	Ajudante Geral	01	
Serviços de Apoio	Auxiliar de Cozinha	05	Contrato – empresas terceirizadas
	Supervisor Cozinha	01	
	Auxiliar de Limpeza	05	
	Supervisor Limpeza	01	
Total de funcionários		65	

Fonte: Elaborado por Fabiana Goveia Gava em consulta ao projeto político pedagógico da unidade pesquisada

No decorrer do ano de 2018, a equipe foi modificada diversas vezes devido à rescisão de contrato a pedido dos próprios dos estagiários, aconteceram também mudanças de funcionários nas equipes da cozinha e limpeza.

Em relação aos funcionários estatutários, os docentes são os únicos que contam com professor substituto (professor eventual) no caso de ausência no trabalho, para os demais segmentos não existe substituição, inclusive para os auxiliares de educação, os quais atuam diretamente com os bebês e crianças. Nesses casos, a escola está orientada pela Secretaria da Educação a remanejar internamente os funcionários, reorganizando para melhor atender as

necessidades da escola naquele dia, garantindo o atendimento a criança dentro da proporção estabelecida pela pasta (proporção adulto x criança) e também aos munícipes.

É importante registrar que apenas em 2018 esta unidade passou atender somente a etapa creche, assim, iniciou o ano com o quadro de funcionários defasado, pois teve a ampliação do atendimento para mais duas turmas (Berçário e Creche I), o que corresponde dez novos funcionários para realizar o atendimento dentro do estabelecido pela SEDU.

Diante do exposto, esse problema de falta de recursos humanos trouxe diversos desdobramentos para a equipe escolar durante o ano, pois além da defasagem de funcionários, aconteciam faltas diárias dos funcionários, teve afastamentos por diversos motivos (férias, auxílio-doença, licença-prêmio, desconto de banco de horas, faltas abonadas, entre outros) o que tornou muito desafiador realizar o remanejamento diário para atendimentos das crianças dentro da proporção adulto x criança.

As famílias atendidas na creche, em sua maioria, são do próprio bairro ou bairros vizinhos, assim como existe um número pequeno de crianças de diversas regiões da cidade que também frequentam a unidade devido ser próximo ao local de trabalho dos pais ou ser próximo de algum familiar da criança.

3.3.2. Os sujeitos de pesquisa

Os sujeitos que participaram da pesquisa são quatro docentes. O convite e a escolha dos professores considerou o tempo na carreira do magistério e o tempo de efetivo exercício na unidade escolar. Também se caracterizou um critério para escolha dos professores a disponibilidade de cada um para a realização da pesquisa, especialmente, em ter registrados suas entrevistas por gravações de áudios.

Os professores receberam a princípio, uma “carta de apresentação” (Apêndice 1) e o TECLÉ (Apêndice 2) que traz informações e orientações sobre o sigilo e integridade dos participantes. Os quatro professores convidados aceitaram participar da pesquisa, todos efetivos na rede municipal de Sorocaba, serão identificados por nomes fictícios para preservar a identidade. Abaixo segue o perfil dos professores, conforme dados coletados durante a entrevista (Apêndice 3).

O professor Marcos tem 23 anos de carreira no magistério, na educação infantil tem a vivência de sete anos na pré-escola e cinco anos na creche, atua a dez anos na instituição pesquisada. Tem experiência como docente na rede pública como PEB I (educação infantil),

PEB I (ensino fundamental I – anos iniciais) e II (ensino fundamental II - anos finais) e já atuou em cargos de gestão escolar. Tem formação pelo CEFAM com habilitação para o magistério, graduação em Pedagogia e possui outras duas graduações, além de cursos de especialização (*latu sensu*) e aperfeiçoamento.

A professora Camila tem 20 anos de carreira no magistério, na educação infantil tem a vivência de três anos na pré-escola e oito anos na creche, atua a dez anos na escola pesquisada. Tem experiência como docente na rede pública como PEB-I (educação infantil), PEB I (ensino fundamental I – anos iniciais) e PEB II (ensino fundamental II – anos finais e ensino médio). Coursou o magistério, tem graduação em Pedagogia, possui outra graduação, além de cursos de especialização. Já apresentou comunicação em congresso.

A professora Fátima tem 28 anos de carreira no magistério, na educação infantil tem a vivência de 20 anos na pré-escola e oito anos na creche, atua a oito anos na instituição pesquisada. Tem experiência como docente na rede pública como PEB I (educação infantil). Coursou o magistério, tem graduação em Pedagogia e possui especialização.

A professora Fernanda tem 18 anos de carreira no magistério, na educação infantil tem a vivência de um ano na pré-escola e 16 anos na creche, atua a oito anos na escola pesquisada. Tem experiência como docente na rede pública como PEB I (educação infantil) e já atuou como PEB I (ensino fundamental – anos iniciais) e cargo de gestão escolar. Coursou o magistério, tem graduação em Pedagogia, possui outra licenciatura e cursos de especialização.

A faixa etária dos professores pesquisados está entre 40 a 50 anos de idade. Todos os são naturais de Sorocaba/SP.

Todos os docentes possuem ao menos uma pós-graduação “*latu sensu*”, as especializações dos professores serão apresentadas no quadro abaixo:

QUADRO 5. Especializações cursadas pelos docentes

Especialização	Número de professores cursaram a pós-graduação (<i>latu sensu</i>)
Arte-Educação	01
Didática: fundamentos teóricos da prática pedagógica	01
Direito Educacional	02
Educação Empreendedora	01
Educação Inclusiva	01
Educação Infantil	01
Gerente de cidade	01

Gestão Escolar	01
Interpretação de texto	01
Psicopedagogia	02
Teorias e Métodos de pesquisa em Ed. Física	01

Fonte: Elaborado por Fabiana Goveia Gava a partir das devolutivas do Apêndice 3

As especializações cursadas pelos professores estão distribuídas da seguinte maneira: um professor tem oito especializações; dois professores possuem duas especializações e uma professora tem uma especialização. Dentre os participantes, somente um docente é mestre em Educação. Sobre a atuação profissional dos professores, apenas uma professora trabalhou por dois anos em escola privada, os demais somente atuaram e atuam na educação pública.

A seguir será apresentado os procedimentos para análise dos dados coletados.

3.4. Procedimentos de análise de dados

A construção dos eixos de análise se constituiu uma tarefa complexa, considerando que precisam dialogar com os referenciais teóricos e metodológicos traçados na pesquisa. Portanto, em posse dos dados registrados em diário de campo e informações coletadas nas entrevistas semiestruturadas e com o roteiro de questões para caracterização do percurso acadêmico e profissional dos participantes da pesquisa, deu-se início à construção dos eixos de análise.

Dessa forma, uma leitura cuidadosa foi realizada dos registros e dados coletados em campo e nas entrevistas, sob a ótica do arcabouço teórico que embasa esta pesquisa. O que originou dois eixos de análise.

O primeiro eixo de análise diz respeito aos desafios e possibilidades na realização da avaliação na educação infantil e as contradições entre as orientações do caderno SEDU n. 04 - Diretrizes para a documentação pedagógica na educação infantil da rede municipal de Sorocaba (SOROCABA, 2016b) e a implementação tangível da mesma na creche pública “Fúlvia Rosemberg”.

O segundo eixo de análise refere-se aos sentidos atribuídos pelos professores sobre a avaliação na educação infantil.

Para melhor acompanhamento e visualização dos eixos de análise da pesquisa, os aspectos abordados e os procedimentos utilizados, optou-se pela construção do quadro a seguir:

QUADRO 6. Eixos, conteúdos e procedimentos de análise

Eixos	Conteúdos abordados	Procedimentos utilizados na análise
1 – Avaliação na educação infantil: desafios e possibilidades a partir das diretrizes para documentação pedagógica municipal de Sorocaba / SP	Aspectos relativos à concepção de avaliação adotada pelo documento coerência ou incoerências do documento em relação às políticas nacionais de educação infantil. Desafios e contradições encontrados na implementação da proposta no município.	Consulta documental; Leitura das transcrições das entrevistas e das notas em diário de campo, em articulação com o referencial teórico apresentado neste estudo;
2 – Avaliação na educação infantil: sentidos atribuídos pelos docentes sobre a avaliação na educação infantil	Sentidos dos participantes sobre avaliação na educação infantil;	Leitura das transcrições das entrevistas e das notas em diário de campo, em articulação com o referencial teórico apresentado neste estudo;

Fonte: Elaborado por Fabiana Goveia Gava

Considerando que o objeto desta pesquisa busca conhecer e investigar a partir do contexto histórico político da implementação das Diretrizes para a documentação pedagógica na educação infantil da rede municipal de Sorocaba (SOROCABA, 2016b) os sentidos atribuídos pelos professores sobre a avaliação na prática docente, foi essencial ir além de uma lógica formal, percebendo e reconhecendo as contradições existentes no cotidiano escolar e quais os sentidos são atribuídos pelos docentes.

Para tanto, foram realizadas várias leituras do material coletado nas entrevistas e nas notas do diário de campo, articulando com a literatura e teorias destacadas nesta pesquisa, na perspectiva do materialismo histórico-dialético buscando superar o imediato para avançar em direção à essência do fenômeno estudado.

4 - A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS DOCENTES DA CRECHE PÚBLICA

Neste capítulo são apresentados os resultados da pesquisa, a partir da consulta documental, dos registros da observação participante em diário de campo e entrevistas semiestruturadas. As informações coletadas serão analisadas pela ótica do materialismo histórico-dialético e da teoria histórico-cultural, com o delineamento do conceito de sentido em Vigotski (2008). Primeiramente, conforme a organização dos eixos apresentados anteriormente, será apresentada a consulta e análise do Caderno de orientações SEDU n.º 04 Diretrizes para a documentação pedagógica na educação infantil da rede municipal de Sorocaba (SOROCABA, 2016b), atas de reuniões pedagógicas e o projeto político pedagógico da unidade, procurando verificar a concepção e proposta de avaliação na educação infantil, em contraposição as análises dos dados resultantes da observação participante e entrevista semiestruturada, os quais revelam parte dos sentidos que foram sendo atribuídos pelos professores diante das possibilidades e desafios a partir do contexto histórico-político da implementação das diretrizes da Secretaria para avaliação na educação infantil.

Na sequência, é tratado o segundo eixo de análise referente aos dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas e notas do diário de campo, os quais evidenciam as concepções e os sentidos que os professores atribuem a avaliação na educação infantil diante dos desafios e possibilidades do cotidiano escolar.

4.1. Análise do documento oficial da rede municipal de Sorocaba/SP para a documentação pedagógica na educação infantil e avaliação na creche

A avaliação na educação infantil no município de Sorocaba, a partir de 2016 passou por mudanças nas práticas avaliativas, este ano foi considerado período de transição da Ficha de Avaliação do Desenvolvimento e Aprendizagem do aluno – FADA para a proposta de documentação pedagógica na educação infantil, que orienta sobre a escrita do relatório individual da criança.

A proposta para a documentação pedagógica foi implementada pelo Caderno de orientações SEDU n.º 04 Diretrizes para documentação pedagógica na educação infantil da rede municipal de Sorocaba, o documento foi instituído com a publicação da instrução SEDU/GS n.º 21, de 18 julho de 2016 e, posteriormente, sua versão atualizada com a

publicação da instrução SEDU/GS n.º38 de 14 de dezembro de 2016. Assim sendo, a partir de 2017, a avaliação na educação infantil no município de Sorocaba é estabelecida pautada no Caderno de orientações SEDU n.º 04. (SOROCABA, 2016b)

O documento foi elaborado por uma comissão composta por supervisora de ensino, chefe de divisão, diretoras, orientadoras pedagógicas e professores de creches e pré-escola, instituída pela Secretaria de Educação, através da diretora de área de gestão pedagógica e seção de monitoramento da aprendizagem e resultados educacionais.

O caderno foi organizado em seções, incluindo a apresentação do documento, seguido das bases legais; concepções norteadoras (criança / infância, educação infantil, currículo e perfil dos educadores da infância); avaliação educacional; documentação pedagógica (portfólio da criança e relatório individual); diretrizes para a documentação do processo de avaliação no município; considerações finais, além da proposta preliminar; documento final; referências e apêndice. (SOROCABA, 2016b)

As bases legais apontadas no Caderno de orientações SEDU n.º 04 (SOROCABA, 2016b) partem da Constituição Federal de 1988, destaca a LDB (BRASIL, 1996) em seus artigos 29 e a alteração do artigo 4º em 2013 (que insere a pré-escola como educação básica obrigatória) e o artigo 31 (o qual apresenta regras para a organização da educação infantil), seguido das DCNEI (BRASIL, 2009c), estabelecida pela Resolução CNE/CEB nº. 05/2009 em especial, seus artigos 10º e 11º. Considerando que a base legal que o caderno traz já foi apresentada nesta pesquisa, seguiremos para a próxima seção do documento.

O próximo item do caderno de orientações aborda as concepções norteadoras da avaliação da educação infantil, entendida como uma construção social e cultural, marcada historicamente pelas mudanças na organização da sociedade. Também são apresentadas algumas marcas históricas e mudanças sobre a compreensão de infância no período da idade média até a atualidade, abrangendo as múltiplas ideias sobre a infância evidenciadas ao longo do referido período, tais como: a criança vista como adulto em miniatura; criança como sinônimo de fragilidade e inocência; a criança como tabula rasa; bem como a criança como formas singular de ver, sentir e pensar; entre outras. Após essa contextualização, o Caderno SEDU n.º 04 (SOROCABA, 2016b), preconiza que a criança para a rede municipal é sujeito histórico e de direitos, que modifica e é modificada pelos meios culturais, sociais e históricos, tendo um papel de protagonista. Ressalta que essa concepção, concebida pela rede, é desvelada nas organizações dos seguintes aspectos: espaços, tempos, materiais, currículos, relações, planejamento e trabalho pedagógico desenvolvido, os quais possibilitem a criança se expressar, por meio de diferentes linguagens, considerando também o seu

desenvolvimento de maneira integral.

Em relação à concepção de educação infantil e de currículo, o Caderno SEDU n.º 04 (SOROCABA, 2016b) pauta-se nos artigos 3º, 5º, 6º e 8º da Resolução CNE/CEB n.º 05/2009 (BRASIL, 2009c) e nas concepções descritas nas DCNEI (BRASIL, 2010), afirmando que o processo educativo se dá por meio dos eixos interações e brincadeiras, eliminando as marcas prescritivas e homogeneizadoras. Na subseção sobre o perfil dos educadores, segue o documento oficial do MEC, os parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil, o qual sinaliza que somente os professores deveriam ser os profissionais que desempenham função direta com as crianças. No entanto, também aponta que existem outros profissionais (educadores) que atuam com as crianças na instituição de educação infantil. Além disso, considera o projeto político-pedagógico como um norteador das práticas pedagógicas e ações das escolas, o qual precisa ser construído coletivamente por todos que atuam na educação escolar, com a visão do protagonismo infantil e, embasado na pedagogia da infância, conforme expõe o trecho abaixo:

[...] faz-se necessário que todos tenham clareza de suas ações e conhecimento teórico a respeito de todos os temas pertinentes à infância, em especial sobre o cuidar/educar e a consciência de que a educação é uma prática social, portanto supõe intencionalidade (SOROCABA, 2016, p.13)

Aponta ainda o planejamento docente como um instrumento constituído por múltiplos registros que subsidiarão a escrita dos relatórios de acompanhamento do processo de aprendizagem, além de proporcionar a reflexão das práticas e intervenções docentes.

No tocante à avaliação educacional, o documento destaca proposições de autores como Freitas (2014), Hoffmann (2010), Oliveira-Formosinho (2014), dentre outros, e pauta-se nos documentos legais DCNEI (BRASIL, 2010) e RCNEI (BRASIL, 1998), constituindo-se como referenciais para a avaliação na educação infantil. Ademais, sinaliza os três níveis de avaliação da qualidade de ensino, os quais são integrados e articulados, a saber: avaliação em larga escala; avaliação institucional e avaliação da aprendizagem, ressaltando que “mesmo sendo de naturezas diferentes, a avaliação da aprendizagem não pode ser separada da avaliação institucional e da consolidação do projeto político-pedagógico da escola”. (SOROCABA, 2016b)

Em vista disso, o Caderno de orientações SEDU n.º 04 (SOROCABA, 2016b) assevera que a avaliação da aprendizagem precisa estar vinculada com a avaliação institucional subsidiando a (re)orientação das práticas pedagógicas, embasado em uma

perspectiva mais ampla e contextualizada dos processos educativos. Também afirma que a avaliação da aprendizagem não é um fazer meramente técnico, formal, com caráter cognitivo e linear, mas sim um fazer reflexivo, mediador, desafiador, formativo, contínuo e processual, de valorização e potencialização das aprendizagens das crianças em sua totalidade. Para tanto, espera-se:

um novo fazer pedagógico que resulte no diálogo com a diversidade presente nas instituições, ou seja, requer uma postura ética por parte dos educadores e educadoras e uma nova lógica de avaliação, visando à criança na sua totalidade e não meramente em seu caráter cognitivo.” (Id., *ibidem*, p.15)

Nessa perspectiva de avaliação da aprendizagem, o Caderno de orientações SEDU n.º 04 (SOROCABA, 2016b) entende a documentação pedagógica como uma forma de sistematizar o fazer docente no acompanhamento das crianças em suas aprendizagens e desenvolvimento, ressaltando a importância da observação, dos registros diários e contínuos, da compilação de informações, constituindo uma prática docente que envolve a participação da criança e da família. Cabe mencionar que a avaliação da aprendizagem, segundo essa visão, também permite o acompanhamento do trabalho pedagógico e corrobora com a reflexão da prática docente.

Tal diretriz define que a documentação pedagógica é “ação que implica a seleção e organização de diferentes registros coletados durante o processo” (SOROCABA, 2016b, p.17), e adverte que o registro é uma prática cristalizada nas instituições de educação infantil. Ainda afirma que documentar é algo maior que o registro por si só, visto que demanda um afastamento para a construção de significados, onde é preciso ter um olhar reflexivo diante da intensidade do trabalho cotidiano do professor, pois ao mesmo tempo que resgata elementos do passado, conduz a projeções e orientações para ações futuras. (id. *ibidem*)

Em síntese, o processo avaliativo na educação infantil na rede municipal de Sorocaba ocorre mediante o uso da documentação pedagógica, configurada pelos seguintes documentos e fontes: avaliação institucional (avaliação de cada escola realizada pelo seu coletivo); projeto político-pedagógico da escola, portfólio do professor²², diário de classe e portfólio da criança.

Nota-se que o Caderno de orientações SEDU n.º 4 (SOROCABA, 2016b), que dos itens que compõe a documentação pedagógica, apenas o portfólio da criança e o relatório

²² Sugere-se que seja composto por “plano anual, planos de aulas, relatórios reflexivos das ações, fotos, filmagens, amostras de trabalhos, devolutivas da equipe gestora, pais, entre outros” (SOROCABA, 2016b p.17)

individual são apresentados em breves subseções. A respeito do portfólio da criança, o documento o define como:

[...]uma ferramenta que permite descrever e compilar, em parceria com elas (crianças), diversos materiais que retratam suas experiências e saberes para subsidiar as intervenções pedagógicas, possibilitando, dessa forma, a reflexão sobre a própria aprendizagem. Contribui para que as demais professoras e professores, a família e a própria criança compreendam de forma longitudinal, os caminhos percorridos ao longo de sua trajetória na Educação Infantil. (id., *ibidem*, p. 17)

Ainda indica que não se trata de uma coletânea de produções idênticas, mas que retratem cada criança em suas conquistas e avanços, respeitando o ritmo de todas por meio de múltiplos registros realizados pela criança e professor, constituindo-se como um instrumento avaliativo que direciona as práticas docentes, o qual necessita oportunizar as crianças vez e voz nesse processo. (SOROCABA, 2016b)

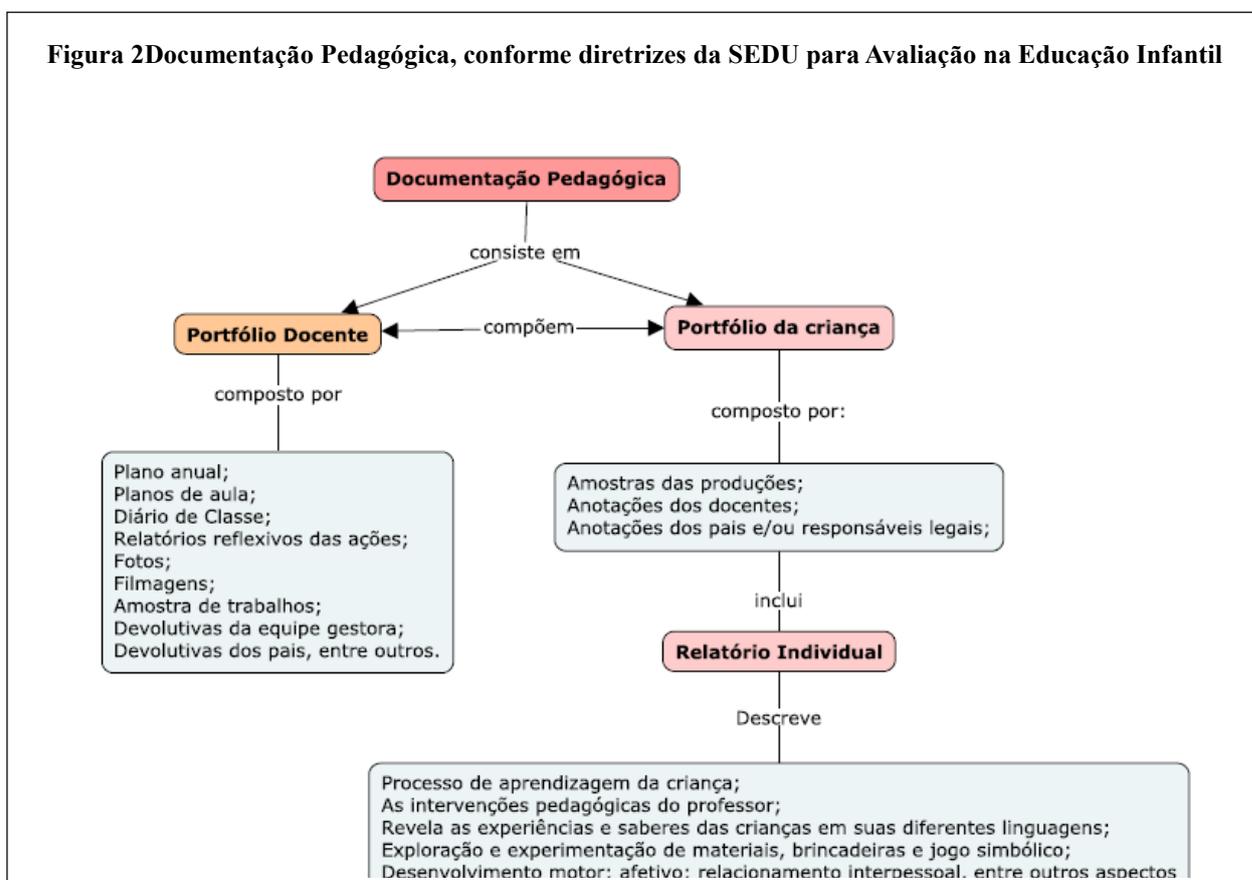
O relatório individual também se constitui como uma ferramenta para acompanhar a aprendizagem da criança, bem como direcionar as intervenções pedagógicas dos docentes, onde é feito o registo do processo e da história de cada criança sobre sua construção do conhecimento, onde a ação docente é entendida como reflexiva e intencional. Ressalta que a aprendizagem se dá nas interações com os pares e com os professores, como preconizado por Vigotski. Dessa forma, não há padronização de relatórios e de observações, pois entende-se que cada criança é única e singular, como pode ser verificado no seguinte trecho:

A professora e o professor por meio de um olhar investigativo e reflexivo devem considerar algumas questões para compor o relatório individual tais como: o que a criança já conhece, suas conquistas, o caminho percorrido para as descobertas, seus questionamentos e hipóteses, suas reações diante dos conflitos, os elementos inerentes ao currículo desenvolvido e outras que servirão de referência ao elaborá-lo. (SOROCABA, 2016b, p. 20)

O documento estabelece que o relatório tem a função de sugerir aos pais e/ou responsáveis legais ações a serem desenvolvidas e possibilidades de parcerias que visam contribuir para os avanços no desenvolvimento da criança. O relatório apresenta uma estrutura básica de formatação, conforme orientações contidas na própria diretriz, resultando em um documento semelhante ao contido no Anexo 2.

A figura abaixo representa o que constitui a documentação pedagógica, segundo o Caderno de orientações SEDU n.º 04 (SOROCABA, 2016b)

Figura 2 Documentação Pedagógica, conforme diretrizes da SEDU para Avaliação na Educação Infantil



Fonte: Elaborado por Fabiana Goveia Gava conforme as diretrizes para a documentação pedagógica e a avaliação na educação infantil (SOROCABA, 2016b, p. 21)

O texto também aborda a importância do acompanhamento dos portfólios pela equipe gestora, sua apresentação nas reuniões de pais (preferencialmente realizadas de forma bimestral) e estabelece que tanto o portfólio da criança como o relatório individual enfoque a trajetória na criança na educação infantil, ficando a cargo da equipe gestora, a transição dos portfólios da criança dentro da própria instituição e, a cargo da família, a transição para outras instituições educacionais. É importante destacar que cópias dos relatórios individuais deverão ficar arquivadas nos prontuários das crianças. (SOROCABA, 2016b)

O caderno de orientações SEDU n.º 04 (SOROCABA, 2016b) também lista solicitações à secretaria de educação para a viabilização da sistematização da documentação pedagógica, a saber: apresentação do documento aos supervisores de ensino e equipe gestoras que atendam a educação infantil; organização de formação continuada sobre avaliação na educação infantil para os orientadores pedagógicos e educadores implicados no processo; revisão da matriz curricular da rede estruturando-a conforme as DCNEI (BRASIL, 2010);

validação de planejamento realizado pela comissão que elaborou a diretrizes para documentação pedagógica (SOROCABA, 2016b) para a implementação das mesmas e reconhecimento da atuação de um orientador pedagógico por instituição / segmento de educação infantil considerando este profissional importante para o acompanhamento adequado do trabalho pedagógico a fim de desenvolver uma educação de qualidade para todas as crianças das instituições da rede municipal. Além disso, o documento reafirma que as unidades de educação infantil em suas ações educativas tenham um olhar reflexivo e sensível as crianças, de modo que o educar e cuidar são indissociáveis, asseverando a continuidade dos processos de aprendizagem. (id. ibidem)

O documento final do Caderno de orientações SEDU n.º 04 (SOROCABA, 2016b) dá continuidade às solicitações apontadas anteriormente, divididos em três agrupamentos: formação; administrativo e materiais. No bloco que trata da formação são apontadas 14 demandas, dentre as quais ressalta-se: a criação de momentos de trocas de experiências para os educadores; a reflexão acerca da avaliação; a oferta de formação continuada para os professores, auxiliares de educação e equipe gestora; e a oferta de formação com especialistas da saúde (fonoaudiólogos; psicólogos; médicos, etc.). As demais solicitações de formação se referem à promoção de momentos de estudos com as seguintes temáticas apresentadas no quadro abaixo:

QUADRO 7. Temáticas de estudos solicitadas à Secretaria de Educação

Estudos sobre: Oralidade, raciocínio-lógico; desenvolvimento motor, interação, autonomia, desenvolvimento nas produções artísticas e resolução de problemas;	Estudos sobre Concepções: Criança; Infância; Educação Infantil; Tempo, Espaço e Relações na Educação Infantil; Avaliação na Educação Infantil; Currículo; Educador da Educação Infantil; Processo de Ensino-Aprendizagem; Documentação Pedagógica
Elaboração de portfólio	Estudos com as prof. ^a Dr. ^a Mônica A. Pinazza e prof. ^a Flaviana ²³
Inclusão	Neuropsicopedagogia para a primeira infância
Desenvolvimento Infantil; Brincadeiras e jogos – oficina com profissionais adequados na função	Estudo sobre o registro do professor e terminologias a serem utilizadas na escrita dos relatórios
Referenciais legais e teóricos para Educação Infantil	Gestão Democrática

Fonte: Fonte: Elaborado por Fabiana Goveia Gava conforme as diretrizes para a documentação pedagógica e a avaliação na educação infantil (SOROCABA, 2016b, p. 24)

Em relação às solicitações administrativas encaminhadas para a Secretaria encontram-se os seguintes aspectos: revisão das práticas de políticas públicas educacionais;

²³ O documento não cita o sobrenome da professora.

revisão da estrutura física das instituições educacionais; revisão da matriz curricular da Educação Infantil; definição de momentos previstos em calendário escolar para a escrita dos relatórios; revisão da proporção adulto/criança; e reflexão no processo de elaboração das ações referentes ao Eixo 4 (Formação e Condições de trabalho dos profissionais da escola) do Marco Referencial da Rede (SOROCABA, 2017a). No tocante aos materiais, é solicitado que a SEDU providencie e encaminhe às escolas os seguintes itens: máquina fotográfica; impressora colorida; envelopes plásticos; pastas ofício; filmadoras; tonner; cartuchos; cd's e dvd's, conforme a demanda das instituições de educação infantil.

Nota-se que a implementação das Diretrizes para a documentação pedagógica na educação infantil da rede municipal de Sorocaba (SOROCABA, 2016b) constitui-se algo complexo, pois não se trata somente da mudança de instrumentos avaliativos, mas sim de concepções e posturas diante da temática da avaliação em relação a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. O documento instituído pela instrução SEDU/GS n.º 38 de 14 de dezembro de 2016, é criado para atender as determinações da LDB (BRASIL, 1996) e a Resolução CNE/CEB n.º 05/2009 (Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil) e demarca a ruptura com a Ficha de Avaliação e Desempenho do Aluno – FADA, sendo esta uma avaliação classificatória, de controle, excludente.

Assim, com a regulamentação do caderno de orientações SEDU n.º 04 (SOROCABA, 2016b) o município estabelece diretrizes sobre a avaliação na educação infantil, as quais estão em consonância com as políticas públicas para esta primeira etapa da Educação Básica, ao tratar a avaliação na educação infantil como processual, destacando o registro diários, a observação contínua do docente sobre as diversas situações vivenciadas pela criança no cotidiano escolar, os quais precisam ser realizados de maneira crítica e criativa com a participação das mesmas, a fim de subsidiar os professores no acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento da criança, respeitando a singularidade dessa faixa etária e também (re)pensar suas práticas pedagógicas. Nessa ótica, as diretrizes para documentação pedagógica (SOROCABA, 2016b) contempla o estabelecido nas DCNEI (BRASIL, 2009c) em seu artigo 10, como já apresentando nas seções anteriores.

As práticas avaliativas são permeadas por diversas concepções, em especial, a concepção de criança, a esse respeito, observa-se que o caderno de orientações SEDU n.º 04 (SOROCABA, 2016b), reconhece a criança como sujeito histórico e de direitos, protagonista (participante e não em espera de participação), como também preconizado nas DCNEI (BRASIL, 2009c), em seu artigo 4:

As propostas pedagógicas da educação infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Para Fochi, Piva e Focesi (2016), a documentação pedagógica muitas vezes é entendida como uma compilação de registros, composta por portfólios, relatórios, sequências fotográficas e avaliação, porém, os autores compreendem que a documentação pedagógica se constituiu como algo maior e complexo, para além dos itens citados acima. Os autores a consideram “como uma abordagem curricular que envolve o engendramento de concepções, escolhas teóricas e de uma postura prática que coloca a criança no centro do projeto educativo” (id. *Ibidem*, p. 168)

No tocante à abordagem curricular, as diretrizes para documentação pedagógica (SOROCABA, 2016b) apresentam problemas, pois no documento existem diversas solicitações feitas à Secretaria da Educação, uma delas é sobre a revisão da matriz curricular da educação infantil da rede, para que esta, seja estruturada com base nas DCNEI (BRASIL, 2010), a qual até o presente momento não foi atendida ou, pelo menos, não é de conhecimento da comunidade escolar ações da SEDU sobre a referida revisão. O que está em vigor no município atualmente é a proposta curricular de um sistema de ensino privado (implantado neste ano de 2019), a qual está sendo utilizado como base para o planejamento docente junto com a matriz curricular da rede, isso sem trazer para a discussão a BNCC (BRASIL, 2017).

Esse contexto impreciso e angustiante é evidenciado na seguinte pergunta feita por um docente ao orientador pedagógico no momento de HTPC, registrado em nota do diário de campo, conforme segue:

Olha, em que documento a gente vai se pautar para fazer o planejamento? Na BNCC que é mandatório? Nas diretrizes curriculares? Na matriz curricular da rede municipal? Mais o material do sistema de ensino, como a gente vai dar conta, de tudo isso? (DIÁRIO DE CAMPO, fev., 2019)

Dessa forma, os documentos da rede não dialogam, apresentando escolhas teóricas e práticas antagônicas, a concepção de currículo está conflituosa, dificultando a realização de um planejamento voltado para o protagonismo infantil. A esse respeito, Rothen e Conti (2010, p. 44) destacam a importância do papel do professor na implementação das políticas públicas ao afirmarem que: “Parte significativa das políticas públicas para a educação efetiva-se no trabalho docente. Em última instância é o professor que viabiliza ou não a

implantação dos projetos concebidos em outras instâncias.” Assim, chama-se a atenção para o fato que a efetivação de políticas públicas, como por exemplo a documentação pedagógica, é um momento complexo, pois envolve movimentos de discussão, reflexão, resistências e ações que estão relacionadas a posturas, crenças e ressignificações de práticas dos professores, construídas ao longo de todo um processo de constituição do ser profissional.

Diante do exposto, é fundamental trazer os depoimentos sobre como os professores entrevistados entendem as diretrizes para a documentação pedagógica na educação infantil da rede municipal, Caderno de Orientações SEDU n.º 04 (SOROCABA, 2016b):

Acaba virando moda!!! Quem entra, vem coloca seus pensamentos ali, depois ele vira um documento jogado! Um outro vem (governo) ... porque é nada construído em cima de bases educacionais, bases políticas... com quem estiver dentro da política que momento, está dando as cartas! E vai seguir nesse formato! Infelizmente eu não tenho esperança que mude!
A gente segue nas práticas que está “baseado” nas nossas formações, nas nossas teorias, nas nossas conversas em HTP, que a gente acredita que seja real, mas vamos seguir o que é passado em termos de legislação?! Sim! A gente sabe que vai mudar a temporada, vai mudar toda documentação... (Professor Marcos, maio, 2019)

São importantes para que não seja uma coisa largado, uma coisa dada, né! Dá o que você quiser, avalia do jeito que você quiser! Eu acredito nas diretrizes, mas só que ele precisa de orientador mais presente, né! Para que a gente possa fazer esse acompanhamento melhor! Eu conversei com a mãe, conversei sozinha!!! Entendeu?! É que como era uma mãe tranquila... [...] mesmo nessas conversas simples, seria interessante, porque ela me deu uns feedbacks, elogiou a escola, elogiou a creche [...] Tivesse uma orientadora aqui com a gente o tempo todo, seria muito mais tranquilo. (Professora Camila, maio, 2019)

Então, eu acho que é assim, eu acho que é um norte, claro, né! Todo um estudo para gente tem uma importância, mas eu acho que assim... o fundamental no meu ponto de vista, é a gente direcionar isso em cada turma, né. Não dá para você fazer uma coisa engessada, você percebe que cada turma tem a sua realidade, né, tem umas turmas que você consegue ir além do que você esperou e outras que você tem que... então não tem como ser uma coisa engessada! É um norte, realmente! A partir daquilo, você cria um leque de possibilidades, né, mas eu acho que realmente o professor ele tem que ter essa autonomia, né, para trabalhar! Não dá para ser uma coisa engessada, no meu ponto de vista. (Professora Fernanda, maio, 2019)

Não lembro das diretrizes! Quais são as diretrizes? [...] Também nós começamos e nunca terminamos! Infelizmente na rede nós não temos tempo hábil para as coisas, você começa um assunto e não termina, você começa a estudar a BNCC e não termina, e assim vai uma coisa... agora é o sistema de ensino privado, fica essa lacuna... eu não estava lembrando disso (diretrizes), mas agora eu lembrei do portfólio... (Professora Fátima, maio, 2019)

Percebe-se que a implementação das diretrizes para documentação pedagógica na rede é impositivo, proveniente de uma relação verticalizada, mesmo o documento surgindo para atender uma demanda dos professores, equipe escolar e também a legislação vigente. Cabe ressaltar que as diretrizes para documentação pedagógica (SOROCABA, 2016b) está

fundamentada nas DCNEI (BRASIL, 2009c) e autores como Hoffmann (2012), Freitas (2014) entre outros, os quais também se constituem o referencial teórico desta pesquisa.

No entanto, professor Marcos ao apontar que o documento é algo passageiro e professora Fátima ao não recordar a princípio das diretrizes da rede, evidenciam que os professores não participaram efetivamente das discussões na construção das diretrizes para a documentação pedagógica, demarcando um distanciamento das práticas pedagógicas destes docentes. O mesmo distanciamento e falta de discussões surgem nos relatos das professoras Camila e Fernanda, que destacam o documento como um norteador das práticas avaliativas, mas para sua efetivação, professora Camila aponta a necessidade da presença diária do orientador pedagógico na unidade escolar (sobre essa questão, as discussões serão realizadas num segundo momento, quando novamente volta ao bojo das discussões a atuação deste profissional), professora Fernanda, embora entenda como um norte da avaliação, faz a ressalva que não pode-se “engessar” o trabalho docente.

Dessa forma, diante de diversos aspectos apontados nas narrativas dos professores sobre o entendimento das diretrizes para a documentação pedagógica na rede, é preciso resgatar como se deu a implementação do referido documento nas unidades de educação infantil no município pesquisado.

O Caderno de orientações SEDU n.º 04 (SOROCABA, 2016b) foi implementado num movimento entre a comissão de avaliação da educação infantil (responsável pela elaboração da diretriz) e equipe gestora (diretores e orientadores pedagógicos das unidades de educação infantil ou ensino fundamental I que atendem a pré-escola), a princípio, durante os anos de 2015 e 2016 foram propostos em média 17 encontros para apresentação da versão preliminar do documento, estudos, discussão sobre as bases legais, concepções, documentação pedagógica para a avaliação na educação infantil, discussões sobre a versão publicada em julho de 2016, tais discussões chegaram aos docentes e equipe escolar por meio das equipes gestoras de cada instituição. Nota-se que as ações para a implementação do documento foram delegadas aos diretores e orientadores pedagógicos das unidades escolares.

Apesar de previsto no cronograma de ações para a implementação da documentação pedagógica na rede, os professores não participaram de nenhum encontro com a comissão de avaliação da educação infantil e/ou equipe técnica da Secretaria, assim, como citado anteriormente, ficou a cargo das equipes gestoras das unidades escolares a apresentação das diretrizes da rede, bem como os estudos e discussões.

Os diretores, e, especialmente os orientadores pedagógicos, foram os replicadores e responsáveis em promover as discussões e estudos em suas unidades de atuação para toda a

sua equipe escolar. Esse fato demarca a participação dos docentes de forma mínima e secundária na participação das discussões sobre a avaliação na educação infantil, além de evidenciar para os professores, o orientador pedagógico como o principal responsável pela implementação das diretrizes, devido as funções deste profissional ser de cunho pedagógico. Este fato foi destacado pela professora Camila na entrevista ao mencionar a ausência do orientador pedagógico na creche, deixando a desejar o acompanhamento dos professores e famílias. Além disso, acresce retomar a narrativa de Fátima ao destacar a descontinuidade dos estudos realizados nas reuniões realizadas na escola.

Nesse sentido, é importante trazer os registros das reuniões pedagógicas realizadas na unidade escolar pesquisada, previstas em calendário escolar, quatro são chamadas de “Reunião de Ensino-Aprendizagem” (uma por bimestre) e duas “Reunião de Avaliação e Acompanhamento do Desenvolvimento e Aprendizagem na Educação Infantil²⁴” (uma por semestre). Cabe destacar que as temáticas das referidas reuniões são propostas pela equipe gestora (diretor e orientador pedagógico) de cada unidade escolar, dessa forma, pode-se afirmar que cada instituição tem reuniões com pautas bem diferentes e diversificadas.

Considerando que o ano de 2016 foi um ano de transição da FADA para documentação pedagógica, ao mesmo tempo um ano para apresentação, estudos das diretrizes e contribuições via *link* para consulta pública, o recorte para composição do quadro será das reuniões pedagógicas da unidade escolar do primeiro semestre de 2016 ao primeiro semestre de 2019, a fim de conhecer os temas estudados e discutidos no coletivo com a equipe escolar em contexto.

O quadro abaixo apresenta as temáticas que foram abordadas nas reuniões pedagógicas que ocorreram na unidade escolar pesquisada, prevista em calendário escolar, dirigidas pela equipe gestora (diretor e orientador pedagógico) junto aos professores, auxiliares de educação e estagiários da creche, conforme segue:

QUADRO 8. Pauta das reuniões de ensino-aprendizagem no período de 2016 a 2019

	2016	2017	2018	2019
1º Bimestre	Marco Referencial da Rede Municipal – reorganização do cronograma de ações; Avaliação Institucional 2015 – retomada dos	Portfólio do professor (Caderno n. 4 SEDU) e Registro das atividades pedagógicas coletivas (Pauta do olhar)	Calendário Escolar – principais datas; Definição de Grupos de trabalho para eventos 2018;	Estudos sobre a BNCC na Educação Infantil PPP – marco operacional

²⁴ Houve mudança no nome desta reunião, até 2017 era conhecida como Reunião de Acompanhamento e Avaliação da Educação Infantil

	dados tabulados e realização de plano de ação para 2016		Definição do projeto institucional para 2018; Estudos sobre a BNCC (vídeo)	
2º Bimestre	Formação “Música na Educação Infantil” com o professor e músico Rafael Vallin	Formação com o professor e músico Rafael Vallin (Projeto Institucional é temática Música)	Estudos sobre a BNCC na rede municipal de Ensino de Sorocaba – vídeo I Festa Junina – organização geral do evento; Informativos sobre Dispensa de ponto no recesso escolar docente e Reposição dos dias letivos	Leitura do texto “Avaliação na Educação Infantil” - do Referencial Curricular do sistema de ensino privado – discussão das questões apresentadas no texto remetendo a dinâmica da “árvore” da reunião de ensino-aprendizagem anterior; Informativos – Projeto Institucional temática Bichos; Atualização do PPP (pesquisa socioeconômica das famílias) Entrega dos relatórios de atividades recreativas (Auxiliares de Educação)
3º Bimestre	Avaliação Institucional 2015 – retomada o plano de ação para 2016 e ajustes nas ações – replanejamento.	Retomar o Projeto Institucional – troca de experiências – apresentação de uma atividade por turma Informativos – Reunião de Pais e Semana da Criança (definir cronograma de atividades)	Projeto Institucional temática Sentidos – definição das ações para o semestre; Reposição dos dias letivos – discussão com o coletivo sobre possibilidades de datas e atividades;	
4º Bimestre	Avaliação Institucional conforme os Indicadores da qualidade na Educação Infantil (MEC, 2009)	Avaliação Institucional conforme os Indicadores da qualidade na Educação Infantil (MEC, 2009)	Avaliação Institucional conforme os Indicadores da qualidade na Educação Infantil (MEC, 2009)	

Fonte: Elaborado por Fabiana Goveia Gava em consulta ao livro de registros de reuniões de HTPC e outras reuniões pedagógicas e administrativas da unidade pesquisada.

Observa-se que as reuniões de ensino-aprendizagem trataram de diversas temáticas no decorrer do período observado. Faz-se necessário apontar que as reuniões do quarto bimestre é determinada pela Secretaria da Educação, estabelecida em calendário escolar, o qual estabelece que nesta reunião, especificamente, seja realizada a avaliação institucional da creche, com a participação de toda a comunidade escolar. Ainda é importante destacar que constam nos registros da maioria das atas das reuniões pedagógicas consultadas, que os

assuntos discutidos que precisariam de maiores aprofundamentos, seriam replanejados para outros momentos de estudos como: HTPCs, próximas reuniões de ensino-aprendizagem, etc. Isso ocorreu devido às discussões e posicionamentos do coletivo e/ou o tempo para a realização das reuniões de ensino-aprendizagem.

A esse respeito, a partir de 2018, as reuniões de ensino-aprendizagem que eram previstas em calendário escolar da creche como dias não letivos (onde não é ministrada aula para crianças) sendo destinadas para estudos e discussão com os educadores da escola (configurando como dia de trabalho e momento formativo), passaram a ser consideradas como dias letivos, ou seja, no mesmo dia existe um período que é destinado a realização da reunião pedagógica, mais precisamente, duas horas e trinta minutos (determinação da Secretaria) e o outro período é realizado o atendimento as crianças. Nesse contexto, o tempo/espço formativo da creche foi significativamente reduzido, correspondendo metade do período reservado para a referida reunião. Essa decisão foi tomada sem qualquer discussão com as equipes gestoras²⁵ das unidades escolares, configurando-se como um retrocesso no tocante à formação continuada dos educadores da instituição, a qual nesses momentos tinham a oportunidade de discutir e estudar coletivamente as temáticas sobre os processos de ensino-aprendizagem.

A partir do quadro acima, pode-se observar que houve a descontinuidade dos estudos, conforme apontado pela professora Fátima, seja o foco nas temáticas tratadas no decorrer de um ano letivo e, com base na visualização o quadro, pode-se verificar que os temas recorrentes no período registrado foram: a) o projeto institucional da unidade escolar (embora este seja pautado nos dados da avaliação institucional); b) informações administrativas/organizacionais da escola (calendário escolar, eventos, etc.); c) BNCC; d) Formação em musicalização; e) Marco referencial, projeto político-pedagógico, portfólio do professor, avaliação na educação infantil (concepção do sistema de ensino privado) e definição de planos de ação embasados na avaliação institucional. Desse modo, temos num período de três anos, considerando três reuniões anuais, que totalizaram 11 momentos formativos, apenas duas reuniões com abordaram a avaliação na educação infantil.

Temos aqui um desafio, visto que ao destacar a implementação do Caderno de orientações SEDU n.º04 (SOROCABA, 2016b), percebe-se que nesses poucos momentos formativos coletivos realizados na escola, que sofreu, a partir de 2018, a supressão

²⁵ As equipes gestoras das unidades escolares do ensino fundamental são compostas por um diretor, um vice-diretor e um orientador pedagógico. As unidades de educação infantil contam com um diretor e um orientador pedagógico que atendem duas instituições de educação infantil.

considerável do tempo de estudos, considerando que tais reuniões não são acompanhadas e/ou informadas sobre suas pautas de estudos a Secretaria da Educação, nota-se que apenas duas temáticas (portfólio do professor e avaliação na educação infantil – material do sistema de ensino privado) estavam relacionadas diretamente com o estabelecimento das diretrizes para documentação pedagógica. Cabe lembrar que as temáticas, bases/referencial teórico, dinâmica de estudos das reuniões pedagógicas das unidades escolares ficaram a critério de cada equipe gestora, assim cada instituição que atende a Educação Infantil apresentou e/ou discutiu a sua maneira o Caderno de orientações SEDU n.º04 (SOROCABA, 2016b).

No seguinte registro do diário de campo pode-se observar a tentativa que as temáticas propostas nas reuniões de ensino-aprendizagem replanejadas fossem retomadas, no referido registro está descrito o início de uma reunião de HTPC, sob a ótica da pesquisadora e orientadora pedagógica e em seguida questionamentos feitos pelos docentes, a saber:

(Orientadora Pedagógica) - Início o relato pelo HTPC que tinha como pauta a continuação dos estudos da BNCC apresentado inicialmente na reunião de ensino-aprendizagem do dia 19/03, as professoras estão agitadas, todas querendo falar de situações vivenciadas neste ano ou de anos anteriores, pois trouxe para o grupo a questão de retomarmos os estudos para focar no planejamento anual pensando que temos muitos documentos para se pautar como: BNCC, DCNEI, Matriz Curricular da rede, material do sistema de ensino, etc. [...]

(Professor 1) - Nós não temos planejamento? Porque não usa do ano passado, pois o nosso é baseado nos referenciais.

(Professor 2) - O sistema de ensino privado não tem planejamento pronto para a creche?! Assim já facilita o trabalho, pois vamos ter que seguir mesmo esse material!

(Orientadora Pedagógica) - Tentei retomar a ideia de como poderíamos avançar sobre a realização do planejamento, porém todos acharam confuso a ideia de olhar os objetivos da matriz e comparar as expectativas do material do sistema apostilado [...] veio para discussão a festa da família [...] (DIÁRIO DE CAMPO, mar, 2019 – grifos nossos)

Vale mencionar que os momentos de HTPCs contam com um planejamento prévio, no entanto, também se configuram como espaços em que os docentes podem discutir coletivamente suas inquietações e compartilhar com os pares os desafios encontrados, assim, esses momentos de trabalho pedagógico coletivo acabam seguindo outros direcionamentos, em sua maioria, para outras temáticas²⁶, não menos importantes.

O quadro nove expõe as temáticas das reuniões de avaliação e de acompanhamento

²⁶ Acresce destacar as notas das pautas de observação do diário de campo (Apêndice 5), boa parte delas aconteceram em momentos de HTPCs, as quais nos permite ter a informação dos assuntos tratados no período observado (do final do segundo semestre de 2018 ao primeiro bimestre de 2019).

do desenvolvimento e aprendizagem na educação infantil, que são destinadas para estudos, discussões e reflexões sobre a avaliação na educação infantil (conforme orientações da Secretaria), realizada na instituição pesquisada, sob condução da equipe gestora.

QUADRO 9. Pauta das Reuniões de Avaliação e Acompanhamento do Desenvolvimento e Aprendizagem na Educação Infantil no período de 2016 a 2019

	2016	2017	2018	2019
1º Semestre	<p>Trajetória de estudos – resgate do ano 2015;</p> <p>Charge “Avaliação”- Tonicci</p> <p>Relatório Individual das crianças 2015 – discussões e reflexão sobre termos utilizados, o foco do relatório, etc</p> <p>Leitura Compartilhada – Cap 5 “Planejamento e Avaliação e Cap 6 “Compondo o cenário educativo” - Livro “Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança” - Jussara Hoffmann</p>	<p>Reflexão sobre os relatórios individuais das crianças (amostragem);</p> <p>Discussão coletiva sobre elementos que serão descritos nos relatórios;</p> <p>Professores Creche – momento para escrita dos relatórios junto a equipe de trabalho</p> <p>Professores Pré-escola – retomar o Caderno n.4 SEDU</p>	<p>Documentação Pedagógica – observação contínua e reflexiva (HOFFMANN, 2012) – Caderno n.4 SEDU;</p> <p>Compartilhar práticas docentes dos instrumentos utilizados pelos professores para subsidiar a escrita dos relatórios – recurso registro fotográfico e diálogo com a equipe é o que prevaleceu;</p>	<p>Palestra com a prof.º Elisabeh de Souza Martinelli da Silva Filha, sobre Organização Institucional e Trabalho em equipe.</p> <p>Dinâmica da “árvore” - o que é avaliação na Educação Infantil Charge – “Seleção Justa” – discussão sobre as concepções do coletivo escolar;</p> <p>Avaliação Institucional 2018 – apresentação dos dados tabulados</p>
2º Semestre	<p>Charge “Deve observar atentamente o comportamento da criança” (TONUCCI, 1979)</p> <p>Instrução SEDU/GS n.º 21 de 18/07/2016 – normalização das Diretrizes para a documentação Pedagógica na Educação Infantil da rede municipal de Sorocaba</p> <p>Reflexão e discussão sobre as práticas avaliativas realizadas no presente ano na unidade</p>	<p>Registro não localizado</p>	<p>Formação com a Prof.º Ms. Vanéli Pires Amaro sobre Avaliação na Educação Infantil (Concepção de Avaliação na Educação Infantil, Resgate histórico sobre a creche, Concepção de criança e Instrumentos para Avaliação)</p>	

	Instrumentos de avaliação (trocas entre os docentes);			
	Itens que compõe o portfólio do professor (de acordo com as diretrizes/instrução SEDU)			

Fonte: Elaborado por Fabiana Goveia Gava em consulta ao livro de registros de reuniões de HTPC e outras reuniões pedagógicas e administrativas da unidade pesquisada.

As reuniões de avaliação e de acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem na educação infantil também estão previstas em calendário escolar, uma vez a cada semestre e consistem em dias não letivos em que não acontece o atendimento a criança, já que é um dia de trabalho reservado para formação dos educadores. Suas pautas são voltadas para a avaliação na educação infantil, contudo, esta reunião segue os mesmos moldes da reunião de ensino-aprendizagem. Deste modo, aspectos como estudos, referencial teórico, dinâmicas e formato das reuniões são elaborados, definidos e conduzidos pela equipe gestora de cada unidade escolar, o que evidencia a presença de diferentes formas de abordar a avaliação na educação infantil.

Ao consultar as atas das reuniões de avaliação e acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem na educação infantil, verifica-se também a mesma situação existente quanto às reuniões de ensino-aprendizagem, na qual os estudos precisavam ser aprofundados, mas que foram remanejados para os momentos de HTPCs, próximas reuniões pedagógicas, etc. Nota-se que a temática avaliação é algo complexo, visto que envolve diferentes concepções sobre infância, educação infantil, práticas avaliativas, entre outras, assim, os estudos e discussões sobre o tema podem gerar discordâncias ou divergências, o que pode ser verificado no trecho do diário de campo abaixo, onde encontram-se relatos dos docentes sobre os relatórios individuais das crianças referentes ao segundo semestre de 2018:

[...] na hora que eu solicitei os relatórios para os professores Marcos e Maria. Maria falou “não, tranquilo, já envio” e professor Marcos comentou: “Deixa para pensar perto do prazo, porque é sempre é mais do mesmo.”

[...] Fernanda só vai acrescentar na parte de baixo, no segundo semestre o que a criança teve de avanço, porque são poucas coisas que Fernanda percebe que mudou (está com crianças em Creche I, que são crianças que tem em torno de 1 ano e alguns meses, alguns completando 2 anos). Fernanda afirma que essas crianças desde o começo do ano não tiveram avanços, é porque o relatório foi escrito em

meados de abril, maio, no máximo, então, de lá para cá, a docente fala que teve poucos avanços na turma, que só vai complementar as informações [...]

[...] Professora Clara (docente Creche I) falou assim... que está fazendo a escrita, que tem dificuldade de alguns alunos, porque na sala tem alunos que demandam mais esforços ali na escrita, porque dá um trabalho maior, só que também falou que é uma delícia escrever daquelas crianças que não demandam tanto do adulto, e como eles mudaram e como ela tem coisas para relatar, porque eles aprenderam, que agora que eles permanecem em roda, dos interesses, de quanto a parte motora deles também se desenvolveu, eles estão com mais liberdade, explorando mais. [...] (DIÁRIO DE CAMPO, nov., 2018)

Observa-se as diferentes concepções que estão em jogo, corroborando com a afirmação acima sobre as tensões ao estudar e discutir sobre a avaliação na educação infantil. No período de 2016 a 2019 registrado no quadro nove, evidenciam-se seis momentos formativos vivenciados pela equipe escolar da creche pesquisada, no entanto, nos trechos do diário de campo acima (referente ao ano de 2018) nota-se as diferentes concepções que direcionam as práticas docentes a respeito da avaliação na educação infantil, mesmo que estes docentes tenham participado dos momentos formativos.

Em síntese, os quadros oito e nove mostram que as reuniões bimestrais voltadas para o ensino-aprendizagem apresentaram diversas temáticas, porém as reuniões destinadas para a avaliação e acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem na educação infantil tiveram seus momentos de estudos e reflexões pautados exclusivamente para a avaliação educacional.

Isso posto, apresentamos as informações obtidas nas entrevistas com os participantes no tocante aos desafios encontrados e possibilidades de ação diante dessa política.

Sobre como as diretrizes balizam ou influenciam a realização da avaliação na educação infantil, foi possível identificar apontamentos semelhantes ao entendimento por parte dos docentes sobre o Caderno de orientações SEDU. n.º04 (SOROCABA, 2016b), conforme os relatos abaixo:

A minha maior avaliação, o foco principal é em relação as questões atitudinais, principalmente nessa faixa etária, a questão do emocional, também a gente gosta de trabalhar muito com eles a inter-relação, e a partir disso eles acabam tendo mais... vou colocar o termo “segurança” de estar vindo, se expondo, mostrando os conhecimentos que estão adquirindo. A questão de percepção de uma árvore, de um o bichinho que tá ali no parque, ele sente à vontade para vir conversar. Diferente de situações que aí as crianças acabam se afastando e não trazem informações nenhuma! (Professor Marcos, maio, 2019)

Então, elas dão uma mediação, você consegue ter um norte, né! Não fica um “oba, oba!”, cada um faz o que quer, cada um, né! Porque é aquela coisa, se você deixa faça o que quiser, tem uns que podem fazer um trabalho excelente e outros não... Podem fazer nada!!! Então eu acredito nessas leis, nessas diretrizes são importantes

para esse desenvolvimento, não só aqui, mas para toda a comunidade, sociedade, dentro de uma cidade, estado, né. E da rede é legal falar a mesma língua, né!
(Orientadora Pedagógica) - “Mas será que fala?”
 Não fala... (risos) (Professora Camila, maio, 2019)

Então... quando é meio que imposta a coisa, você tem que fazer, né, para cumprir o protocolo. Então a gente acaba dançando conforme a música! Mas fica assim meio desconexa da realidade, nossa! Eu sinto assim!
(Orientadora Pedagógica) - “Então você acredita que diretriz, ela vem no sentido de uma imposição?”
 É... de imposição! Tipo assim, me mostre, que eu quero ver! Daí você tem que mostrar, porque você é subordinada pelo sistema... (Professora Fátima, maio, 2019)

Quando você lê, você cria linhas de pensamento, né, em cima daquilo, você adéqua a sua realidade, né. Então, tem coisas que você vê, que ajuda, que vai, né, e tem coisas que você vê, aí, não! Aqui vai dificultar o meu trabalho! Então, é um norte realmente, né! Eu acho que daí entra o nosso bom senso, a vivência, né! De tudo que a gente lê, não só a diretriz... toda sua experiência. (Professora Fernanda, maio, 2019)

Os relatos revelaram que o documento para os professores Fernanda, Marcos e Camila se constituiu como norteador de suas práticas avaliativas, mais pontualmente, os professores Marcos e Fernanda, descreverem que suas práticas avaliativas fundamentam-se em suas experiências e vivências docentes, realizando práticas avaliativas já consolidadas, buscando uma aproximação ou adequação com as proposições do Caderno de orientações SEDU n.º 04 (SOROCABA, 2016b). No entanto, nota-se a influência das diretrizes para a documentação pedagógica em suas práticas pedagógicas e novamente surge o apontamento do documento como algo impositivo aos professores, como destacou a participante Fátima. Tal imposição é sinalizada em menor evidência nas falas dos demais docentes ao afirmarem que se adequam às diretrizes de acordo com as demandas que surgem na docência. Outro ponto assinalado, especificamente por Camila, é que o documento fez com que a rede municipal tenha o mesmo enfoque sobre a avaliação na educação infantil. Chamou atenção o fato de nenhum docente fazer menção à ficha anteriormente usada (a FADA), e não foram mencionados os avanços quanto ao modelo de avaliação na educação infantil que considera a criança em suas singularidades e com protagonismo, como preconizado nas diretrizes da rede.

Nesse sentido, Hargreaves (2002, p.113) afirma:

Novos padrões, novos currículos e novas avaliações: todos envolvem mudanças para os professores. Qualquer tipo de transformação raramente é direta, e algumas podem ser muito difíceis de serem concretizadas. Os legisladores e os administradores, com frequência, subestimam, omitem ou esquecem as dificuldades envolvidas na implementação de novos rumos da educação. [...] Adotar uma inovação ou reforma já é um ato suficientemente genuíno; no entanto,

desenvolvê-la, sustentá-la e mantê-la é uma questão muito mais exigente.

Os relatos abordam aspectos relativos às práticas avaliativas consolidadas, as percepções das diretrizes para a documentação pedagógica imposta, a não relação da FADA com as diretrizes para documentação pedagógica, a partir disso, faz-se necessário adentrar na questão da formação continuada ofertada pelo município, para maior compreensão do contexto até aqui apresentado.

Os participantes ao serem indagados sobre como percebem a formação continuada ofertada pelo município, apontaram que a mesma não aconteceu por um certo período (média de quatro anos) na rede municipal e foi retomada neste ano de 2019, após a adoção por parte do município de um sistema de ensino privado para todas as unidades de ensino municipais, como pode ser observado nos seguintes relatos:

Que formação?! (pausa) Bom... [...] então eu já estive na época que a prefeitura era uma “mãe”, a gente tinha mesmo formação continuada, e de coisas importantes, entendeu?! Nós tínhamos, que nem a pré-escola tem com oficina de dobraduras, oficinas de monte de coisa interessante para nossa realidade. O fundamental já era outros temas. Nós tínhamos! Agora, de um tempo para cá, não tem mais nada! Então, a única formação nós estamos tendo é a do sistema de ensino, porque é um sistema que tá vindo de fora. Agora o município não oferece nada, e ainda quando oferece, é no contraturno, se você quiser fazer você vai por sua conta e risco, não é dispensado de aula, eles não facilitam em nada! Em nada! (Professora Fátima, maio, 2019)

Aqui não tem formação já tem a bastante tempo, eu não lembro a última formação que eu fui, eu não lembro, eu não consigo me lembrar! Eu fiz pós, fiz os meus estudos fora, por minha conta e vontade. Agora da rede... faz bastante tempo. E agora veio essa do sistema de ensino, que não me vale de nada!!! (Professora Camila, maio, 2019)

Fraquíssimo!!! Fraquíssimo, o termo é esse! É muito fraco! Antes nós tínhamos, é difícil ficar comparando com outros governos, que recaí na política... nós tínhamos vários encontros, trocas, tinha de tudo! Hoje em dia questão financeira acaba mexendo com muitas coisas, é mais viável para o governo manter professor na escola, capacitar o orientador para ele estar divulgando as informações, e, aí é diferente, né! Cada um tem uma percepção!

(Orientadora Pedagógica) - Então existe a formação continuada para professor no município?

Depois de vários anos estão tentando fazer essa implantação de sistema de ensino privado, nós temos alguns, alguns encontros, mas na minha percepção até o momento, não teve nada de novo. Mudaram apenas nomes. (Professor Marcos, maio, 2019)

Deixa bem a desejar, deixa muito a desejar [...] Então eu acho assim, as capacitações teriam que ser em cima do que a rede de certa forma exige de você, se nós temos que trabalhar com a inclusão, nós teríamos, é um exemplo, só, né! Nós teríamos que ter capacitação em cima disso... [...] Então deixa muito a desejar no meu ponto de vista. (Professora Fernanda, maio, 2019)

Percebe-se que os participantes apontam vários problemas existentes na formação

continuada ofertada pela Secretaria da Educação. Um dos aspectos mencionados refere-se à atuação do orientador pedagógico que é usado como principal agente promotor dessas formações ou replicador de informações e conteúdos abordados em cursos que não são ofertados para os professores. Essa ação tem sido frequentemente adotada pela gestão municipal que a justificam pela falta de recursos destinados à área da Educação.

Nesse contexto, é necessário atentar-se para a lógica neoliberal que reformou o aparelho do Estado resultando em reformas educacionais, as quais direcionaram e direcionam as políticas educacionais pela lógica do capital/mercado, assim temos a redução ou cortes com gastos públicos especialmente nas áreas sociais como: educação, saúde, transporte, etc. Ball (2005) adverte que o gerencialismo e performatividade buscam tornar as escolas eficientes, competitivas, produtivas, seguindo a lógica privada, sem aumentar o investimento em educação. Assim, as escolas são administradas como empresas, diretores se tornam gerente/gestores, os quais visam alcançar resultados estabelecidos, muitas vezes pautados em avaliações externas, os professores são culpabilizados pelo fracasso escolar, eximindo o Estado da responsabilização pelos problemas no setor público.

A esse respeito, Ball (2005, p.546) explicita que:

As tecnologias da política de reforma do setor público não são meros veículos para as mudanças técnica e estrutural das organizações, mas são também mecanismos para reformar os profissionais do setor público, como os professores, ao mudar o significado do que é ser professor, assistente social ou enfermeiro [...] A reforma não muda apenas o que fazemos. Ela também procura mudar aquilo que somos, aquilo que poderíamos vir a ser

Nessa perspectiva, as escolas tornam-se um campo de tensões buscando atingir os resultados estabelecidos, o fazer docente na reforma gerencial passa a ser algo padronizado, prático, e um profissional da educação que exerce uma função técnico/instrumental, descaracterizando a essência do professor, transformando-o em mercadoria, o qual sofre com a precarização das condições de trabalho, não refletindo coletivamente com seus pares de maneira crítica suas ações pedagógicas como uma prática social.

No tocante ao papel do orientador pedagógico, Mansano (2014) classifica e descreve diversas atividades desenvolvidas por este profissional²⁷, sendo uma delas o orientador pedagógico como um transmissor de informações, a saber:

²⁷ Orientador pedagógico como: transmissor de informações; agente fiscalizador do trabalho do professor; atendente; gestor de conflitos; psicólogo; “tapa-buracos”; responsável solitário pelos processos pedagógicos; formador de professores. (MANSANO, 2014)

O orientador pedagógico parece possuir um papel estratégico nas realizações das ações da política pública municipal. Na prática, ele é responsável por fazer cumprir as exigências para a realização dos programas e projetos defendidos pela Secretaria. Neste aspecto de transmissor de informações, o profissional de Orientação assume uma posição de ligação entre a Secretaria de Educação (Instituição Governamental) e a escola. É ele quem faz o direcionamento dos projetos nas escolas e, na prática, tem que convencer o professor a realizar as determinações do poder público. O trabalho com os Orientadores, criando uma imagem de transmissor de informações, acaba sendo lucrativo para a instituição governamental. Parece que na perspectiva da Secretaria, o orientador que assume este papel, facilita na organização das políticas educacionais, diminui os custos, pois não há necessidade de convocar todos os professores, logo não precisará chamar substitutos para as aulas. (idem, p.63-64)

É importante ressaltar que o orientador pedagógico do município pesquisado, ao atuar na educação infantil é responsável por duas instituições de educação infantil, no caso, a pesquisadora atua em duas unidades com atendimento exclusivo em creche. Desse modo, o atendimento as unidades escolares acontecem em dias alternados, especificamente na escola pesquisada, o atendimento é realizado às terças e quintas-feiras, e quinzenalmente às sextas-feiras, o que impossibilita a presença desse profissional em alguns dias da semana no atendimento aos docentes, famílias e comunidade escolar, dentro do contexto.

Além disso, o orientador pedagógico tem demanda de trabalho semanal pré-estabelecida, por exemplo, sempre às terças-feiras participa, realiza, propõe as pautas/ estudos para os momentos HTPCs (duração de 1h30) e momentos de formação dos auxiliares de educação (com duração de duas horas para cada equipe, sendo uma pela manhã e outra à tarde). Assim, os professores e comunidade escolar são desassistidos, ao menos por dois dias na semana, que é quando esse profissional está desempenhando suas funções na outra escola, isso sem mencionar a demanda intensa de trabalho, o que prejudica o atendimento de algumas solicitações.

Inserido num contexto neoliberal, esse profissional também encontra-se na mesma situação do professor, transformado em “mercadoria”, vivenciando a precarização de seu trabalho (BALL, 2005), pois ao replicar e/ou transmitir informações advindas da Secretaria, cursos, palestras, realiza um trabalho secundário ao seu fazer. A esse respeito, concordamos com Mansano²⁸ (2014) quando o autor defende que a prioridade na função do orientador pedagógico seja voltada para a formação continuada de professores. Este autor destaca necessidade de investimentos robustos do poder público e das organizações escolares em promover a formação continuada, com foco no contexto de atuação dos docentes centrada na escola.

²⁸ Ver Mansano (2014) para mais informações e discussões sobre o papel do orientador pedagógico.

Vale mencionar que o Caderno de orientações SEDU n. 4 (SOROCABA, 2016b) traz uma solicitação para a Secretaria da Educação quanto à organização das formações continuadas ofertadas pela rede a todos os educadores, mas observou-se que os docentes e auxiliares de educação não participaram de formação continuada em serviço promovida pelo município por cerca de quatro anos. A solicitação da comissão feita a Secretaria não foi atendida, como já evidenciado nas narrativas dos participantes.

Os quatro professores entrevistados mencionaram que a formação continuada em serviço somente foi ofertada a eles com a adoção por parte do município do sistema de ensino privado, o qual foi implantado na cidade em 2019. Ainda que a temática sobre o apostilamento demande maiores discussões e aprofundamentos, nesta pesquisa os dados e informações a respeito da formação continuada que os professores estão vivenciando com a equipe do referido sistema, apenas serão destacados na ocasião em que se relacionar diretamente com as questões sobre a avaliação na educação infantil.

Feito o esclarecimento, as participantes Camila, Fátima e Fernanda apontaram que a formação continuada do docente tem sido realizada com recursos próprios e/ou no contraturno do trabalho ou ainda nos dias de descanso semanal do trabalhador (sábados e/ou domingos). Assim, é notório a lacuna existente em relação à formação continuada e às políticas públicas, mesmo com as solicitações e programação de ações descritas no Caderno n.º 04 SEDU (SOROCABA, 2016b). Verificou-se, então, que os professores não tiveram formação continuada em serviço ofertadas pela Secretaria da Educação, como solicitado no referido documento da rede municipal, o qual previa estudos a respeito da avaliação na educação infantil com os educadores.

Guimarães e Oliveira (2014), ao discutir a avaliação na educação infantil, embasadas nas DCNEI (BRASIL, 2009c), no que diz respeito ao processo de acompanhamento e aprendizagem e desenvolvimento da criança, bem como ao acompanhamento do trabalho pedagógico, enfatizam a importância da formação continuada aos profissionais das instituições de educação infantil, indicam os responsáveis pelas políticas públicas dos sistemas de ensino como incumbidos por ofertar e promover formação continuada aos educadores. Ou seja, para que a avaliação na educação infantil seja possível, segundo exposto nas DCNEI (BRASIL, 2009c), “é preciso projetos e recursos para o desenvolvimento de ações de formação continuada para os profissionais da educação infantil.” (id. ibidem, p.288)

É importante destacar as tensões e inquietudes dos docentes ao vivenciarem a formação continuada em serviço neste ano de 2019, junto a equipe do sistema de ensino adotado pelo município: dois professores relataram para os pares (no momento da HTPC)

que ao questionarem os formadores como acontece ou como se encaminha o processo de avaliação na educação infantil dentro da concepção desse sistema implantado no município, receberam uma resposta incerta, ou melhor, ambos os professores afirmaram que os formadores não souberam responder, indicando que a temática seria tratada no próximo semestre. Tal situação foi registrada nas notas do diário de campo apresentadas abaixo:

[...] a única pergunta que eu fiz e que a formadora também não soube responder foi em relação a avaliação, ela falou que tem esse material, que gente precisa trabalhar com as crianças e como acontece a avaliação no sistema de ensino? A formadora ficou um tanto quanto constrangida com a pergunta, não soube responder, apenas falou que o sistema de ensino tem apenas uma creche piloto, que ela precisa consultar com os superiores dela se ela pode trazer esse assunto, porque esse não era o assunto da formação. (DIÁRIO DE CAMPO, relato professora Fátima em HTPC, fev., 2019)

[...] outra professora que disse que a formadora (sistema adotado) comentou que o assunto da avaliação vai vir em outro encontro formativo deles, ou seja, no final do ano, e aí eles (professores) falaram que do que adianta vir algo a véspera ou quando você já tiver feito?

Porque um dos questionamentos foi esse, você (formador do sistema adotado) não diz que a avaliação se dá todo momento, na troca e na interação, e agora não tem uma orientação? (sobre avaliação na educação infantil). A gente faz um relatório [...] que é feito na rede. (DIÁRIO DE CAMPO, relato de uma professora no HTPC, fev., 2019)

Os registros do diário de campo revelam a apreensão que os professores se encontram, pois até o ano 2018, tínhamos como documento norteador para a avaliação na educação infantil da rede, as diretrizes para a documentação pedagógica. Todavia, em 2019, devido à adoção do sistema de ensino privado, os docentes não foram orientados de forma adequada sobre como agir em relação às práticas avaliativas. Verificou-se que a formação ofertada aos docentes não foi esclarecedora sobre qual proposta de avaliação o sistema adotado tem para a educação infantil.

As notas de campo acima refletem que a avaliação na educação infantil foi tratada como algo pontual, apenas como um instrumento, pois diante das afirmações dos professores que passaram por formação com a equipe do sistema adotado pelo município, o ato avaliativo não está relacionado com o fazer na educação infantil, com o currículo, concepção de criança, planejamento, entre outros aspectos que tem relação direta com as práticas avaliativas. Ao realizar o fazer pedagógico dentro de um sistema de ensino, pautado em sua organização e estrutura, percebe-se como fundamental que a avaliação também esteja no bojo das discussões formativas primárias ofertadas aos professores, não configurando uma discussão de segundo plano.

Nesse sentido, Freitas (2012) afirma que:

O apostilamento das redes contribui para que o professor fique dependente de materiais didáticos estruturados, retirando dele a qualificação necessária para fazer a adequação metodológica, segundo requer cada aluno. Além disso, uma visão pragmatista se instala cada vez mais nas agências formadoras do professor, restringindo sua formação aos aspectos práticos das metodologias.

Evidencia-se, portanto, a adoção de um novo sistema de ensino para rede que não se articula e/ou praticamente nega o processo e avanços em relação à avaliação na educação infantil com as diretrizes para a documentação pedagógica do município, pois marcam a descontinuidade das políticas públicas e impactam o trabalho docente, além de ressaltar a falta de um planejamento na implementação de políticas públicas para a educação.

É relevante ressaltar que o projeto político pedagógico da unidade que está em fase de atualização. Em sua versão do ano de 2018, a avaliação na educação infantil se dá com base nas diretrizes para a documentação pedagógica da rede, destacando as DCNEI (BRASIL, 2009c), o documento aponta a reflexão do coletivo da comunidade escolar, a qual ressalta que a avaliação acontece a todo momento na escola e cada educador traz um olhar, assim, pode-se ter visões diferentes sobre uma mesma situação. Verifica-se que o PPP embasa-se na avaliação institucional realizada coletivamente pela comunidade escolar. Essa avaliação é subdividida em sete dimensões (Planejamento Institucional; Multiplicidade de experiências e linguagens; Interações; Promoção da saúde; Espaços, materiais e mobiliários; Formação e Condições de trabalho; Cooperação e Troca com as famílias e participação na rede de proteção social) de acordo com os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2009), que direciona as ações da unidade escolar visando melhorias e a constante busca da qualidade da educação pública para todos.

Assim, como apontam Hargreaves (2002), Freitas (2018), entre outros autores, entende-se que os docentes deveriam ser consultados no momento de discussão e implementação de políticas. Sobre o tema, Hargreaves (2002, p. 124) destaca:

Além de entender a mudança, o comprometimento dos professores com qualquer mudança específica, e não apenas com a mudança em geral, está no centro de uma implantação bem-sucedida. A ilusão e a presunção administrativa e legislativa comum é que a reforma pode ser imposta sobre os professores sem nenhuma consideração com seus valores ou com a inclusão de sua voz. Historicamente, esse padrão de implementação imposta teve pouco ou nenhum sucesso.

Diante do exposto, percebe-se no âmbito da avaliação na educação infantil está em jogo diversas concepções e posturas, uma vez que um professor pode pautar sua prática nas

diretrizes da rede municipal, porém, outro pode assumir uma concepção contrária, por considerar algo impositivo e sem significado. A fim de clarificar aspectos essenciais para a avaliação nessa área, é preciso investir na formação continuada em rede para além da formação em contexto já realizada nas unidades escolares sob a responsabilidade de suas equipes gestoras. Além disso, faz-se necessário se considerar a proposição apresentada por Garms e Silva (2014), de garantir que a avaliação do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças sejam coerentes com três postulados: concepção de criança, infância e educação infantil como preconizado nas DCNEI (BRASIL, 2009c).

O próximo item aborda a síntese dos sentidos expostos pelos participantes no que se refere à efetivação da política de documentação pedagógica adotada no município.

4.1.1. Síntese dos sentidos atribuídos pelos docentes no contexto histórico-político da implementação das diretrizes para documentação pedagógica no município pesquisado

Observou-se que para a realização da Avaliação na Educação Infantil, com base nas diretrizes para a documentação pedagógica na rede, três docentes afirmaram que o Caderno de orientações SEDU n.º 4 (SOROCABA, 2016b) trouxeram um direcionamento para a prática docente, no entanto, também afirmaram que se pautam em experiências anteriores e ajustam suas ações embasadas em suas vivências quanto educadores.

Além disso, foram expostos os seguintes aspectos: a) um docente compreende que as diretrizes para a documentação pedagógica reafirmaram algumas concepções que o mesmo tem consolidado a respeito da avaliação, o qual considera a fala da criança, sua interação, entre outros aspectos, que evidenciam os conhecimentos adquiridos, através de um olhar singular para cada criança; b) outro ponto destacado por outro professor nas entrevistas é que com o estabelecimento do Caderno SEDU n. 04 (SOROCABA, 2016b), a rede municipal passou a ter um mesmo protocolo e direcionamento quando se avalia a criança, criando algo semelhante para todas as instituições de educação infantil do município, sendo considerado positivo, porém ao mesmo tempo que a afirmação é feita, vem a reflexão do contraditório, reafirma-se então que não acontece as ações semelhantes nas unidades municipais, ou seja, mesmo com a diretriz da documentação pedagógica, a avaliação na educação infantil em cada unidade de educação infantil se efetiva de diferentes formas, conforme concepções e práticas dos professores e equipes gestoras; e c) um docente frisou que a implementação das diretrizes para a documentação pedagógica no município é algo imposto, o qual precisa ser cumprido, considerando que o professor está subordinado a um sistema, e assim realiza o que é

solicitado, mesmo sendo desconexo de sua realidade.

Os relatos dos professores revelaram impasses no estabelecimento da documentação pedagógica na rede para a educação infantil, percebe-se que se constitui algo distante dos professores, compreendido muitas vezes como um documento verticalizado e passageiro. A falta de formação continuada em serviço ofertada pela rede municipal e os estudos realizados somente nas escolas sob a condução das equipes gestoras (diretor e orientador pedagógico), além de outros assuntos da organização escolar e/ou por outras temáticas de estudos solicitados pela própria Secretaria de Educação, como por exemplo, estudos e contribuições sobre a construção do Marco Referencial da rede; projeto político pedagógico; BNCC na Educação Infantil; referencial teórico curricular do sistema de ensino adotado no município, entre outros temas, atravessam os momentos formativos nas unidades escolares sobre a avaliação na educação infantil.

Ademais, observa-se a descontinuidade das políticas públicas com a implantação do sistema de ensino adotado para a rede municipal, que adota um material estabelecido que precisa ser estudado e apropriado por todos os docentes e equipes gestoras das unidades escolares. Mais especificamente, sobre a avaliação na educação infantil, entende-se que é desconsiderar um processo que estava se estabelecendo com as diretrizes para a documentação pedagógica da rede municipal, assim, a implementação do sistema de ensino pouco reconhece ou praticamente nega os avanços trilhados pelos educadores sobre a avaliação na educação infantil. Além dos problemas estruturais, como citado, um orientador pedagógico ter que atuar em duas unidades de educação infantil, o qual parcamente consegue acompanhar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de educação infantil, devido às condições precarizadas de trabalho.

A falta de planejamento de políticas públicas se constitui como um fator que interfere diretamente na implantação das diretrizes para documentação pedagógica, temos um cenário fragmentado no que diz respeito ao currículo para a educação infantil, o município tem como documentos que norteiam o planejamento pedagógico a matriz curricular da rede municipal; referencial curricular do sistema de ensino adotado pelo município; as DCNEI (BRASIL, 2010) e a BNCC (BRASIL, 2017). Diante deste contexto, temos a apropriação das diretrizes para documentação pedagógica pelos sujeitos como uma proposta ideal, mas devido as condições precárias de trabalho, caem em descrédito, semeando o desencanto nos professores. Gentile e Alencar (2012, p. 19):

Diante das dificuldades cotidianas que devem enfrentar na escola, os docentes vão

sendo encurralados entre o que desejam e o que realmente podem fazer, entre vitória e a frustração, entre as possibilidades e os obstáculos. Nestas condições, o sentido do trabalho educacional vai se perdendo, o desencanto vai apoderando-se da ação e o ceticismo, oculto atrás de um suposto realismo, leva a muitos a reconhecer que qualquer esforço para mudar é inútil.

Em suma, a análise do contexto histórico político da implementação das diretrizes para avaliação na educação infantil – Caderno SEDU n.º 04 (SOROCABA, 2016b) revela que o documento está embasado em autores que compreendem a criança com sujeito histórico e de direitos, sendo as DCNEI (BRASIL, 2009c) a base que se estrutura o caderno. Deste modo, pode-se dizer que não só busca-se romper com um modelo de avaliação classificatório, seletivo, e cognitivista reproduzido nas fichas de avaliação (FADA), o qual enfatizava somente algumas áreas do desenvolvimento infantil, como também busca-se uma avaliação formativa, processual e mediadora ao propor a documentação pedagógica, a qual inclui o relatório individual da criança. Entende-se que tal documento mostra-se teoricamente coerente, no entanto, sua efetivação tem diversos entraves, a começar pelas solicitações destacadas a Secretaria de Educação, contidas no próprio documento, para que efetivamente a documentação pedagógica tenha possibilidade de sistematização nas unidades escolares, destacando a falta de planejamento na implementação de políticas públicas.

4.2. Sentidos atribuídos por professores sobre a avaliação na creche

Partindo da contextualização e análise do contexto histórico e político da implementação da documentação pedagógica na Educação Infantil apresentadas na subseção anterior que aponta parte dos sentidos atribuídos, é fundamental voltar-se para o que cada professor participante desta pesquisa destaca sobre a avaliação na educação infantil.

Sob a ótica da teoria histórico-cultural, é importante trazer Vigotski (2008, p.107) para iniciar esta subseção: “As palavras desempenham um papel fundamental, não só no desenvolvimento do pensamento, mas também no desenvolvimento histórico da consciência como um todo. Cada palavra é um microcosmos da consciência humana. Assim, os professores envolvidos nesta pesquisa, produzem sentidos em suas trajetórias de vida, no exercício de seu trabalho, nas práticas sociais como um todo, suas experiências se constituem como produtores de sentido, sendo singular e complexos modos da realidade. (SCOZ, 2007).

Dessa forma, os professores participantes desta pesquisa, inseridos no contexto escolar, a qual vivenciaram o contexto histórico-político da implementação do Caderno

SEDU n.º 04 (SOROCABA, 2016b), atribuíram sentidos a essa dinâmica, os quais serão apresentados e analisados a seguir. Nessa parte optou-se por apresentar as respostas dos participantes, individualmente, seguindo as questões do roteiro de entrevista.

4.2.1. Marcos

No que se refere à compreensão sobre a avaliação na educação infantil, o docente Marcos sinaliza a importância de um olhar atento do professor sobre o comportamento e a atividade da criança, percebendo seus avanços ao longo de um processo, como pode ser observado no seguinte relato:

Eu vejo o processo de desenvolvimento no dia a dia, coisas simples que a criança não fazia e passa a fazer, pequenos gestos, pequenos movimentos, pequenas respostas, no contexto diário, na evolução. (Professor Marcos, maio, 2019)

Nota-se uma compreensão de desenvolvimento infantil que leva em conta as alterações de comportamentos e ações no dia a dia da criança que ocorrem no meio escolar, mas o professor não faz referência à ação pedagógica nesse processo.

Ao ser questionado sobre como compreende a importância da avaliação na educação infantil, professor Marcos cita exemplos das ações que as crianças passam a realizar no cotidiano escolar, complementando o que destacou sobre a compreensão da avaliação na Educação Infantil, como segue:

Vou exemplificar até com relação de algumas crianças assim: é aquele que chega e pouco fala, aquele que não interage com os pares, aquele que não comia e começa a se alimentar, que não consegui abrir uma torneira, passa a abrir. Esse contexto de área mesmo! (Professor Marcos, maio, 2019)

Em continuidade a entrevista, foi indagado sobre como são suas práticas avaliativas em relação a criança, e este participante apontou que:

Eu busco mais a questão da inter-relação, a questão de conduta, seria forte falar, mas a ética e moral, mas é o respeito com o próximo, a gente trabalha no começo do ano que a gente faz as regras e combinados, e, a gente em cima disso vai filtrar as nossas ações. (Professor Marcos, maio, 2019)

Observa-se que o professor se reporta a questões comportamentais para embasar sua avaliação sobre a criança, percebe-se que este aspecto é sua base para as demais dimensões

que perpassam o processo avaliativo. Esse participante não aponta instrumentos que utiliza para avaliar, apenas discorre sobre o que pauta seu olhar a princípio.

Guimarães; Oliveira (2014), Hoffmann (2012) alertam para o perigo dos relatórios escritos sobre as crianças priorizarem as questões atitudinais ou socioafetivas, se afastando dos aspectos cognitivos, o que resulta em registros superficiais. Essa perspectiva pode estar relacionada com a não compreensão de “como se dá o processo de construção do conhecimento, como ocorre o desenvolvimento infantil.” (GUIMARÃES; OLIVEIRA, 2014, p. 286)

Nesse contexto é pertinente sinalizar que o docente Marcos, tem 23 anos na carreira do magistério, atua a mais de 5 anos na creche, observa-se que as questões sociais e comportamentais têm maior relevância para seu embasamento da avaliação da aprendizagem e desenvolvimento da criança. No cotidiano escolar, nota-se seu pouco envolvimento nas discussões sobre a avaliação na Educação Infantil, aliás suas participações nos momentos de discussões nas reuniões pedagógicas são pontuais, bem como as solicitações feitas a equipe gestora. No diário de campo apenas encontramos seis manifestações, as quais duas seguem a seguir:

[...] está inviável, não está bacana, fazer o almoço da turma X²⁹, às 11 horas. [...] na prática não dá certo, porque 11 horas o pessoal não está na sala... [...] não estou reclamando das meninas, (ficou um mal estar) não estou falando das meninas que trabalham comigo, eu estou falando mais que eu que gostaria de acompanhar o almoço, porque o pai estava perguntando para o professor...(DIÁRIO DE CAMPO, relato de Marcos na HTPC, fev., 2019)

[...] eu reconheço que para registro deixo a desejar [...] você pode vir ver minha prática... (DIÁRIO DE CAMPO, relato do professor Marcos para orientadora pedagógica, dez., 2018)

Um ponto que chama atenção é a autoavaliação que o professor Marcos fez de si, ao relatar sua dificuldade em registrar suas ações pedagógicas, no entanto, esclarece que as mesmas acontecem e podem ser observadas pela equipe gestora sem maiores constrangimentos. Também nota-se grande preocupação em envolver a família das crianças nas atividades escolares e sempre buscando parceria com as mesmas, bem como, é notório seu cuidado com o bem-estar das crianças.

Em relação às dificuldades encontradas para avaliar as crianças na creche, Marcos destaca que as diferentes concepções dos profissionais que atuam com as crianças se constituíram como um dificultador ao realizar a avaliação da aprendizagem e

²⁹ Utilizamos a letra X para nomear a turma, preservando o anonimato do grupo.

desenvolvimento da criança. Novamente a questão comportamental é o fio condutor do processo avaliativo, o qual a criança que apresenta um comportamento mais agitado pode ser mal avaliada e não ter suas qualidades vistas pelos demais educadores do agrupamento da turma, o seguinte trecho da entrevista evidencia essa situação:

(Professor Marcos) - A questão da quantidade de adultos, que cada um tem uma visão ali, e, às vezes parte para uma situação assim, que eu não vou com a “fachada”, eu não gosto, cria antipatia, então tudo que você está pensando em termos de desenvolvimento, outro que teve uma visão diferente, ali, já não casa!
(Orientadora Pedagógica) - É sobre uma questão comportamental, por exemplo?

(Professor Marcos) – Comportamental!

(Orientadora Pedagógica) - Então para a criança que se ela requer mais, e, aí você vai discutir com os adultos da sua turma sobre essa criança, no caso? Seria isso que você está me dizendo?

(Professor Marcos)- Isso! E acaba não vendo, acaba interpretando, assimilando assim que a criança não tem condições, não tem situações de aprendizagem, não faz ou porque também é um pouco mais agitado do que o normal, acaba não vendo as qualidades, você cria uma antipatia (Professor, Marcos, maio, 2019)

Cabe registrar que o participante Marcos discute com sua equipe de trabalho em alguns momentos do ano letivo, mais especificamente, ao registrar semestralmente o relatório individual da criança com os educadores de sua turma (auxiliares de educação e estagiário), buscando integrar as diferentes visões e percepções que os adultos têm sobre cada criança. Dessa forma, Marcos discute a avaliação na educação infantil com o grupo de profissionais que atuam na turma sob sua regência. Nesse contexto, podem surgir tensões em relação às práticas avaliativas, pois, muitas vezes, concepções diferenciadas, formações distintas dos profissionais que atuam com as crianças, resultam na não compreensão sobre os processos avaliativos pelos educadores.

É preciso mencionar que, além do docente, outros profissionais como: estagiários e auxiliares de educação, participam do atendimento à criança em creche. Assim, verifica-se que o atendimento realizado na creche acontece por indivíduos com distintas escolaridades, sendo que, em geral, os professores são graduados em licenciatura em Pedagogia, os estagiários estão realizando tal curso e os auxiliares de educação possuem ensino médio (requisito para ingressar no cargo). Nessa creche, a maior parte dos auxiliares de educação tem ensino superior completo (licenciatura em pedagogia), mesmo não sendo exigência para ingressar no cargo.

A LDB (BRASIL, 1996) em seu artigo 62 determina que a formação dos docentes para atuar na educação infantil seja em nível superior (licenciatura plena) e admite-se como

requisito mínimo para exercício do magistério, a modalidade normal (nível médio). Nas DCNEI (Parecer CNE/CEB nº 20/2009) ao tratar da identidade do atendimento na educação infantil, destacam que:

As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças. (p.4)

Com base na LDB (BRASIL, 1996) e nas DCNEI – Parecer CNE/CEB n.º20/2009, a atuação dos profissionais que atuam com as crianças na educação infantil é por meio de profissionais com formação específica, ensino superior ou médio no exercício do magistério. Nota-se que não faz menção a outra escolaridade que não seja voltada para a docência.

Durante a entrevista o professor Marcos afirma que realizar a avaliação na pré-escola é algo mais fácil se comparado com a realização da avaliação na creche. Segundo este participante, o trabalho desenvolvido na pré-escola permite que o docente tenha mais subsídios ao realizar a avaliação na educação infantil:

É mais simples no processo, você fazer a avaliação na pré-escola que consegue ter mais subsídios [...] Não é o objetivo, mas a gente acaba fazendo uma leitura de mundo, buscando o desenvolvimento de algumas situações que será necessário para o fundamental. A gente acaba fazendo isso... por ter essa visão do fundamental. [...] A sua leitura (do professor)! Digamos... se atingiu o que nós esperamos para o próximo passo. Não é o correto, mas acaba empregando dessa forma. (Professor Marcos, maio, 2019)

Percebe-se que, para Marcos, o trabalho pedagógico desenvolvido na pré-escola tem uma proximidade com os conteúdos do ensino fundamental (anos iniciais), embora afirme que esse não é o objetivo da educação infantil. Esse relato reafirma o quanto as práticas pedagógicas envolvem concepções de educação infantil e estão imbricadas com o currículo. Também fica evidente que a avaliação na educação infantil tem diferentes práticas entre creches e pré-escolas, pois na creche o atendimento a criança é realizado com uma equipe (diversos profissionais com diferentes formações) e na pré-escola o atendimento é realizado exclusivamente por um único docente.

Freitas (2006) ao apontar as diferenças entre a avaliação na educação infantil e a avaliação nos demais níveis, destaca as especificidades desta primeira etapa da Educação Básica, asseverando que:

Sem dúvida, do ponto de vista formativo, os horizontes são outros e, portanto, a avaliação também deve ser outra. Uma tentação muito grande que tem sido observada nas escolas é o desejo de antecipar a escolarização das primeiras séries do ensino fundamental para a educação infantil. O tempo da educação infantil é específico e diferente do tempo do ensino fundamental – não só biologicamente, mas também do ponto de vista psicológico, educacional e social. Do ponto de vista da avaliação, além dos objetivos desta serem diferentes, há o fato de que a avaliação não pode estar baseada em processos escritos, nos quais os alunos dão suas respostas, como normalmente ocorre em outros níveis avaliados. Isso só reforçaria a antecipação da escolarização. Nesse nível de ensino, a avaliação do aluno depende muito mais da avaliação que o professor faz dele. A questão é que esse processo não pode estar baseado apenas em um olhar informal do professor, porque precisa ser planejado em função dos objetivos de desenvolvimento esperados para a criança nesse nível (FREITAS, 2006, p.16-17)

Além disso, ao ser questionado como lida com as dificuldades encontradas ao realizar a avaliação na creche, Marcos aponta que falta de um roteiro, um material estruturado sobre as práticas avaliativas, dificulta a compreensão por uma parte da comunidade escolar, a saber:

Nós não temos um material estruturado sobre avaliação, algumas pessoas menos esclarecidas acabam não compreendendo [...] Falta de um material estruturado [...] eu que sou responsável pelo relatório, acabo ponderando com minhas percepções. (Professor Marcos, maio, 2019)

Esse relato revela uma concepção de avaliação na educação infantil que caminha na direção contrária as propostas das DCNEI (BRASIL, 2009b) e das diretrizes para a documentação pedagógica da rede, o qual a criança é protagonista do processo ensino-aprendizagem. Hoffmann (2012) afirma que as crianças pequenas são ativas, curiosas, exploram incansavelmente o mundo exterior através da interação com adultos e com crianças, cada criança apresenta reações diferenciadas, seu desenvolvimento é único e singular. Essa autora destaca que:

Não é coerente, portanto, ao se efetivar uma prática avaliativa, a partir de uma visão fragmentada do desenvolvimento infantil ou padronizada, que leve a comparações e julgamentos sobre atitudes e comportamentos, os quais são muito variáveis de uma criança para outra. (p. 40-41)

Diante dos apontamentos realizados, é importante trazer a fala de Marcos sobre a relação das práticas avaliativas com a aprendizagem e o acompanhamento do desenvolvimento da criança, como segue:

[...] no formato que a gente acaba seguindo, acaba virando um roteiro pela prática, estou uns cinco anos com esse agrupamento, a gente começa delinear o que a gente

espera no final do ciclo com eles, então eu fico mais tranquilo, mas como eu disse anteriormente, a gente não tem roteiro! É a questão mesmo do pessoal, ali, dos conceitos, atitudes... atitudinais, que a gente procura fazer com eles (crianças). (Professor Marcos, maio, 2019)

No relato, o professor esclarece que pauta-se na experiência docente para estabelecer um roteiro ou estrutura para realizar a avaliação na educação infantil, bem como baseia-se num currículo estabelecido, mesmo que não dito explicitamente, a fim de alcançar os objetivos esperados ao final do ano letivo. É uma prática pautada na visão do docente, é para eles (objetivos do professor) e não com eles (interesse das crianças).

A esse respeito, Hoffmann (2012) discute que muitas práticas pedagógicas presentes na educação infantil partem do que as crianças “precisam” aprender, isso não significa que se tenha um currículo para esta primeira etapa da Educação Básica, pois “a ação educativa não se efetiva pela improvisação” (p.69). No entanto, é um risco as propostas pedagógicas serem unilaterais, desse modo, o planejamento/expectativa devem e precisam ser pensados e organizados pelo docente, mas é essencial considerar o outro lado, quais os interesses, escolhas, preferências e necessidades que as crianças revelam no cotidiano escolar. (id. ibidem, p.69)

Em outro momento da entrevista, ao compartilhar informação que o participante considerou ser relevante sobre a avaliação na educação infantil, formação e sua experiência, destacou-se os projetos desenvolvidos com as crianças, envolvendo suas famílias no processo, buscando favorecer a relação da escola com a comunidade escolar. No que diz respeito à relação entre a escola, família e avaliação na educação infantil, docente Marcos relata que:

A partir do momento que passamos a trabalhar com essa faixa etária, começamos a envolver os pais em situações de pesquisas com as crianças, trabalho, desenvolvimento familiar, que tem dado certo. Todos os anos têm um projeto que os pais se envolvem. Hoje mesmo caiu a questão de um dos pais estar procurando a escola, para estar trazendo uma doação de um coelho, e são coisas que os pais sentem a diferença quando eles saem daqui! Então eles acabam nos procurando, pois percebe que está tendo o envolvimento da equipe escolar com a comunidade. [...] Eles (pais) entendem e eu deixo bem claro no início do ano, que a creche é feita para as crianças e não é para o pai no período do trabalho. Essa fala é forte, durante todo o decorrer do ano! Eles percebem que as crianças estão passando por aqui, e estão construindo, estão tendo processos de desenvolvimento. [...] Principalmente, quando eles passam para uma outra escola. Vem aquela devolutiva, aquela maneira simplória de dizer, aqui eles aprendiam e lá não estão aprendendo nada! Tem pais que acabam colocando dessa forma a devolutiva. (Professor Marcos, maio, 2019)

É possível perceber que, para o docente, a creche tem um papel relevante para o

desenvolvimento da criança, se configurando como um direito fundamental e se constituindo como a primeira etapa da Educação Básica. No entanto, sinaliza a preocupação de que essa visão seja compreendida pelas famílias. Por ser uma creche em período integral, teme que os pais somente a reconheçam com um local para cuidar de bebês e crianças, e não como um atendimento educacional, o que nos remete a uma concepção assistencialista sobre essa instituição.

Evidencia-se que o professor Marcos realiza a avaliação na educação infantil no cotidiano escolar, com foco em questões atitudinais, comportamentais das crianças, o qual destaca as regras e combinados da turma construído coletivamente junto com as crianças no início do ano letivo. Aponta como dificultadores das práticas avaliativas, as diferentes concepções que os adultos que atendem as crianças da mesma turma têm, bem como, a falta de uma estrutura ou roteiro a ser seguido, o que aponta uma certa dificuldade em lidar com uma avaliação mais aberta ou flexível, ao invés de instrumentos fechados como roteiros de avaliação como acontecia anteriormente. Na entrevista não fica evidente em sua fala quais e como são utilizados os instrumentos que subsidiam suas práticas avaliativas, além de não relacionar a avaliação na educação infantil como uma prática que permite ao docente repensar o seu fazer pedagógico.

As observações realizadas apontam que o professor Marcos realiza uma prática avaliativa que parte das propostas do docente para o grupo de crianças, não demonstrando que a avaliação na educação infantil lhe faz repensar sua prática pedagógica, muito embora, percebe-se um olhar do professor para as ações e avanços das crianças, porém não balizam com suas práticas avaliativas.

Pode-se notar que na fala do professor Marcos o sentido sobre avaliação na educação infantil parece não ter se modificado com a implementação da documentação pedagógica para a rede municipal, pois percebe-se a compreensão acerca da influência de um currículo pautado no desenvolvimento psicológicos, muito comum nas décadas de 70 e 80, o qual não traz a aprendizagem e sim destaca o desenvolvimento da criança, parece que ainda convivemos com a “herança” deste modelo de currículo.

4.2.2. Camila

Quanto à compreensão sobre a avaliação na educação infantil, a professora Camila aponta que a avaliação na educação infantil é uma avaliação mediadora, que parte do

interesse da criança para que o docente planeje e ofereça práticas educativas, como destacado pela professora no seguinte trecho:

Eu compreendo avaliação como um mediador, como mediador de aprendizagem das crianças, é através dela que eu vou saber como eu vou conduzir aquela sala, aquela criança, porque também não é uma sala... já se deu a teoria da sala homogênea, né! Então tem que ter essa avaliação para saber como é que vou dar continuidade do meu trabalho na diversidade e individualidade, saber como vou trabalhar cada individualidade da minha sala. (Professora Camila, maio, 2019)

Pautando-se nesse relato infere-se que Camila tem uma prática pedagógica voltada a partir do interesse de cada criança de sua turma, ao qual através da avaliação na educação infantil (re) pensa suas práticas pedagógicas. Hoffmann (2012, p.19) descreve como “avaliação mediadora” a postura do docente, a qual a partir das observações das crianças e reflexões que surgiram, propõe e planeja ações pedagógicas desafiadoras e provocativas para que as crianças construam significativamente os conhecimentos necessários para seu desenvolvimento.

Nesse sentido, as contribuições teóricas preconizadas por Vigotski (2008) destacam a mediação como fundamental para o desenvolvimento da criança, ressalta-se grande diferenças existentes entre o que o sujeito pode aprender sozinho ou com desafios adequados ao seu desenvolvimento e na interação com outras pessoas. Assim, o docente deve considerar o que a criança já conhece, faz e as suas potencialidades cognitivas, propondo, “processos favorecedores à construção do conhecimento” (HOFFMANN, 2012, p.22) através da interação entre os sujeitos (adulto/criança; criança/criança).

Ao ser questionada sobre como vê a importância da avaliação na educação infantil, a participante reafirma o papel da avaliação mediadora, destacando a singularidade da criança, busca-se envolver a família no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, conforme segue:

[...] É de extrema importância, porque ela vai mediar o meu trabalho mediante aquela criança, como que eu como que eu vou fazer para aquela criança avance nas suas dificuldades... a gente está em creche... por exemplo, no desfralde cada criança tem seu tempo do desfralde, então eu vou ter que analisar, ver como é que essa criança vai se comportar, se ela vai conseguir sair da fralda. Eu estou com um aluno agora, o [...] eu conversei com a mãe (da referida criança), ele “tá” com essa dificuldade, só que a mãe disse que em casa também ele tem essa dificuldade. Então, aqui o que a gente faz?! A gente, trabalha junto com a mãe, como é que ela faz? Com a família...

A gente leva no banheiro, mas a gente sabe que não está sendo suficiente, mas até ele compreender esses esfínteres, [...] a gente conversa, pede para ir no banheiro, né! Mas... não tem problema... é tudo mediante cada criança, tem criança que saiu da fralda muito rápido, não teve todo esse trabalho. Então cada criança é uma criança! A gente tem que tomar cuidado no que vai falar, no que vai fazer, para que

não atrapalhe isso para vida dele, né!
 A gente acha que é só aqui, né! Nesse momento, e, é para vida dele!
 [...] A avaliação... avaliação está nisso! Repensar e refazer essas atitudes.
 (Professora Camila, maio, 2019)

Observa-se que para a professora Camila a avaliação na educação infantil permite que o docente reflita sobre suas práticas pedagógicas e (re)pense seu plano de trabalho, considerando a diversidade das crianças que tem em sua turma e ao mesmo tempo respeitando a singularidade de cada uma. Também destaca que o trabalho desenvolvido na creche acontece em parceria com a família das crianças. Em sua fala, pode-se perceber que o cuidar e educar são aspectos indissociáveis na prática pedagógica da creche. Ressalta ainda que a avaliação na educação infantil é algo que se refere ao presente, porém tem o poder de refletir no futuro das crianças, por isso, precisa ser algo realizado com cuidado.

No que se refere às suas práticas avaliativas na educação infantil, aborda que é essencial o olhar individualizado do professor para cada criança, respeitando suas singularidades, o qual deve buscar caminhos e propor ações para que todas as crianças se desenvolvam e aprendam, o que torna as práticas avaliativas desafiadoras como exposto no seguinte relato:

O olhar para essa criança, saber o que ela tem que desenvolver para aquela faixa etária, e saber se ela está além ou aquém, né. Quando está além, pra gente é até mais tranquilo, né. O desenvolvimento é bem mais tranquilo. Quando ela está aquém, o que é que eu vou fazer para essa criança avançar e conseguir chegar pelo menos na faixa etária dela?! E o que está além, também não posso deixar, eu também tenho que proporcionar caminhos para que ela desenvolva mais e mais! Então, por isso que é individual, né! Por isso, que fazer um relatório individual é tão difícil! (Professora Camila, maio, 2019)

A professora Camila retoma a ideia, posta inicialmente, que avaliação direciona as ações do trabalho pedagógico desenvolvido com a turma, ao mesmo tempo que possibilita o olhar para cada criança, tornando esse processo algo complexo. Também menciona a dificuldade de elaborar o relatório individual, pois segundo essa participante o número de crianças na turma traz muita dificuldade para o docente, acresce que aumentar o número de adultos na turma, conforme aumenta o número de criança (judicialização na creche), é algo que não favorece as práticas avaliativas, pois o responsável pelas ações pedagógicas continua a ser um único docente, conforme evidenciado na seguinte passagem:

As dificuldades que eu vejo é que são muita criança, são muitas crianças, você não consegue dar todo aquele apoio, né. Você não consegue abraçar todas essas crianças, sempre vai faltar, sempre vai faltar! A gente procura fazer o melhor, né!

E o melhor possível para essas crianças! Mas quando tem muitas crianças, às vezes, aquele que não exige muito de você, fica... porque aqueles que exigem mais de você... você está sempre atento! Aquele que quer mais você, “tá” sempre atento! Pelo fato de ser muitas crianças! A única coisa de dificuldade que eu vejo na creche é o número de crianças dentro da sala, porque assim não adianta eu ter 30 auxiliares, um auxiliar para cada criança, e não adianta... o olhar é do professor... sou eu que vou ter que dar um feedback para essa aprendizagem! E aí?! Por mais que você conversa com auxiliar, a conversa com o outro, não é o seu olhar! Não é aquilo que você estudou, aquilo que você já vem vivenciando...[...] Então ...você vê que essa dificuldade a gente tem! A quantidade de crianças para o professor!!! Ah! Mais você (professor) tem 2, 3 estagiários! Às vezes, a gente trabalha com um estagiário! E aí, a gente tem que avaliar as crianças e o estagiário! A gente tem que ficar contornando situações...(Professora Camila, maio, 2019)

No trecho, pode-se destacar diversas situações apontadas que se constituem como um dificultador para a realização das práticas avaliativas na creche, especialmente, o número de crianças por turma. A professora Camila enfatiza que é o responsável pelas questões pedagógicas vivenciadas pelas crianças, porém compartilha com o grupo de educadores que atuam em sua turma (auxiliares de educação e estagiários) algumas questões sobre o acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Silva (2018) discute a judicialização na creche no município pesquisado, em seu trabalho destaca a publicação do CMESo 02/2018, art. 15, a qual estabelece a proporção adulto x criança, estando em consonância com os documentos do Ministério da Educação, a saber: um(a) professor(a) para no máximo cinco bebês de zero a um ano, sendo 15 bebês a capacidade máxima por turma; um(a) professor(a) para no máximo sete crianças de um a dois anos, sendo 20 crianças a capacidade máxima por turma; um(a) professor(a) para no máximo oito crianças de dois a três anos, sendo 25 crianças a capacidade máxima por turma. Assim, busca-se um atendimento de qualidade na educação infantil, a referida proporção adulto x criança permite a criação de vínculo afetivo entre adultos e crianças, bem como, crianças e crianças. No entanto, aponta que nem sempre no município respeita as próprias normativas.

Silva (2018) aponta que a superlotação prejudica o estabelecimento de vínculos, dessa forma, “o atendimento ocorre, mas com prejuízo para o desenvolvimento integral da criança que não consegue ter todas as suas necessidades para um pleno desenvolvimento atendidas.” (p. 88)

Torna-se necessário dizer que o atendimento educacional respeitoso aos direitos da criança não comporta número elevado de bebês e crianças pequenas por agrupamento, assim, não basta aumentar o número de adultos na proporção que cresce o número de bebês e crianças pequenas matriculadas na mesma sala.

O Parecer CNE/CEB nº 20/2009 ao tratar da função sociopolítica e pedagógica da

educação infantil destaca:

Além das desigualdades de acesso, também as condições desiguais da qualidade da educação oferecida às crianças configuram-se em violações de direitos constitucionais das mesmas e caracterizam esses espaços como instrumentos que, ao invés de promover a equidade, alimentam e reforçam as desigualdades socioeconômicas, étnico-raciais e regionais. Em decorrência disso, os objetivos fundamentais da República serão efetivados no âmbito da Educação Infantil se as creches e pré-escolas cumprirem plenamente sua função sociopolítica e pedagógica. (p.5)

Nesse sentido, encontramos no documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) critérios que precisam ser atendidos para atender aos direitos das crianças. Destaca-se que as crianças têm direito à: brincadeira; atenção individual; um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; contato com a natureza; higiene e à saúde; alimentação sadia; a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; ao movimento em espaços amplos; proteção, ao afeto e à amizade; expressar seus sentimentos; uma atenção durante seu período de adaptação à creche; desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

Em relação ao papel do estagiário, é importante salientar que o estagiário é considerado na contagem no número de adultos para atender a turma, mas que está na condição de aprendiz, e é comumente usado para suprir a necessidade de recursos humanos. No município pesquisado, o estagiário é conhecido como aluno-educador, atua no atendimento a bebês e crianças na creche, sob supervisão do professor e/ou equipe gestora, desempenhando uma função semelhante ao do auxiliar de educação, porém com um salário muito abaixo deste. Essa situação se deu em decorrência de garantir a proporção adulto/criança na creche (definida pela Secretaria da Educação, como apontando anteriormente nesta seção). Cabe destacar que o ingresso de funcionários por concurso público tem sido cada vez menor, são apontados alguns motivos, um deles é a contenção de gastos devido à crise econômica.

Ao ser questionada como lida com as dificuldades elencadas, a professora Camila, recorre como alternativa para realização da avaliação, priorizar as crianças que ela julga estar abaixo do desenvolvimento e aprendizagem esperados para a turma, assim relata:

Então... é aquilo que eu falei! A gente acaba se preocupando mais com quem “tá” aquém. A gente acaba fazendo um trabalho para essas crianças que estão aquém. Os que estão além, acabam indo sozinho... é isso que eu tô falando... a gente proporciona, eles conseguem ir a mais... mas, por ter muita criança, a gente acaba

centrando quem está com maior dificuldade. (Professora Camila, maio, 2019)

A alternativa que a professora Camila emprega é voltar-se para as crianças que necessitam maior intervenção do professor. Cabe frisar que ao realizar esse relato, a participante demonstrou um desconforto ao expressar sua estratégia para as dificuldades encontradas no processo de avaliação na creche. Dessa forma, destaca: “Infelizmente! A gente tem olhar para todos, mas você nunca vai ser completa para todos!” (Professora, Camila, maio, 2019)

Ao afirmar que nunca vai ser completa para todos, indica novamente a questão do número de crianças para a professora, fica evidente que a docente busca ter um olhar para todos, mas não consegue propor ações pedagógicas que garantam o atendimento com qualidade para todas as crianças, conforme narrado por Camila ao escolher priorizar as crianças que demandam mais de sua atenção, sendo esta alternativa que traçou para realizar a avaliação na educação infantil

Diante exposto, a professora Camila menciona a relação entre as práticas avaliativas e a aprendizagem e acompanhamento das crianças ressaltando, o olhar, a observação e a anotações como instrumentos que permitem o acompanhamento das crianças no decorrer dos projetos desenvolvidos com a turma, conforme o relato abaixo:

Primeiro é o olhar! Depois eu faço as observações, as anotações e a gente trabalha com projetos, né. A gente “tá” trabalhando com o de identidade, vai vir o projeto institucional, que a gente já tá começando a trabalhar, e dentro dessas atividades, o olhar são para essas crianças. (Professora Camila, maio, 2019)

Observa-se que os instrumentos utilizados para o acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento da criança pautam-se na observação feita pelo docente com anotações realizadas posteriormente, no entanto, não fica evidente onde e como são feitos os registros relativos ao portfólio do professor, diário de anotações, entre outros instrumentos, e as atividades desenvolvidas pelas crianças. Além disso, a participante expõe que trabalha com projetos com a temática da identidade e o projeto institucional da unidade pesquisada (temática Bichos) junto à turma, mas não dá informações relativas à descrição de como realiza essas atividades com as crianças.

Em um outro momento da entrevista, ao ser questionada se deseja compartilhar mais alguma informação sobre a avaliação na educação infantil, formação e sua experiência que a participante considere relevante, Camila relata a sua visão sobre a avaliação na educação infantil diante do contexto histórico político das diretrizes para a documentação pedagógica

da rede municipal, menciona que não foi um processo tranquilo, teve resistência ao modificar a proposta para avaliação na educação infantil no município. No entanto, ao realizar a escrita do relatório, Camila repensou suas práticas avaliativas, como é ressaltado a seguir:

[...] Aqui é o relatório individual, que é bacana, no começo foi um pouco contra, entendeu?! Fui bastante contra, mas se você ver, depois é bacana! Você consegue ter um *feedback* para essas crianças. Mas até que eu construir esse relatório individual foi difícil! Por que eles falam escrevam!!! Escrevam o que? Vou do falar do quê? Vou avaliar essas crianças como? Avalio o serzinho como ela é, mas ela não tem que avançar pedagogicamente?! Aqui nós estamos pedagogicamente?! Nós não estamos aqui só para olhar! A gente tem todo o estudo para estar aqui, senão não precisaria do professor! Mas graças a Deus, temos professores na creche toda! Desde do berçário, que é de extrema importância ter o professor! Para saber o desenvolvimento daquela criança, para saber o que ela tem que avançar. Então... é de extrema importância ter professor desde do zero ano de idade, até para dar os *feedbacks* para mãe na avaliação do desenvolvimento dessa criança! Quantas mães vem aqui ansiosas, nervosas, você consegue dar teoricamente, com embasamento teórico... Aquela mãe sai tranquila. É tão gostoso... você ver que o trabalho da gente está sendo valorizado! É isso! (Professora Camila, maio, 2019)

Percebe-se que essa participante inicialmente foi contra a efetivação da proposta da documentação pedagógica, possivelmente por envolver uma modificação na sua prática que estava consolidada. Contudo, mudou sua opinião ao longo do processo e apontou que as práticas avaliativas foram se (re)construindo em meio as dificuldades e que o contato com as famílias teve influência nessa mudança de percepção.

Em suma, pode-se dizer que a professora Camila compreende a avaliação na educação infantil como uma ação pedagógica que permite (re)pensar suas práticas, respeitando a individualidade de cada criança e que necessita ser desenvolvida com a parceria com as famílias das crianças. Nota-se assim uma possível intenção de se aproximar da comunidade escolar e a busca de reconhecimento dessa professora que atua na creche. Os principais problemas elencados se referem ao número de crianças por agrupamento e os diferentes profissionais que atuam diretamente com as crianças na turma. No que diz respeito aos diferentes profissionais, parece que a problemática se configura devido à formação destes sujeitos, em especial, o estagiário, muito chegam sem nenhuma experiência, conhecimentos mínimos e/ou contato com bebês e crianças pequenas, o qual demanda maior uma atenção e direcionamento do docente, visto que este desempenha uma função de atendimento a criança sendo contado na proporção adulto/criança.

Em relação ao número de crianças na turma, tal realidade configura-se como um obstáculo, o que possivelmente está relacionado com a problemática anterior (formação dos profissionais) na medida em que aumenta-se o número de adultos para atender a crianças,

auxiliar de educação e estagiário, que realizam mais ações voltadas para o cuidado, higiene e bem-estar das crianças, porém permanece um único responsável pedagogicamente pela turma, que comumente atende sempre acima da capacidade estabelecida ao iniciar o ano letivo.

Entende-se que a fala da professora Camila apresenta elementos críticos sobre a realidade, contudo, ao longo da entrevista, não foi possível perceber como ela realiza esse processo avaliativo, ou seja, como acontece os desdobramentos da avaliação mediadora enfatizada pela professora, bem como não foi possível perceber elementos de sentido atribuídos à avaliação na educação infantil com a efetivação da documentação pedagógica na rede municipal. Ademais, nas notas do diário de campo não se observou claramente seu posicionamento em relação às temáticas das pautas discutidas nas HTPCs, em muitas das situações apenas endossou as falas da professora Fátima.

4.2.3. Fátima

Ao ser questionada sobre como compreende a avaliação na educação infantil, a professora Fátima, afirma que é uma ação diária do docente realizada no cotidiano da creche. É através da observação das crianças sobre questões atitudinais e suas respostas frente às atividades propostas pela professora que Fátima pauta suas práticas avaliativas, como destacado no seguinte depoimento:

Bom... eu compreendo que a avaliação na educação infantil ela acontece a todo momento, né! Que nós não temos assim o sistema para avaliar o aluno como seria no fundamental, aplicar uma prova! Então, eu acompanho eles nas atitudes, no desenvolvimento da fala, nos avanços que eles têm, nas atividades que eles fazem... a todo momento. (Professora Fátima, maio, 2019)

No trecho evidencia-se que a avaliação na creche acontece diariamente e continuamente, o que parece se aproximar da concepção da proposta da documentação pedagógica. Todavia, observa-se que nas conversas realizadas em contexto da creche pesquisada que essa professora demonstra uma concepção de educação infantil divergente da proposta nas DCNEI (BRASIL, 2009b) e nas diretrizes para a documentação pedagógica, pois revela uma preocupação em “preparar” a criança para as etapas seguintes, e acredita que a creche é a pior etapa para o docente trabalhar diante das condições precárias existentes (recursos humanos, materiais e estruturais), como podemos observar nas notas do diário de campo abaixo: no primeiro trecho das notas de campo o assunto em pauta enfoca a abreviação

da infância pela sociedade de um modo geral, especialmente, observa-se no contexto de educação infantil uma grande preocupação em antecipar e/ou preparar para o ensino fundamental, em meio as discussões sobre as percepções e vivências dos docentes, Fátima defende a ideia da escolarização apontando sua vivência, como segue:

[...] eu lembro que no meu tempo [...] eu fui alfabetizada (falou a idade, não me recorde) mas foi na infância. (DIÁRIO DE CAMPO, fev., 2019)

Na mesma reunião, ainda defendeu em um outro momento que a educação infantil deve preparar a criança para o ensino subsequente, como exposto no registro a seguir:

Fátima faz uma fala em defesa das escolas particulares, faz uma fala em defesa que tem que apresentar letras e números, tem que aprender, porque antes na infância dela a elas faziam as coisas e uma chuva de críticas em relação a geração atual, que a geração de hoje não quer fazer nada, que a geração de hoje não se envolve em nada! (DIÁRIO DE CAMPO, fev., 2019)

Em outra reunião com os professores, a qual discutia-se sobre os horários para a realização das HTPCs, de acordo com a adequação da jornada dos docentes, a participante declarou que:

[...] eu vou ser bem sincero(a), para mim nenhum horário está bom! Não quero fazer nem mais cedo, nem tarde, nem de noite, nenhum um horário! Quero dar a minha aula e tchau! Eu só fiquei na creche, porque faltam poucos³⁰ anos para me aposentar, então eu vou ficar aqui, senão eu tinha saído, nós vamos ser engolidos por essa administração, e a creche é o pior lugar para ficar! (DIÁRIO DE CAMPO, fev., 2019)

Diante dos apontamentos é válido resgatar que Fátima tem 28 anos de carreira no magistério, sempre atuou na educação infantil (boa parte na rede pública), dos quais apenas oito anos na creche. Essa professora mostra-se participativa nas discussões nas reuniões pedagógicas, sempre pontua suas experiências e perspectivas. A respeito da avaliação na educação infantil a docente demonstra insatisfação ao realizar os relatórios individuais das crianças, destaca que não pode registrar que a criança realmente faz (no caso de não corresponder com as expectativas docente) ou caso a criança não as realiza, além de apontar que os relatórios que acompanham a criança pouco contribuem com suas práticas pedagógicas.

³⁰ Foi mencionado o tempo exato, porém foi suprimido pela palavra poucos para manter o sigilo e anonimato da participante

Embora tenha essa postura no cotidiano escolar, no momento da entrevista pode ser que se sentiu desconfortável em ter que relatar o que realmente sente, pois é essencial trazer que a entrevista foi realizada pela orientadora pedagógica que também atua na creche pesquisada, a qual acompanha o trabalho desenvolvidos pelos docentes, bem como os conhece. Assim, mesmo que não evidente e sem essa intenção, existe uma relação de poder, ainda que em segundo plano, que podem ter influenciado algumas respostas em decorrência dessa proximidade e contato.

Isto posto, nota-se em seu relato que a educação infantil não envolve um sistema de avaliação como no ensino fundamental, pois tem especificidades e o que justifica que o acompanhamento se dê em relação à observação do comportamento e das atividades realizadas, sempre com a mediação do professor.

Quanto à pergunta de como o docente vê a importância da avaliação na educação infantil, Fátima indica que a avaliação permite que o professor também avalie sua prática, repensando e replanejando suas ações, como segue:

Ela é importante até para nossa própria avaliação, né! Porque daí você vê se você está fazendo uma coisa que eles estão progredindo, você vê se aquela criança está progredindo e aquela que não está avançando, para você dar uma coisa mais específica para ela naquela área, né. (Professora Fátima, maio, 2019)

Dessa forma, a profissional aponta que a avaliação na educação infantil permite um olhar para suas práticas pedagógicas e um acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento da criança, possibilitando uma reflexão e ajustes nas propostas pedagógicas para a turma com o objetivo de alcançar as crianças que demonstram não avançar em determinados conteúdo.

No parecer CNE/CEB n.º20/2009 temos a seguinte definição a respeito da avaliação na educação infantil:

A avaliação é instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças. Ela deve incidir sobre todo o contexto de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças, a forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças, os agrupamentos que as crianças formaram, o material oferecido e o espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades. Espera-se, a partir disso, que o professor possa pesquisar quais elementos estão contribuindo, ou dificultando, as possibilidades de expressão da criança, sua aprendizagem e desenvolvimento, e então fortalecer, ou modificar, a situação, de modo a efetivar o Projeto Político-Pedagógico de cada instituição. (p.16)

A avaliação configura-se como um instrumento de reflexão sobre o trabalho docente, é um instrumento para (re)ver as práticas docentes, as DCNEI (BRASIL, 2009b) aponta que é preciso considerar todo o contexto de aprendizagem, é algo e aberto. O professor tem um papel de pesquisador diante das informações e dados obtidos na avaliação, os quais podem consolidar ou transformar suas práticas, em conformidade com o PPP de sua escola. Assim, a participante em seu relato trouxe apenas uma pequena parte do que compõe o processo de reflexão sobre a prática pedagógica, destacando a atividade proposta pelo professor e a realização pela criança, não indicando os demais aspectos que compõe o contexto de aprendizagem.

No que concerne à questão sobre como avalia as crianças em suas práticas pedagógicas, a professora Fátima destaca que é através da observação e registro, no entanto deixa claro que as anotações são sobre questões bem pontuais das crianças, a saber:

Como eu avalio?! (pausa) Aí, assim... sempre que eu percebo alguma coisa assim, diferente, eu vou fazendo anotações para depois na hora do relatório eu ter! Porque a gente vê hoje, daqui a pouco, mês que vem já não tem aquela... sempre eu tô marcando essas coisas assim, pontuais daquela criança, criança que sai da fralda com facilidade, criança que regrediu depois que aconteceu alguma coisa, uma separação dos pais, um nascimento do irmão, então a gente sempre vai fazer umas anotações, para a hora que chegar na hora do relatório a gente ter subsídios, né. Porque... não adianta! Tem criança que vem chupando chupeta e depois larga. E aí você não sabe que mês que foi, quando que foi, não lembro! Então sempre vou anotando, né! É o registro. (Professora Fátima, maio, 2019)

Observa-se que, em sua fala, a professora ressalta importância das anotações na sua forma de avaliar, o que lhe subsidia no momento da escrita do relatório individual da criança. Contudo, a observação que leva a participante a anotar está associada as questões comportamentais a partir do que é esperado para as crianças de sua turma, pauta-se nas expectativas docentes, tanto é destacado que o registro acontece de situações “diferentes”. Denota-se uma avaliação mais próxima de uma concepção classificatória, a qual parte de uma lista de comportamentos e habilidades que são analisados com bases em categorias definidas a priori.

A esse respeito, Hoffmann (2012) afirma:

Não há como se observar o desenvolvimento das crianças a partir de uma lista de comportamentos e habilidades a serem analisados e julgados em uma escala classificatória. Na maioria das vezes, serão surpreendentes ou inéditas as suas perguntas, brincadeiras e invenções a partir de cada situação ou brincadeira proposta. Por mais que os professores tentem 'encaixar as crianças' num rol padronizado de expectativas, encontrarão pela frente o inusitado, o inesperado, diferentes reações das crianças a cada situação vivida por elas. (p. 46)

Desse modo, as práticas avaliativas estão muito além da observação e verificação das capacidades e comportamentos das crianças. É essencial que o docente acompanhe as crianças com um olhar atento, sensível e estudioso, refletindo sobre as situações vivenciadas por estas, com confiança em suas possibilidades apresentadas. (HOFFMANN, 2012)

Em relação à questão acerca das dificuldades encontradas na avaliação das crianças na creche, a professora Fátima declara que na escrita do relatório individual da criança não é possível apontar e descrever as dificuldades que o docente percebe nas crianças, fazendo que o relatório apresente descrições parciais e superficiais das mesmas, conforme explicitado nesse relato:

Eu sinto assim, que a gente não pode falar a verdade! Quando você quer falar alguma coisa assim, você percebe uma dificuldade daquela criança, ou até... uma síndrome de uma criança, um exemplo... a gente percebe, é nítido, mas só que a mãe não percebe, a mãe não vê, na hora que você vai escrever um relatório, você não pode colocar as verdades, que seria bom você colocar! Já que ele vai acompanhar a criança pela vida escolar, o professor do ano que vem saber!
 Você tem que falar com...(pausa) a criança é muito agressiva, você não pode falar que ela é agressiva, tem que usar um termo menos pejorativo, então, fica bem complicado nessa parte, eu sinto dificuldade nisso!
 Você não poder ser verdadeiro naquilo que você vê, observa e acredita! (Professora Fátima, maio, 2019)

A docente amplia e esclarece sua resposta ao afirmar que a insegurança vem em decorrência de um possível posicionamento e queixa das famílias das crianças ao não concordarem com dificuldades apontadas pelo docente no relatório, levando a situação diretamente para a Secretaria da Educação, o que poderá resultar em uma punição administrativa para a professora.

Por causa do sistema... que a gente não pode colocar, porque uma mãe pode ir lá e reclamar [...] daí você respondeu o processo administrativo, é verdade, né!?
 É bem por aí, pelo sistema! O que a gente aconselha nesses casos, assim, a mãe... com jeitinho falar para mãe levar no pediatra, ah ele é meio diferente nessa parte, não sei o que é... isso se a mãe aceitar! Família aceitar! Tem família que não aceita! Então a gente fica meio, preso nisso! (Professora Fátima, maio, 2019)

Um dos aspectos destacados pela participante demonstra o distanciamento entre escola e família, o que pode acarretar a problemática acima apontada. O Parecer CNE/ CEB n.º 20/2009 apresenta uma seção que discorre a importância da parceria da escola com as famílias, ressaltando essa parceria como necessária e fundamental. Deste modo, é essencial manter e desenvolver a aproximação com as famílias das crianças ao longo de sua trajetória na educação infantil, como destacado nas DCNEI (BRASIL, 2009b), “exigência inescapável

frente as características das crianças de zero a cinco anos de idade, o que cria a necessidade de diálogo para que as práticas junto às crianças não se fragmentem” (BRASIL, 2009b, p. 13)

O outro aspecto revelado no depoimento de Fátima é sobre encaminhar um relatório individual da criança, no qual segundo sua percepção, não pode colocar as observações reais (dificuldades) das crianças, não “alertando” o colega docente do ano letivo seguinte sobre os possíveis entraves que este poderá vivenciar.

Para Hoffmann (2012), o relatório de avaliação é constituído da história do processo de construção de conhecimento, respeitando a singularidade da criança. Partindo dessa premissa, estabelece assim, o compromisso de um olhar reflexivo do docente sobre:

os interesses, conquistas, possibilidades e limites de cada criança, tornando-o partícipe de suas vivências, contextualizando o seu processo educativo, socializando tal processo com as famílias e outros professores e, dessa forma, possibilitando aos que lidam com ela promover-lhe outras e diferentes oportunidades de aprendizagem. (p. 120)

Diante do exposto, parece que Fátima preocupa-se em socializar o relatório individual da criança com os outros professores, no entanto, o foco de sua avaliação está voltado para os limites/dificuldades da criança, os demais aspectos ficam em segundo plano, o que lhe causa a impressão de um relatório parcial, tornando frágil passível de questionamentos pelas famílias e até mesmo pelos seus pares, o que gera a insegurança para esta professora.

Ao responder à questão que aborda as dificuldades no processo de avaliação, afirma que a maior dificuldade está relacionada ao registro entregue as famílias, como segue:

Eu tento conversar com a família, com a equipe gestora primeiramente, né, e a gente também tenta encaminhar via CRE³¹... Só que tudo é lento, tem poucos funcionários para atender a demanda da cidade. Então a gente fica amarrado... agora quando uma mãe tem um convênio, já fica mais fácil, que ela consegue mais rápido esse recurso, né! (Professora Fátima, maio, 2019)

A fala parece indicar que o foco principal recai sobre as impossibilidades da criança, especialmente, nas questões comportamentais, sendo que a estratégia destacada é a solicitação de apoio para a equipe gestora e equipe multidisciplinar da rede municipal (citado como CRE no relato), além da conversa com a família, para que a criança possa ser acompanhada por outros profissionais e estes possam trazer orientações ao docente sobre alguns encaminhamentos assertivos a serem empregados no contexto escolar.

³¹ Refere-se à equipe multidisciplinar (psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, entre outros) da rede municipal que atende as demandas da Divisão de Educação Especial.

Em seu relato também faz menção como relaciona as práticas avaliativas à aprendizagem e ao acompanhamento do desenvolvimento da criança, abordando que é através da observação do docente, de modo unilateral que as práticas pedagógicas são repensadas, conforme sinaliza neste trecho:

Então... (pausa) através assim da análise que a gente faz! Você vê se a criança precisa de uma ênfase maior naquele ponto que você tá trabalhando, ou, se não... então é através disso. (Professora Fátima, maio, 2019)

Ao mencionar sobre a relação da avaliação na educação infantil e o acompanhamento do processo de aprendizagem e desenvolvimento, a professora Fátima é muito sucinta em seus argumentos, pois aponta que a ação principal é a observação que o docente realiza se a criança atingiu o que era proposto dentro da expectativa em relação aos aspectos esperados em relação ao desenvolvimento infantil. Isso parece indicar que as demais dimensões, quais sejam: as intervenções ofertadas as crianças; as instruções e apoios disponibilizados a criança em contexto coletivo ou individual; os agrupamentos que as crianças vivenciaram e/ou formaram as situações, material ofertado, os espaços/tempo para a realização das atividades, bem como a resposta do professor sobre as manifestações das crianças, podem estar num plano secundário.

Em outro momento da entrevista, a professora Fátima relata sua experiência docente sobre as práticas avaliativas na pré-escola em comparação com as práticas avaliativas na creche:

Eu já trabalhei em escola com portfólio de alunos, onde a gente colocava assim as atividades mais assim, que mostra o avanço da criança do decorrer do ano, né, mas isso foi mais com pré-escola, era com pré-escola.,.
Com creche integral nunca trabalhei assim, nessa de zero a três anos, né! Que antigamente também tinha pré-escola no integral, então, isso já trabalhei! Onde você colocava as atividades da criança... geralmente até uma atividade repetida que tinha dado no começo do ano, se dá no fim para ver assim, para mostrar nitidamente o avanço dela, que no começo ela não conseguia nem fazer a grafia da letra, eu nem distinguir se era um rabisco, uma letra ou um número, daí no fim de você já percebia, né, através das sondagens que a gente fazia com os alunos. [...] Daí na creche... (pausa) na creche já fica... fica bastante... isso que eu falo, a avaliação na creche ela é mais de observação mesmo! É difícil na hora você vai escrever... né! Que é mais assim, na observação mesmo! Mesmo porque, eles não trabalham com tanto papel que nem numa pré-escola. É mais no lúdico, é mais, né...(Professora Fátima, maio, 2019)

Sobre a questão das práticas avaliativas realizadas na pré-escola e na creche, a participante destaca a experiência que possui com portfólio da criança na pré-escola e revela que a avaliação na educação infantil realiza para as crianças de quatro a cinco anos é mais

fácil, indicando os instrumentos que pauta seu olhar/avaliação. Já ao discorrer sobre a creche percebe-se uma lacuna sobre os instrumentos que subsidiam as práticas avaliativas, apenas aponta que se dá através da observação docente sobre as atividades lúdicas, que a faixa etária atendida na creche utiliza-se poucos registros no papel, o que segundo Fátima traz uma dificuldade na escrita dos relatórios individuais.

Isso pode se configurar como uma prática pedagógica diferente da realizada na pré-escola, a qual tem sua base, segundo o relato apresentado, pautada nos registros em papel realizados pelas crianças. Nota-se que na pré-escola a existência de uma prática escolarizada e preparatórias para o ensino fundamental, que desconsideram as especificidades da educação infantil. (HOFFMANN, 2012; CAMPOS; BARBOSA, 2015; COUTINHO; MORO, 2017)

As DCNEI (BRASIL, 2009c) é muito clara em seu artigo 11, a saber:

Art. 11. Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (p. 22)

Por fim, Fátima ao ser questionada sobre se gostaria de compartilhar mais alguma informação sobre a avaliação na educação infantil ou experiência que considerasse relevante, trouxe apontamentos sobre outros instrumentos de avaliação que não foram mencionados no decorrer da entrevista, como os registros com fotos e vídeos. Reafirmou que o docente não pode colocar no relatório individual as dificuldades das crianças, bem como sinalizou a existência de um distanciamento entre a escola e a família, conforme o depoimento abaixo:

Eu acho assim, que a avaliação na educação infantil, de zero a três anos, né, não contemplando a pré-escola, tem que ser feito mais através de fotos e vídeos, que mostram assim o desenvolvimento da criança e não forma de registro em papel, porque isso é difícil para ele! Que a coisa acontece mais oralmente mesmo, né! [...] Eu acho que é legal assim, para passar de uma escola para outra, que os pais terem ciência também, apesar de como eu já disse anteriormente, não poder falar toda a verdade... então, a gente não pode falar toda a verdade! [...] mas é uma forma de um registro que vai passar... para criança não influencia em nada, eu acho, e para os pais também, poder ter, guardar aquele avanço da criança, teria que ser mais através do portfólio mesmo! Agora o relatório faz parte, né?! É um documento que faz parte que vai acompanhar esse aluno e também é uma segurança para o professor, porque de repente ele sai dessa escola e vai para outra, e dá problema lá, fala, nossa! Nossa... não dava problema, lá? Dava sim! Que está aqui... e ficar com a escola e não com a família, porque eles podem dar um fim nisso, né! (Professora Fátima, maio, 2019)

Percebe-se que a professora compreende que para a faixa etária da creche, a observação, fotos, filmagens são essenciais para subsidiar a avaliação na educação infantil,

reafirmando que é uma prática pedagógica diferenciada da pré-escola, especialmente, no que se trata de registros realizados no papel pelas próprias crianças, porém ela não destaca que estes múltiplos registros compõem seu fazer pedagógico. Fátima destaca que na creche a avaliação se pauta na oralidade (relatos) e demonstra preocupação com a forma de fazer o registro e o conteúdo do relatório para evitar problemas futuros em relação às famílias dos alunos.

Considerando a importância da observação e do registro do comportamento infantil, o Parecer CEB/CNE N.º 20/2009 assevera que:

A observação sistemática, crítica e criativa do comportamento de cada criança, de grupos de crianças, das brincadeiras e interações entre as crianças no cotidiano, e a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.), feita ao longo do período em diversificados momentos, são condições necessárias para compreender como a criança se apropria de modos de agir, sentir e pensar culturalmente constituídos. (p.17)

Outro ponto que destaca-se nesse trecho é o fato da professora Fátima dizer que o relatório não tem influência para a vida da criança, que seria mais significativo para a família se as mesmas levassem o portfólio do que somente um relatório individual. Cabe citar que, na unidade pesquisada, é orientado que haja a produção do portfólio da criança e do portfólio do professor. O portfólio da criança é entregue as famílias ao final de cada ano letivo, mas os relatórios individuais da criança permanecem na unidade escolar, acompanhando a trajetória da criança na educação infantil, bem como são entregues aos pais e/ou responsáveis ao concluir a educação infantil, para que estes apresentem na ocasião que a criança ingressar no ensino fundamental ou em casos de transferências ou mudança de unidade escolar.

Isso posto, parece que as práticas avaliativas da participante contam com poucos registros realizados pelos adultos e crianças, do mesmo modo, a observação acontece com pouca variação de momentos, o que pode resultar na não sistematização da observação, indo em direção contrária do que é recomendado nas DCNEI (BRASIL, 2009c).

Ainda sobre o relato acima, Fátima ao expressar que os relatórios e portfólios das crianças precisam permanecer sob a responsabilidade da escola na ocasião da mudança da criança para outra instituição, reafirma da falta de integração com as famílias, parece demarcar o não estabelecimento de um trabalho com maior abertura, confiança e segurança entre o docente e a família da criança.

Parente (2014) afirma que o portfólio de aprendizagem precisa ser construído colaborativamente e se constitui como um objeto que “favorece a interação e a comunicação,

favorece a ligação entre criança, o educador e a família, viabilizando o cruzamento e a transformação das fronteiras”. (p. 303 – 304). Assim, nota-se que a professora Fátima propõe um caminho que vai na contramão do estabelecido na legislação, dificultando o acompanhamento partilhado do desenvolvimento da criança. (BRASIL, 2009)

Em geral, nota-se que a professora Fátima compreende que avaliação na educação infantil constitui-se com diferenciações da avaliação em outras etapas de ensino e mesmo na educação infantil, especialmente a realizada na creche, a qual o registro das observações diárias são os subsídios para a escrita do relatório da criança, o foco da observação docente são questões comportamentais, diferenciando-se a avaliação realizada na pré-escola que utiliza-se os registros no papel feitos pelas crianças. Também é destacado que a avaliação possibilita a revisão da prática pedagógica do professor e o acompanhamento da criança a fim de observar seus avanços na apropriação dos conteúdos propostos, embora nota-se que as práticas pedagógicas estão centradas no adulto.

A maior dificuldade sinalizada por essa profissional se refere à elaboração do relatório individual da criança, pois segundo ela existe uma grande preocupação em relação à família da criança em não compreender a estagnação e dificuldades que possam ser apontadas sobre a criança em tais escritas, evidenciando um distanciamento entre escola e família. Assim, busca-se como estratégia o apoio da equipe gestora e/ou da equipe multidisciplinar da rede municipal para o desenvolvimento e encaminhamento de ações junto a criança e sua família que demandam maior atenção do docente.

Os relatos da professora Fátima parecem demonstrar que não existiram mudanças de perspectiva sobre a avaliação na educação infantil, visto que não foram expostos elementos de sentido que focalizassem alterações a partir da implementação da documentação pedagógica para a educação infantil no município pesquisado. Pode-se inferir que a ideia subjacente é a uma prática pedagógica centrada na ótica do adulto, apesar da professora indicar a importância de se compreender as especificidades das crianças atendidas na creche e dos múltiplos registros para subsidiar a avaliação na educação infantil. Também é importante destacar que é compreensível a sinalização da necessidade de se realizar a avaliação na educação infantil com certo cuidado, pois os docentes vivenciam uma realidade de pressões sociais e exigências institucionais, visando evitar possíveis conflitos e/ou problemas em seu exercício profissional.

4.2.4. Fernanda

Ao ser questionada como compreende a avaliação na educação infantil, a professora Fernanda argumenta que a avaliação possibilita o acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento da criança, como pode ser observado no trecho abaixo:

No meu ponto de vista, eu acho importante para a gente poder observar o desenvolvimento da criança, né. Do princípio do que ela partiu e o que a gente conseguiu durante o ano letivo. (Professora Fernanda, maio, 2019)

Em sua fala, esta professora afirma que a avaliação na educação infantil permite a observação e acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento durante o ano letivo, respeitando a individualidade de cada criança.

Garms; Santos (2014) e Hoffmann (2012) afirmam que a avaliação na educação infantil somente ganha sentido ao acompanhar o desenvolvimento da criança, através da reflexão contínua sobre a mesma em seu cotidiano. Observa-se que a participante compreende a avaliação na educação infantil em conformidade com tais autoras.

No que concerne à questão sobre a importância da avaliação na educação infantil, a professora aponta que é muito significativa, pois permite (re)pensar sobre suas práticas pedagógicas desenvolvidas ajustando as necessidades da turma:

[...] é através dela que a gente consegue planejar, mudar as nossas estratégias, né. Respeitando o tempo da criança e as dificuldades de aprendizagem que possam surgir. (Professora Fernanda, maio, 2019)

Nota-se que para a docente Fernanda a importância das práticas avaliativas está na viabilidade de (re)planejar suas práticas pedagógicas, afinando em conformidade com possíveis dificuldades de aprendizagem que possam aparecer em sua turma.

Ao responder à questão que aborda como a participante avalia as crianças na sua prática pedagógica, afirma que para a faixa etária de zero a três anos, é preciso se pautar na observação, utilizando múltiplos registros, conforme o relato a seguir:

Então, como eu estou há muitos anos com as crianças menores, né! A minha avaliação tem sido a observação! Então eu procuro registrar, né, algumas coisas que eu vejo dentro de sala, tirar fotos, filmar... porque através disso eu consigo ter um embasamento melhor, né, para as minhas avaliações. (Professora Fernanda, maio, 2019)

Quando se reporta sobre as práticas avaliativas na creche, a professora destaca os

instrumentos utilizados para a realização da avaliação na educação infantil, sendo para ela a observação docente seria o fio condutor, o qual se desdobra em registros fotográficos, filmagens. Tais elementos são destacados na proposta da documentação pedagógica da rede municipal, bem como, preconizado nas DCNEI (BRASIL, 2009c).

Nesse contexto apresentado, é importante trazer que Fernanda tem 18 anos de carreira no magistério, sendo 16 anos atuando em creches públicas. Contudo, apesar do considerável tempo de magistério na creche, observa-se uma dificuldade em registrar e entregar o portfólio da professora para acompanhamento pela equipe gestora, quando é possível a leitura deste, observa-se muitos relatos descrevendo as dificuldades das crianças. Também culpabiliza as famílias das crianças por algumas situações que acontecem no cotidiano escolar, como segue seu relato numa discussão em uma HTPC:

Fernanda trouxe a questão de que: “essa geração não se frustra, por isso que eles são assim! Que a gente tem que ser mais firme, é a mãe que não deixa... é a mãe que não olha!” (DIÁRIO DE CAMPO, fev., 2019)

Em relação à avaliação na educação infantil, mais especificamente, a escrita do relatório individual da criança, observa-se uma dificuldade na realização deste, conforme apontado na seguinte nota do diário de campo, num dia que a orientadora realizava a leitura e anotava a devolutivas sobre os relatórios individuais das crianças:

Os relatórios de Fernanda estão muito simples, repete em vários parágrafos questões relacionadas ao desenvolvimento do aluno, 'isso é normal para faixa etária', 'Isso faz parte do aluno', e na maioria das vezes você observa que não aparece o trabalho pedagógico, fica muito voltado para as questões: se alimenta, não alimenta, usa o banheiro, sono e nada mais além disso, enaltece bastante os pontos negativos da criança, que não faz, bate, empurra, usa de termos que não são adequados para um relatório (DIÁRIO DE CAMPO, nov., 2018)

Nesse contexto, nota-se que a participante relata a que a avaliação na educação infantil é importante, possibilita o acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento da criança, por meio da observação utilizando múltiplos registros, bem como, (re)ver e (re)planejar as práticas pedagógicas docentes. No entanto, ao aproximar seu depoimento com as notas do diário de campo, surge uma lacuna em relação às práticas avaliativas.

Guimarães; Oliveira (2014) afirmam que:

[...] é preciso destacar que o desenvolvimento de procedimentos de avaliação que propiciem o acompanhamento do trabalho pedagógico relaciona-se diretamente às condições de trabalho do professor, porque o excesso de número de crianças por turma se constitui como um obstáculo a ser enfrentado pelos educadores no dia a

dia. A avaliação reflexiva requer do professor uma postura de observação, descrição e análise que permita documentar o individual de cada criança dentro da turma. Esse trabalho nem sempre será possível ser concluído nas horas com as crianças na instituição e requer uma jornada extensa que continua fora da creche/pré-escola. (p. 287)

Como já citado anteriormente, em 2018, a unidade pesquisada enfrentou a falta de recursos humanos para atender a toda demanda recebida em decorrência a judicialização na creche. Isso pode ter influenciado a realização da avaliação processual na educação infantil.

A respeito da questão que aborda as dificuldades encontradas em avaliar a criança na creche, é relatado uma situação muito pontual, vivenciada neste ano de 2019, sobre o período de atuação do docente. Houve uma regulamentação por parte da Secretaria da Educação para que a atuação docente aconteça em ambos períodos (manhã e tarde), respeitando a proporção de 50% do total de docentes em cada turno, assim, parte dos professores atuam no período da tarde, no entanto, os bebês e crianças chegam na creche no período da manhã, sendo atendidas por auxiliares de educação. A dificuldade é apontada no seguinte relato:

Assim... esse ano eu senti um pouco de dificuldade em questão da adaptação, como eu falei, por eu estar tarde, então, a primeira turminha que chegou, eu consegui acompanhar, porque eu vim no período da manhã, ficou gravado pra mim, na minha memória mesmo! Agora a turminha da tarde eu peguei já um outro momento, né, que foram as meninas (auxiliares de educação) que ficaram de manhã, embora elas falem bastante das crianças, mas é diferente o observar com os olhos, né. Então, eu esse ano eu estou sentindo uma dificuldade maior, porque eu acho que para gente que está relatando o desenvolvimento da criança, é essencial a observação visual mesmo, né, o dia a dia, estar presente! (Professora Fernanda, maio, 2019)

Esse trecho demonstra uma nova realidade para os docentes, em anos anteriores, a saber: devido à falta de uma regulamentação por parte da Secretaria da Educação, a maioria das unidades de educação infantil em atendimento em período integral tinha o corpo docente atuando no período da manhã (recebiam as crianças), no entanto, para o ano letivo de 2019, foi determinado pela SEDU que o corpo docente fosse distribuído entre os dois períodos, assim a composição poderia ser de 50% do total dos docentes em cada turno ou 60% e 40% no período (caso o número total de docentes fosse ímpar). Isso gerou a princípio um desconforto a toda a comunidade escolar. Inicialmente algumas famílias questionavam a ausência do professor para receber sua criança, contudo, existia a mesma queixa nos anos anteriores ao buscar a criança na escola, a qual era entregue somente por auxiliares de educação. Atualmente, a comunidade escolar compreendeu essa nova organização sem maiores intercorrências. Em relação ao corpo docente, essa mudança foi marcante para os professores que atuam no período da tarde, pois não vivenciaram o período de adaptação dos

bebês e crianças (o horário é reduzido, o processo acontece no período da manhã), os quais somente conhecem o bebê e a criança quando passam a frequentar o período integral.

Nota-se que o fato da professora Fernanda atuar no período da tarde pode ter influenciado na observação e avaliação das crianças da turma, especialmente, em relação ao momento de adaptação das crianças, pois o docente não pôde acompanhar esses momentos, contando com os relatos dos auxiliares de educação que atuam sem professor no período da manhã.

Torna-se relevante salientar as implicações da dinâmica de trabalho na instituição sobre o processo de avaliação das crianças na educação infantil. Assim, o primeiro aspecto é sobre o momento de adaptação da criança que o professor da turma atua no período da tarde, as DCNEI (BRASIL, 2009b) enfatiza o acompanhamento da continuidade do processo educativo, orientando que o docente acolha as crianças e suas famílias ao ingressarem na creche através de planejamento para efetivação desta ação, bem como, a observação atenta das crianças e suas relações para orientar mudanças de turma pela criança. Esse acompanhamento e observação está prejudicado, pois não é possível tais ações pelos professores que estão atribuídos no período da tarde, ficando a cargo dos auxiliares de educação vivenciar e acompanhar o processo de adaptação das crianças e famílias. Outro aspecto, já discutido nesta seção, é sobre os diferentes profissionais que atuam com os bebês e crianças pequenas, os quais têm formações diferentes, implicando em concepções sobre criança, educação infantil, avaliação, entre outras. Além do número de bebês e crianças por turma, que atendem acima da capacidade estabelecida, devido a judicialização na creche, acarretando num número excessivo de crianças que traz um obstáculo para realização da avaliação na educação infantil.

Ao ser questionada sobre como enfrenta tais dificuldades esta participante aponta que utiliza um aplicativo de mensagens para se comunicar com a equipe de trabalho, assim os auxiliares de educação que atuam no período da manhã registram nesse “grupo virtual” suas percepções sobre as diversas situações vivenciadas pelas crianças, além de contar com a mudança de período de um auxiliar de educação que atuou o início do ano letivo no período da manhã (acompanhou a adaptação de boa parte das crianças) e, posteriormente, passou para o período da tarde, como segue:

Então, conversando com as minhas meninas, ainda que graças a Deus eu peguei uma equipe boa, então assim, eu pedi para elas gravarem para mim, porque nós temos um grupo do (aplicativo de troca de mensagens) então... mas a hora que eu for sentar realmente, que eu não comecei os relatórios ainda... também foi muito

bom, porque a [...] ³² veio pra mim da manhã, então a hora que eu for fazer o relatório, como a [...] já está comigo a tarde, eu vou escrever pedindo auxílio da [...], ela vai ter sido os meus olhos de manhã, né. (Professora Fernanda, maio, 2019)

Observa-se que a fala desta professora ressalta a existência de um bom relacionamento da equipe de profissionais que atuam com as crianças, entendendo que isso colabora com o trabalho desenvolvido junto ao agrupamento.

Outro ponto sinalizado é que o relatório individual da criança é algo realizado após o decorrer dos meses, por isso a preocupação dessa professora em contar com o relato das auxiliares de educação sobre o momento de adaptação da criança, especialmente quando se considera que a entrevista foi realizada no primeiro semestre do ano letivo.

Em relação à questão sobre como se relaciona as práticas avaliativas, a aprendizagem e o acompanhamento do desenvolvimento da criança, a professora afirma que ao propor atividades para o grupo de crianças parte de suas expectativas, mas que já vivenciou momentos em que suas propostas estavam além do que as crianças precisavam, assim a atividade foi alterada conforme a singularidade do coletivo de crianças:

Então, é como eu falei no início, né! A gente procura fazer um planejamento em cima do que você... na expectativa que você tem em relação aquela turma, aquela criança, né! Já aconteceu várias vezes, de eu planejar várias coisas achando que ia dar super certo e desandar o caldo, eles não se interessarem ou eu ver que a minha expectativa estava acima. E, aí, na hora a gente acaba mudando, né, pela necessidade mesmo da criança da sala. (Professora Fernanda, maio, 2019)

Observa-se que, para esta participante, o planejamento docente parte das expectativas do professor em relação ao agrupamento de crianças, contudo, é através da observação do docente sobre as manifestações das crianças ao realizarem as atividades propostas que o planejamento é repensado, reorganizado. Nota-se que existe a flexibilidade e a mudança das atividades desenvolvidas considerando as necessidades das crianças da turma.

Dessa forma, alguns autores como Rosseti-Ferreira; Amorim; Oliveira (2009), Hoffmann (2012); Garms; Santos (2014), Castro; Souza (2017) sinalizam que a avaliação na educação infantil possibilita (re)ver o trabalho pedagógico e acompanhar a aprendizagem e desenvolvimento da criança, respeitando sua singularidade.

Ao ser questionada sobre se gostaria de compartilhar mais alguma informação sobre a avaliação na educação infantil, formação e sua experiência que considere relevante, a professora Fernanda aponta que a importância da observação do desenvolvimento global da

³² A professora Fernanda menciona o nome de um auxiliar de educação que não participou desta pesquisa diretamente, assim optou-se em não revelar o nome (nem mesmo fictício)

criança, em especial, as crianças que supostamente estão abaixo do esperado para a fase do desenvolvimento, como apontado no seguinte relato:

Então... é... hoje mesmo nós tivemos um caso, né! Não deixa de ser uma avaliação, quando você olha para uma criança e você vê que ela não está dentro do esperado para a fase do desenvolvimento, né! Então quando isso é detectado pelo educador, pela equipe gestora, e a gente consegue, né, criar possibilidades para que essa criança se desenvolva, né, é para uma vida! A gente sabe por tudo que a gente estuda, que quanto mais cedo a gente diagnóstica alguma coisa, isso daí traz muitos benefícios, né, pro desenvolvimento da criança! Ou se não existir esse olhar avaliativo, né, não estou dizendo de classificação! E sim no olhar realmente o desenvolvimento global da criança, né!

É uma coisa que a gente poderia ter conseguido lá atrás, né, no futuro pode ser que você nem consiga, né. É porque realmente entra na aquilo, né?! O prevenir é melhor do que remediar! Então eu acredito que a avaliação seja muito importante na nossa prática, para a gente poder planejar, mudar as estratégias, né. Porque a gente tá olhando a criança como um todo, né! Não só pelas notas que eles tiram! Principalmente nós, né, da educação infantil que não trabalhamos com notas. (Professora Fernanda, maio, 2019)

Em sua fala, o professor sintetiza sua compreensão em relação à avaliação na educação infantil, ao mencionar sua preocupação em ver a criança em sua totalidade, acompanhar sua aprendizagem e desenvolvimento, ainda que pautados nas fases do desenvolvimento pela perspectiva escalas do desenvolvimento embasadas no campo da psicologia. Seu relato envolve a ideia que cada criança teria seu tempo e ritmo de aprendizagem, no entanto, ele se preocupa em avaliar de forma precoce para “diagnosticar”, o quanto antes, possíveis atrasos no desenvolvimento da criança.

Do mesmo modo, deixa claro que a avaliação realizada na creche é diferente da realizada no ensino fundamental, a qual não se atribui notas as crianças. A esse respeito, Didonet (2014) aponta que a avaliação na educação infantil tem especificidades devido as características etárias das crianças, é preciso considerar as questões físicas, psicológicas e sociais, que se correlacionam com outros aspectos como: culturais, objetivos da educação infantil (determinados pela sociedade), de ambientes, de espaços e interações (criança/criança e criança/adulto), assim, “não pode ser tratada, por isso, da mesma forma como o é a avaliação do ensino fundamental, médio e superior”. (id. ibidem, p.352)

Em termos gerais, pode-se dizer que para esta professora a avaliação na educação infantil é pautada na observação, onde é preciso ter um olhar para a criança de modo integral, respeitando seu tempo e possíveis dificuldades. Assim, a avaliação também parece se constituir como uma prática que permite ao docente (re)ver seu planejamento e trabalho pedagógico conforme as manifestações das crianças de seu grupo, porém, este profissional não indica a sistematização de suas observações, apenas aponta que conta com registros

fotográficos, filmagens, relatos dos auxiliares de sua turma e com sua memória. Tais registros são subsídios para a escrita do relatório individual da criança.

A fala da professora Fernanda apresenta reflexões sobre a realidade escolar, mas são apontadas poucas evidências de como se configuram suas práticas avaliativas nesse contexto.

Nota-se ainda que esta participante não faz referência a família das crianças em relação à avaliação na educação infantil, parece que seu trabalho está mais voltado para as ações docentes e com algumas ações para as crianças no contexto escolar. Este fato pode se constituir como um obstáculo na escrita dos relatórios individuais das crianças, pois as famílias são invisibilizadas no processo avaliativo, somando a dificuldade de registro e entrega do portfólio da professora para acompanhamento da equipe gestora, parece que apesar de todo o trabalho desenvolvido pautado na singularidade da criança, os múltiplos registros, repensar as práticas pedagógicas/avaliativas, fica em segundo plano a comunicação da avaliação. Assim, “a comunicação da avaliação é essencial no processo de ensino-aprendizagem. Qualquer que seja a avaliação, essa deverá ser comunicada a pais, alunos e escola e em diferentes linguagens”. (GARMS; SANTOS, p.138)

4.2.5. Síntese das falas dos professores

Freitas (2002,) enfatiza que pela ótica sócio-histórica o individual dos sujeitos está relacionado com o social pela perspectiva dialógica, o qual produz os sentidos a partir da interlocução, e esta está atrelada as situações vivenciadas pelos sujeitos, bem como o local que ocupam. Assim, “é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social.” (p.29).

Dessa forma, encontramos nos sentidos atribuídos pelos professores que participaram desta pesquisa semelhanças em seus relatos apesar de suas singularidades, as quais demarcam os sentidos atribuídos pelos professores que atuam na creche em relação a avaliação na educação infantil a partir do contexto histórico político da implementação das diretrizes para a documentação pedagógica na rede municipal de Sorocaba/SP.

Com base nas falas dos participantes, percebe-se que os quatro professores compreendem que a avaliação na creche é realizada através da observação docente no cotidiano escolar, contudo, o foco da observação para acompanhar a aprendizagem e o desenvolvimento aponta para as questões comportamentais e atitudinais das crianças.

Rossetti-Ferreira, Amorim e Oliveira (2009) apontam que as avaliações propostas para a primeira infância, de um do geral, fundamentam-se em escalas do desenvolvimento embasadas no campo da psicologia. Em outras palavras, classificam as crianças em relação ao seu desenvolvimento motor, linguagem, cuidado pessoal e relações sociais, porém existem estudos que demonstraram “haver baixa correlação entre um maior desenvolvimento ou sucesso posterior e um desenvolvimento mais precoce ou tardio (dentro da extensa amplitude de variação normal)” (id. *ibidem*, p. 442), nos que diz respeito à fala, ao controle de esfíncteres, à socialização entre os pares e adultos, ao desenvolvimento da marcha, entre outros. Diante do exposto, entende-se como essencial o favorecimento do desenvolvimento da criança a partir de sua realidade, assim, a avaliação deve ser pautada nos contextos possibilitados a criança, buscando criar momentos que favoreçam experiências, interações e explorações em um ambiente estimulante e seguro. Deste modo, o olhar para avaliação permitiria ao docente (re)orientar suas práticas de maneira mais assertivas corroborando com aprimoramento de seu trabalho pedagógico com as crianças e suas famílias.

De acordo com Rossetti-Ferreira, Amorim e Oliveira (2009), Hoffmann (2012), Guimaraões; Oliveira (2014), entre outros, ao embasar a avaliação na educação infantil somente nas questões comportamentais corre-se o risco de ressaltar para a família e/ou instituição escolar uma criança apta/capaz ou deficiente, o que poderá implicar em processos de exclusão.

Moro e Neves (2013) destacam a existência uma lacuna nas produções acadêmicas sobre a avaliação na educação infantil, a qual reverbera nos processos avaliativos. Neste sentido, observa-se a falta de um repertório sobre avaliação para os professores e as instituições de educação infantil que vão ao encontro de processos pertinentes à educação infantil, do mesmo modo, a falta de clareza em relação às expectativas de ensino e aprendizagem em todos os campos de conhecimento e de experiência, assim, marcam e tornam evidente as tensões a respeito do currículo para esta etapa de ensino.

Nessa perspectiva, Neves e Coutinho (2007) trazem contribuições ao afirmarem que:

No caso da educação infantil, a luta histórica pelo seu reconhecimento enquanto etapa educacional, que os profissionais que atuam com as crianças são professores, que necessitam de formação específica, que o currículo precisa se pautar no objetivo da sua educação integral e na consideração das suas experiências e no seu direito de acessar o amplo acervo de conhecimentos, sobretudo, a elaboração das suas culturas e, principalmente, por recursos que permitam a expansão da oferta e a sua qualidade, já revela o quanto esta etapa sempre esteve à margem, mesmo que tenha tido significativos avanços nos campos legal e pedagógico.(p. 358)

Cabe destacar que o Caderno de orientações SEDU n.º. 04 (SOROCABA, 2016b), indica a necessidade de revisão da matriz curricular de rede municipal para que a sistematização da documentação pedagógica se efetive. Quanto ao tema do currículo, ressalta-se a compreensão de Garms e Silva (2014) que preconizam a coerência dos postulados de concepção de infância, criança e educação infantil estabelecidos nas DCNEI, de 2009, estejam presentes nos currículos da Educação Infantil.

Em relação às anotações das observações diárias sobre as crianças realizadas pelos professores, nenhum docente apontou de forma detalhada como constroem esses registros e que instrumentos se baseiam ou usam para fazê-las. Apenas o professor Marcos não evidencia como é realizada a prática do registro, as demais professoras participantes ao menos sinalizaram que o fazem posteriormente, ainda que não clarifiquem o momento (ao final da jornada de trabalho, nos horários de HTPs, junto as crianças, entre outras).

A sistematização das observações de forma crítica e criativa do cotidiano dos bebês e crianças na creche é algo que pouco foi discutido, estudado e refletido com o coletivo na unidade pesquisada. As diretrizes para documentação pedagógica da rede trouxeram uma ruptura com uma prática avaliativa classificatória (FADA), sendo uma prática já consolidada para muitos professores no município, ao se propor um outro modelo de avaliação (processual, formativa e mediadora) gerou muita insegurança ao realizar a avaliação na educação infantil, segundo as novas orientações. Assim, a demanda de estudos voltou-se primeiramente e conhecer o que se tratava o documento Caderno de Orientações SEDU n.º 4 (SOROCABA, 2016b), posteriormente, iniciou-se os estudos sobre os relatórios individuais da criança, pois era e ainda é uma temática muito angustiante para o coletivo da creche pesquisada.

Observou-se que os professores pesquisados demonstraram estar dispostos, abertos a realizar a proposta das diretrizes da documentação pedagógica da rede, mesmo com movimentos a princípio de resistência, discussões e ações que correlacionadas com posturas e ressignificações das práticas docentes, e que demanda tempo para tanto. Nessa conjuntura, é essencial considerar as condições de trabalho dos profissionais da educação da creche dentro do ideário neoliberal (GENTILI, 1996; HILL, 2003; BALL 2005), como apontado no decorrer deste estudo (profissionais com diferentes formações, cargos e funções atendem as crianças na creche; o número excessivo de crianças por agrupamento; falta de formação continuada em serviço ofertada pela rede municipal; um orientador pedagógico para atuar em duas unidades de educação infantil, entre outros). Assim, sob a perspectiva da orientadora pedagógica da creche em contexto, embasada em Mansano (2014) ao afirmar que:

A partir do ideário do mal-estar docente, é possível fazer inferências acerca de um 'mal-estar do Orientador Pedagógico' que, também, demonstra sofrer com problemas de infra-estrutura, condições de trabalho e, principalmente, a intensificação de suas tarefas. (p. 104)

Percebe-se que as condições de trabalho na creche estão precarizadas, o que traz diversos obstáculos para a realização da avaliação na educação infantil em consonância com as DCNEI (BRASIL, 2009c) e autores como Hoffmann (2012), Garms; Santos (2014), Castro; Souza (2017), entre outros.

Além disso, entende-se que a implementação da documentação pedagógica aconteceu de forma insatisfatória, pois a sua efetivação ficou sob a responsabilidade somente da equipe gestora (diretor e orientador pedagógico) das unidades escolares, soma-se a isso, a falta de planejamento de políticas públicas e a presença de condições precárias de trabalho dos profissionais da educação, entre outros fatores, que levam a situações como o desencanto dos professores (GENTILI; ALENCAR, 2012). Desse modo, destaca-se que os sentidos produzidos são afetados pela forma que se configurou a proposta de avaliação na educação infantil neste contexto, isto é, como um processo marcado pela descontinuidade das ações e por políticas que não possibilitam a construção de práticas planejadas e intencionais. Tal realidade parece contribuir para que as orientações e conhecimentos não sejam de fato apropriados e ressignificados pelos professores, pois é preciso uma continuidade de ações para que gradativamente a implantação de políticas, como as diretrizes para avaliação na educação infantil, sejam aceitas e efetivadas pelos docentes.

Ainda é preciso destacar a reflexão de Campos (2014) sobre a avaliação processual e contínua, inspirados na documentação pedagógica do modelo de Reggio Emília (Itália), difundido no Brasil, levando a adoção de portfólios para subsidiar a avaliação na Educação Infantil, contudo, tal prática exige educadores competentes com amplo e abrangente conhecimento de diversas áreas que vão muito além do campo da pedagogia e psicologia. Dessa forma, “é possível supor que essa concepção de avaliação ainda não encontra condições reais e disseminadas para ser adotada na maioria das redes de educação infantil.” (Id., *ibidem*, p.68) Essa problemática necessita de maior aprofundamento e discussão, o qual não será possível realizar nesta pesquisa.

Retomando os apontamentos sobre a observação do cotidiano da creche, Castro e Souza (2017) afirmam que fazer docente é constituído de observação, registro e avaliação, sendo imprescindível que o professor centre sua atenção nesse processo, o qual é decorrente

do olhar para a criança. Segundo essa ótica, é desse processo que emergem as concepções dos professores a respeito do que é ser criança a partir das suas ações cotidianas.

Assim, entende-se que o docente é responsável pela estruturação de tais processos, que necessitam ser realizados em parceria com os demais profissionais da educação, com as famílias e especialmente, com a real participação da criança, indicando suas preferências e escolhas significativas.

A importância da avaliação na educação infantil para os docentes participantes da pesquisa é marcada por duas possibilidades, uma se refere ao acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento da criança, apontada por todos os docentes entrevistados. A outra é sobre o acompanhamento e reflexão sobre o trabalho pedagógico desenvolvido, a qual remete os professores (re)pensar e (re)planejar seus planos de trabalho e seus planejamentos de aula, sendo esta segunda possibilidade apontada pelas professoras Camila, Fátima e Fernanda.

Nesse quadro, Rosseti-Ferreira, Amorim e Oliveira (2009) apontam elementos que compõem o campo de observações dos professores, as quais possibilitam a reorganização das atividades pedagógicas mais próximas aos pressupostos e aprendizagens infantis em contextos coletivos, indicando a importância de se conhecer as preferências das crianças, a forma delas participarem nas atividades, suas afinidades quanto às parcerias para a realização de diferentes tipos de tarefas. Para tanto, ressaltam o papel essencial da observação:

A observação sistemática do comportamento de cada criança em diversificados momentos é condição necessária para se investigar como ela se apropria de modos de agir, sentir e pensar culturalmente constituídos. Conforme as observações vão sendo feitas e registradas, é possível avaliar o trabalho realizado e refletir sobre o andamento do mesmo, problematizando certos aspectos. Tal registro é fundamental no exame de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças. (ROSSETI-FERREIRA, AMORIM E OLIVEIRA, 2009. p. 455)

A respeito dos registros realizados pelos professores, seja para acompanhar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, como para voltar-se para as práticas pedagógicas realizadas, não foi possível perceber em seus relatos a forma que estes eram feitos, mas nas observações realizadas percebeu-se que os participantes recorreram a própria memória ou pautam-se em relatos de outros profissionais da educação que atuam as crianças de sua turma.

Em termos gerais, os sentidos produzidos sobre a avaliação têm relação com uma prática avaliativa que se parte muito mais das expectativas e propostas do docente para determinado agrupamento/faixa etária. A observação do cotidiano escolar das crianças, bem

como as vivências nas atividades planejadas é um instrumento que embasa a avaliação na educação infantil. Nota-se que os professores procuram considerar os interesses e possibilidades das crianças, porém com menor ênfase e esporadicamente no decorrer do ano letivo.

Também verificou-se que o relatório individual da criança se constitui como algo desafiador para os docentes. Os relatos dos professores Marcos, Camila e Fernanda indicam que eles se vêem como responsáveis por fazê-lo e que sentem necessidade de obter informações e compartilhá-las com os demais educadores que atendem as crianças de sua turma. Contudo, o professor Marcos foi o único a apontar que encontra dificuldades em partilhar os relatórios com os educadores que atuam em sua classe. Assim, é preciso considerar que os demais profissionais da educação que atuam na creche têm diferentes formações, e muitos têm uma visão sobre concepção de infância, criança e Educação Infantil, a qual pode não dialogar com a concepção do docente e nem com os documentos vigentes, mas é importante que o diálogo seja estabelecido. Segundo Hoffmann (2012), o acompanhamento da criança envolve todos os adultos de seu convívio, é uma responsabilidade permanente de todos os educadores/adultos da creche, pois o desenvolvimento da criança “depende, fortemente, de um ambiente favorecedor, da disponibilidade dos adultos em conversar, brincar, prestar-lhe, de fato, atenção.” (id., *ibidem*, p.65)

Observa-se que as verbalizações de três docentes marcam que a avaliação na educação infantil é realizada de maneiras diferentes em creches e pré-escolas. Na creche a avaliação acontece por meio da observação docente sobre o cotidiano, com foco nas questões comportamentais dos bebês e crianças. Já na pré-escola, segundo os relatos dos participantes, as práticas avaliativas são realizadas com mais facilidade, pois além da observação docente, conta-se com os registros e produções feitas no papel pelas crianças, o que denota uma prática escolarizada, com antecipação de conteúdo do ensino fundamental. As professoras Fátima e Fernanda mencionam ainda que a creche a respeito da avaliação se difere do ensino fundamental, o qual tem suas práticas avaliativas com base em notas e provas.

Campos (2013) aponta expectativas diferenciadas em relação à pré-escola e à creche, destacando que na pré-escola ainda temos a predominância de um modelo pedagógico preparatório para a escola, em contrapartida, encontramos “um modelo assistencial, historicamente associado à creche, e ambos os modelos, por sua vez, se opondo a uma pedagogia centrada na criança.” (p.38)

Com base nos relatos dos professores entrevistados, pode-se inferir que a criança tem seu protagonismo deixado em segundo plano no processo de aprendizagem, visto que os

relatos afirmam que o trabalho docente se pauta em questões que são esperadas para a faixa etária e/ou etapa para avaliar como as crianças e rever seus planejamentos sob a perspectiva do professor. Nota-se que mesmo estes docentes afirmando que buscam respeitar as individualidades de cada criança, respeitando o tempo, valorizando os avanços e intervindo nas dificuldades apresentadas, suas as ações partem das expectativas do professor em relação a criança.

Campos (2013) com base em pesquisas, aponta que uma proposta curricular centrada na criança se constitui como mais apropriada para ser desenvolvida com crianças menores de cinco anos, assim, assevera “as crianças têm direito a um atendimento que respeite suas necessidades e seu protagonismo (p.41)

Essa concepção é clarificada com as afirmações de Castro e Souza (2017), que ressaltam que a criança apropria-se do conhecimento de diferentes maneiras, desde de situações simples do dia a dia como as mais complexas, diferentemente da maneira que os adultos se apropriam, assim não há padrões estabelecidos no que diz respeito à aprendizagem e ao desenvolvimento, visto que cada criança é única e estabelece interações com o mundo em contextos coletivo e individual.

Sobre a participação da família no processo de aprendizagem da criança e na avaliação na educação infantil, os relatos revelaram pontos antagônicos. Os professores Marcos e Camila buscam a parceria e aproximação dos pais e familiares no processo educativo da criança, no entanto, a professora Fátima aponta que existem um distanciamento entre escola e família, especialmente, quando a criança tem dificuldades no processo de aprendizagem e desenvolvimento, pois ao informar a família sobre tais dificuldades, a mesma não aceita, ainda traz a questão da falta de comprometimento dos familiares sobre a vida escolar das crianças, sendo essa situação ao que gera entraves para seu trabalho docente. Desse modo, a escrita do relatório para a professora Fátima acaba sendo superficial e parcial, pois não sente segurança para apontar dificuldades das crianças, pois supostamente ao não compreender as questões apontadas a família da criança e /ou a Secretaria da Educação mova um processo administrativo. No entanto, contraditoriamente, afirma que se as dificuldades estiverem descritas, “atesta” para o docente da etapa seguinte que tais questões foram notadas.

Um ponto que merece destaque é que nenhum professor ou professora fez menção diretamente a avaliação institucional e sua relação com a avaliação na educação infantil. Observou-se que a professora Camila menciona que trabalha com projetos e que ao longo do ano letivo desenvolverá com suas crianças a temática do projeto Institucional. Vale lembrar

que o projeto institucional da unidade escolar teve origem com base nos dados resultantes da avaliação institucional. Dessa forma, percebe-se que a preocupação sobre a avaliação da educação infantil recai mais para os gestores, os quais se embasam o PPP da unidade e propõem ações para equipe durante o ano letivo.

A esse respeito, Moro e Souza (2014, p.121) entende que as duas estão relacionadas, ao exporem que “a avaliação da educação infantil se entremeia à avaliação na educação infantil”. Nessa ótica, a avaliação institucional não é a constatação do que precisa melhorar ou ser mantido nas instituições de educação, mas sim é um processo pedagógico que precisa fazer parte do cotidiano escolar, “em uma rede relacional, com diferentes sujeitos que compõem os espaços da educação infantil, a saber: crianças, profissionais com diferentes funções, família e comunidade.” (CASTRO; SOUZA, 2017, p. 489). Isso demarca um grande desafio para toda a comunidade escolar, conforme enfatizado nos referenciais teóricos da presente pesquisa.

Em relação à implementação das diretrizes para a Documentação Pedagógica para rede municipal de Sorocaba, temos a proposição de uma avaliação formativa, processual e mediadora, as quais apresentam um embasamento teoricamente coerente, porém sua prática está comprometida devido a diversas situações (formação, materiais, recursos humanos, insumos, etc.) que precisam ser tratadas para que a documentação pedagógica tenha condições de realmente ser realizada.

Apesar das dificuldades e limites já apontados neste estudo, os relatos dos professores evidenciaram a busca de uma prática avaliativa orientada nas diretrizes para a documentação pedagógica, apesar da presença de algumas contradições nas falas de alguns docentes. A participante Fernanda relatou que, através da observação do cotidiano e pela utilização de múltiplos registros (fotos, filmagens e relatos dos auxiliares de educação), consegue rever e repensar suas práticas pedagógicas, bem como, são subsídios para a escrita dos relatórios individuais. Do mesmo modo, o relato de Camila destaca a importância da realização do relatório individual, segundo essa participante, este documento deixa evidente o direito da criança a Educação, ressaltando com a indissociabilidade do educar e cuidar na creche.

Nessa conjuntura, Campos (2013) destaca que os maiores problemas presentes nas unidades de educação infantil, sendo a creche o local com maior precariedade, nos seguintes aspectos: formação precária dos profissionais, infraestrutura e recursos materiais, rotinas inflexíveis voltadas aos cuidados das crianças (alimentação, higiene e controle das mesmas), além da comunicação com as famílias ser uma grande entrave, muitas vezes, compreendida por parte da equipe escolar com preconceito e de modo negativo.

Cabe aqui, ressaltar que a professora Camila relata que a maior dificuldade é o número de crianças na turma e nesse sentido, a creche tem recebido quase que semanalmente ordens judiciais para que crianças tenham seus direitos garantidos. No entanto, as unidades de educação infantil encontram-se acima de sua capacidade/módulo, o que resulta num atendimento precário.

A esse respeito Silva (2018), ao focar a judicialização na educação infantil no município de Sorocaba, aponta que o quadro estabelecido pela Secretaria da Educação que trata da proporção adulto x criança, considera o aumento de cinquenta por cento da quantidade de crianças do referido quadro para a chamada de um novo adulto. Dessa forma, fere a devida proporção adulto x criança e o direito da criança em receber o atendimento de qualidade, mesmo ao garantir o mínimo de dois adultos por turma.

[...] se torna um impedimento para que haja a quantidade de adultos necessários ao atendimento dos bebês e crianças pequenas, afetando diretamente o processo de adaptação da criança na creche, gerando condições emocionais e intranquilidade no ambiente escolar devido ao clima de tensão que se estabelece para garantir a integridade física dessa criança em condições de superlotação.

Com as ordens judiciais, essa quantidade de crianças por sala extrapola de forma descomunal, atingindo quase que 100% a mais (e em alguns casos até acima disso) da capacidade das salas. (p. 89)

Essa situação fica evidente nas notas do diário de campo, “está tenso pela falta de funcionários, todo mundo trabalhando no limite, as classes cheias por conta das ordens judiciais” (Diário de Campo, out., 2018), ficando mais claro no seguinte registro:

[...]temos uma turma que precisamos chamar para o banco de horas, os auxiliares estão precisando fazer banco de horas por falta de funcionários, os estagiários pedindo o desligamento, a secretaria não vai mandar mais funcionários para a escola, inclusive ontem foi solicitado a saída de um estagiário da manhã, porque uma outra unidade estava precisando, sendo que a nossa já está em defasagem, a diretora teve que fazer uma “briga” com o setor de estágio, envolvendo até o secretário de educação, no fim a estagiária permaneceu, porém não é suficiente para resolver a questão, foi solicitado reduzir o período dos Creches I, porque está insustentável a situação, sempre trabalhando em dois (Diário de Campo, nov., 2018)

Ademais, os professores visualizam que as diretrizes para documentação pedagógica são normativas distantes de suas práticas, sendo um documento que foi estabelecido pela Secretaria da Educação e que não terá continuidade diante de uma mudança de governo.

Novamente, cabe destacar que a maneira que a implementação da documentação pedagógica aconteceu, deixada somente a cargo da equipe gestora, seguida da falta de planejamento de políticas públicas, num cenário educacional fragmentado e com

descontinuidades, faz com que a política de avaliação na educação infantil seja compreendida como uma proposta idealizada que não foi, de fato, apropriada pelos professores.

Sinalizam, ainda, a falta de formação continuada e em serviço proposta pela rede municipal, o que precariza o atendimento educacional ofertado as crianças. Observa-se, neste caso, a descontinuidade das políticas públicas com a implantação em 2019, do sistema de ensino privado adotado pela e para a rede municipal, sendo ofertada a formação continuada e em serviço para os professores e gestores, sob a condução dos representantes do sistema de ensino privado, que destina a formação para a implementação e execução do referido sistema nas escolas.

Diante do exposto, é importante visualizar a lógica neoliberal para a educação, a qual estamos submetidos, no que diz respeito a formação dos professores, Gentili (1996) adverte:

[...] políticas de formação de docentes vão se configurando como pacotes fechados de treinamento (definidos sempre por equipes de técnicos, *experts* e até consultores de empresas!) planejados de forma centralizada, sem participação dos grupos de professores envolvidos no processo de formação, e apresentando uma alta *transferibilidade* (ou seja, com grande potencial para serem aplicados em diferentes contextos geográficos e com diferentes populações (p.12)

Por fim, evidencia-se diversos problemas estruturais nas instituições de educação infantil na rede municipal de Sorocaba/SP, que vão de insumos para a realização da avaliação na educação, condições de trabalho dos professores e demais profissionais da educação infantil, recursos humanos, como por exemplo, contar com um orientador pedagógico atuar em uma unidade e/ou segmentos de educação infantil, para que realmente exista um acompanhamento dos processos educacionais, entre outros apontamentos, que tem como único objetivo garantir uma educação pública de qualidade a todas as crianças.

Ressalta-se a compreensão de Hoffmann (2012), onde “mudanças essenciais em avaliação não irão ocorrer ao se definir novos formatos ou maneiras de se proceder aos registros finais de avaliação” (p.145). As práticas avaliativas dos docentes sofrem influências e são direcionadas pelos seus saberes e suas posturas de vida, constituindo-se como um ato interpretativo, subjetivo e político. Assim, é essencial que os professores e profissionais da educação tenham espaços para discussão e reflexão a respeito da avaliação na/da educação infantil, pois expressar suas histórias, trajetória de estudos, convicções e compreensão sobre o que é avaliar, possibilita aos educadores a construção de uma base consistente que serão significativas e por isso duradouras. (HOFFMANN, 2012). Para essa autora, os desafios da avaliação transparecem no momento das discussões, por isso, existe o medo de assumir o

compromisso da mudança implica desestabilizar práticas já consolidadas.

Aqui faz-se necessário apresentar algumas notas do diário de campo que abordam essa realidade ou situações vivenciadas, para exemplificar a descrição das informações.

[...] li praticamente uns 17 ou 18 relatórios [...], eles são genéricos, todos dizem a praticamente a mesma coisa da criança. [...] cita três características de comportamento deles inicial, fala da adaptação se foi tranquila ou agitada, fala do sono, se a criança aceita chupeta, se dorme no bebê conforto, alimentação (se aceita a mamadeira, aceita fruta, aceita a comida); se interagem na música na história e todos estão assim, não tem nada que você enxerga a criança [...] Um relatório desse jeito, cai na questão da ficha de novo (Diário de Campo, nov, 2018)

[...] aqui no município já fizemos a FADA, que tem que preencher um monte de perguntas, se sim ou não ou se a criança está em processo, depois esses relatórios aí, que perdemos um tempão fazendo e não serve pra nada. (Diário de campo, mar, 2019)

Na unidade pesquisada, todos os relatórios individuais das crianças são lidos pela orientadora pedagógica e/ou pela diretora, e é realizada uma devolutiva para cada docente, com apontamentos/perguntas sobre as informações descritas ou mesmo a ausência de informações que seriam relevantes constar nos relatórios. Essa devolutiva muitas vezes é feita em forma de lembretes, destaques no próprio documento enviado (arquivo eletrônico), o que permite ao docente alterar ou reorganizar o texto de maneira pontual ou é entregue um documento contendo todos os apontamentos que surgiram no momento que a orientadora e/ou a diretora leu os relatórios individuais das crianças da turma. Além desse acompanhamento, o portfólio do professor é observado e lido ao longo do ano letivo, o qual sempre retorna com uma devolutiva, destacando as atividades realizadas, sugerindo algumas intervenções com o agrupamento e/ou criança, indicações de relatos, fotos e informações que subsidiarão a escrita dos relatórios.

Assim, todos os docentes são informados, recebem uma devolutiva sobre a escrita dos relatórios individuais, ainda que não realizada como a orientadora pedagógica gostaria, pois é um trabalho denso, extenso para um único profissional que faz a mesma dinâmica em duas unidades, no caso, uma média de 400 relatórios por semestre e 17 portfólios dos professores lidos no decorrer do ano letivo.

Guimarães; Oliveira (2014), Hoffmann (2012) e outros autores, afirmam que ao elaborar os relatórios individuais da criança, os docentes revelam sua postura pedagógica; didática; referenciais teóricos; a relação professor/ aluno no processo de construção do conhecimento; entre outros. Por esse motivo, somado a falta de costume dos professores realizarem relatos de seu trabalho gera insegurança e muitas vezes os paralisa.

Diante do exposto, notam-se incoerências ao aproximar os depoimentos dos participantes deste estudo, com os relatórios individuais das crianças produzidos e com as orientações das diretrizes para a documentação pedagógica da rede. Encontramos relatórios sucintos, genéricos que pouco retratam a criança em questão, com mais apontamentos sobre questões de cuidados e poucas informações sobre as questões educativas, pedagógicas, intervenções docentes, preferências e processos vivenciados pelas crianças, porém nos relatos dos docentes participantes é destacado que a avaliação é realizada através da observação do cotidiano escolar das crianças, com posteriores registros (não foram evidenciados como, quando, de que maneira), utilizando fotos e filmagens, que o professor direciona sua prática com foco nos processos das crianças.

Evidencia-se que a maior dificuldade está nos registros que embasam os relatórios individuais, também existe uma relação delicada e de poder, pois lembro que a pesquisadora é a orientadora pedagógica da creche pesquisada, o que possa ter influenciado as respostas dos professores participantes.

A esse respeito Guimarães e Oliveira (2014) expõem que:

Os relatórios de avaliação são elaborados a partir dos registros, seus e dos outros. Todavia, registros são possíveis no processo de trabalho com as crianças. A forma final é a síntese do que foi acontecendo, uma representação do que se viveu. O professor que apenas registra conceitos ou notas no que a criança elabora não terá como se referir a suas dificuldades. O professor que anota apenas o comportamento infantil não terá elementos para abordar o seu desenvolvimento. (p.286)

Cabe ressaltar que avaliar envolve múltiplas relações que se constituem entre fundamentos das práticas pedagógicas (HOFFMANN, 2012). Por isso, encontram-se nos relatos dos professores pesquisados que as práticas avaliativas realizadas na pré-escola abrangem um fazer mais estruturado, com encaminhamentos mais fáceis para os professores (mesmo caminhando na concepção de um modelo escolarizante) em comparação as práticas avaliativas realizadas na creche. Segundo os participantes, a avaliação na Educação Infantil é realizada de formas diferentes na creche e pré-escola.

Os apontamentos sobre a avaliação na creche, revelaram que o planejamento e o currículo são centrados e estabelecidos com base da percepção e experiência docente, dessa forma, as práticas são *para* e não *com* as crianças. Ainda, destacou-se que avaliação na educação infantil consiste no acompanhamento e desenvolvimento da criança, contudo, o foco está para as questões comportamentais e atitudinais.

Ademais, os relatos dos professores participantes sinalizaram que: a) a avaliação na

educação infantil também permite (re)pensar as práticas docentes e o trabalho realizado, orientando as futuras ações dos professores; b) a observação e o registro se constituem como instrumentos que subsidiam os professores na escrita dos relatórios; c) a formação continuada realizada no contexto escolar é atravessada por diversos assuntos, especialmente administrativos; d) a formação continuada em serviço ofertada pela rede municipal não foi ofertada por alguns anos, sendo retomada em 2019 devido à implantação do sistema de ensino adotado no município, o qual não atende os anseios dos docentes.

Ainda faz-se necessário pontuar que a avaliação da educação infantil (avaliação institucional) não foi destacada explicitamente, muito embora, ela permeia todas as questões acima destacadas e tem um impacto direto na avaliação da aprendizagem.

Nesta pesquisa, os registros das observações das crianças pelos docentes se constituem como uma dimensão pouco clarificada, pois não foram mencionados em qual lugar, quando e como são realizados. Os professores Marcos e Camila não fazem menção aos registros das suas observações durante toda a entrevista, a professora Fátima apenas relata que faz o registro de situações pontuais observadas nas crianças e menciona que na creche os registros devem ser com fotos e vídeos, não vinculando esse fazer a sua prática cotidiana, já a professora Fernanda apontou que faz o registros das situações vivenciadas na sala de aula utilizando anotações, fotos e vídeos, mas não trouxe maiores detalhes sobre essa prática. Assim, não é possível apontar sobre a observação crítica e criativa em diversos contextos vivenciados pela criança, bem como a utilização de múltiplos registros (apesar de dois professores mencionarem fotos e filmagens) como estabelecido no art. 10, incisos I e II das DCNEI (BRASIL, 2010).

No que tange às informações sobre a relação com a família das crianças, foram evidenciadas visões antagônicas entre os professores, as quais têm impacto nas práticas avaliativas, entre outros aspectos evidenciados nas entrevistas, que permeiam e influenciam a avaliação da/na educação.

A essas questões apontadas, e especialmente os problemas verificados quanto às condições de trabalho docente na escola e na rede de ensino no município, faz com que seja necessário considerar o contexto ideológico e político do capitalismo neoliberal, o qual estamos submetidos. A esse respeito Hill (2003), expõe que:

A reestruturação mundial dos sistemas de ensino e educacionais faz parte de uma ofensiva ideológica e política do capital neoliberal. A privatização dos serviços públicos, a capitalização e a reificação da humanidade e dos comandos globais das agências do capital internacional [...] resultaram na criação de mercados competitivos quase globais (se não universais) para os serviços públicos e aqueles

voltados ao bem-estar social, tais como a educação. [...] a privatização das escolas e de outros fornecedores de ensino, o corte de subsídios estatais para a educação e outros serviços públicos, são somente uma parte da estratégia educacional da classe capitalista contra o Estado do bem-estar social público. Os capitalismo nacional e global desejam, e de um modo geral conseguiram, cortar os gastos públicos. (p. 25)

Cabe mencionar o processo de precarização da escola pública observado nesta pesquisa. Nos relatos dos professores encontramos diversos fatores de condições de trabalho precárias: uma creche com um grande número de crianças alocadas numa turma para um único professor como o responsável pelo desenvolvimento do trabalho pedagógico desenvolvido, atuando junto a outros profissionais (com diferentes formações) que realizam o atendimento destas mesmas crianças; falta de recursos humanos; formação continuada e em serviço insuficiente, entre outras questões.

Percebe-se que os desafios são muitos para a realização da avaliação na educação infantil sob a visão das diretrizes para a documentação pedagógica - Caderno de orientações SEDU n.04 (SOROCABA, 2016b). Ressalta-se que a avaliação é um campo de disputas, marcada por diversas concepções que se revelam nesse fazer, ao mesmo tempo é transposta por outras dimensões históricas, políticas e sociais, em especial a creche, considerando seu processo histórico de luta no reconhecimento como educação formal.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho de pesquisa foi se configurando ao decorrer da atuação profissional da pesquisadora como docente na rede pública, quando, ao atuar na educação infantil, teve que preencher fichas semestrais avaliativas das crianças (FADAs), as quais classificavam e não contribuía com o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, além de reverberar numa prática docente escolarizante para a educação infantil. Além disso, destaca-se que os encontros formativos (HTPCs) somente eram destinados para o preenchimento de tais fichas, as quais demandavam muito tempo para sua realização, assim, não se estudava e /ou se refletia coletivamente sobre as práticas avaliativas. Posteriormente, ao ingressar no cargo de orientador pedagógico no município de Sorocaba/SP, vivenciei a implementação das “Diretrizes para a documentação pedagógica na Educação Infantil na rede municipal de Sorocaba” - Caderno de orientações SEDU n.º 04(SOROCABA, 2016b) que buscou romper com o modelo de fichas avaliativas ao propor o relatório individual da criança, o qual acentua-se as inquietações, gerando incertezas, angústias, acentuando diferentes concepções sobre o fazer pedagógico dos professores e

também na equipe gestora (diretor e orientador pedagógico), sendo estes últimos, os responsáveis em apresentar o documento, estudar as diretrizes e efetivar sua implementação nas unidades de educação infantil.

Após essa breve exposição, ressalta-se que a pesquisa teve por objetivo conhecer e investigar a partir do contexto histórico e político da implementação das Diretrizes para a documentação pedagógica na educação infantil da rede municipal de Sorocaba (SOROCABA, 2016b) os sentidos atribuídos pelos professores sobre a avaliação na creche a fim de contribuir com o contexto educativo da escola pública e práticas pedagógicas, o qual foi revelado e evidenciado a partir dos relatos de quatro professores que atuam em uma mesma creche pública no município.

Assim, os objetivos específicos da presente pesquisa foram: conhecer os desafios apontados pelos docentes sobre a avaliação na educação infantil diante das diretrizes da Secretaria da Educação, a qual define os instrumentos que compõe a documentação pedagógica (portfólio do docente; portfólio da criança acompanhado do relatório individual da mesma, descrevendo seu processo de aprendizagem e desenvolvimento mediante um documento com estrutura básica definida) para o registro do processo de avaliação na educação infantil; bem como as possíveis contribuições da implementação das diretrizes para a prática docente no processo de avaliação das crianças.

Com base nas informações obtidas, verificou-se a presença de muitos desafios na realização da avaliação na educação infantil sinalizados pelos docentes, que vão desde dos profissionais que atuam no atendimento a criança para além do professor, salas de aulas com grande número de matrículas que atendem acima da capacidade; a insegurança docente ao registrar as dificuldades da criança no relatório, entre outros apontamentos. No entanto, observou-se que, apesar das dificuldades encontradas no processo, a ruptura com as fichas avaliativas se constituiu com algo positivo, trilhando um caminho mais próximo de ações condizentes com as políticas voltadas à educação infantil.

O segundo objetivo específico buscou identificar mediante entrevistas aos professores os instrumentos utilizados pelos mesmos no acompanhamento das aprendizagens e desenvolvimento das crianças e sua relação com a concepção de avaliação e a percepções dos educadores sobre tais instrumentos. Apesar da identificação de alguns instrumentos das práticas avaliativas, notou-se que este fazer não é tão evidente, ficando opaco, se constituindo como um entrave que deixou lacunas, como por exemplo, quando os professores mencionam que avaliação pauta-se na observação docente, mas não apontam onde, quando e como os registros de tais observações são anotados.

O terceiro e último objetivo específico destacou a investigação de como os educadores entendem a formação continuada no processo de implementação das diretrizes, os dados apontaram a insatisfação dos professores pela maneira que foi e é estabelecida no município indicando elementos dificultadores nessa dimensão.

Durante a pesquisa discutiu-se sobre a avaliação educacional (FREITAS, 2014) compreendida em três níveis de avaliação, a saber: avaliação da aprendizagem; avaliação institucional e avaliações externas que interagem entre si, muito embora, a educação infantil não coaduna com avaliações externas, conforme as discussões de Coutinho e Moro (2017); Souza (2018); Schneider, Nardi, Durli (2018) as quais apontam que no cenário brasileiro temos o debate da política sobre avaliação na/da educação infantil com perspectivas antagônicas, sendo uma proposta pautada no desempenho individual da criança e a outra guiada pelas condições de oferta.

Nessa conjuntura, resgatou-se brevemente o processo histórico de lutas da educação infantil (KUHLMANN JR, 2000; FLORES, 2010, GUIMARÃES, 2017) marcado por um longo período pelo modelo assistencialista até chegar a educação infantil como um direito da criança, garantida com a promulgação da Constituição Federal de 1988, sendo caracterizada nos documentos legais como a LDB de 1996 e as DCNEI de 2010.

No entanto, apesar de todo amparo legal, nota-se um hiato entre o direito legal e o acesso universal de qualidade social. Nesse sentido, o campo das políticas educacionais para a educação infantil é marcado pela discussão da qualidade da educação em detrimento da democratização de acesso e por esse viés discute-se a avaliação na/da educação infantil (CAMPOS, 2013; ROSEMBERG, 2013).

Entende-se que as pesquisas voltadas à avaliação na/da educação infantil necessitam considerar a compreensão da realidade atual da educação brasileira sob a ótica da ideologia neoliberal e seus efeitos, como apontam autores como Gentili (1996) e Frigotto (2000). Essa ideologia tem influenciado e transformado o campo da política e economia, com reformas e reestruturação dos aparelhos estatais, afetando diversos setores sob sua administração, em especial o setor social (principalmente o âmbito educacional), a partir de um discurso global da prevalência dos direitos individuais sobre os coletivos, orientado pela lógica de mercado (SCHNEIDER, NARDI, DURLI, 2018)

Assim como defendido por Coutinho e Moro (2017), Arelaro (2017); Souza (2018) entre outros, refuta-se uma avaliação externa de desempenho individual na educação infantil, que tem como marcas principais as políticas de privatização, a lógica de mercado dos governos neoliberais; políticas públicas sob gerência dos organismos internacionais e

fundações privadas que utilizam os dados e resultados das avaliações externas para classificar, e dessa forma, responsabiliza-se os sujeitos, os profissionais da educação, e a instituição pública pelo insucesso e baixo desempenho (FREITAS, 2012; 2014). Além disso, este modelo de avaliação desconsidera as especificidades da infância, traz uma concepção de educação infantil pautada em desenvolvimento de competências e habilidades e promove a escolarização desta primeira etapa da Educação Básica, caminhando na contramão de uma educação infantil integral das crianças (ROSEMBERG, 2013) como preconizado nas DCNEI (BRASIL, 2010).

Portanto, sustenta-se a avaliação da educação infantil pela perspectiva da qualidade de sua oferta (COUTINHO; MORO, 2017), a qual está mais próxima e contextualizada e reflete sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, que revelam e direcionam ações efetivas para melhoria tanto no âmbito escolar como no das políticas públicas, assentada nos processos participativos democráticos.

Isto posto, é na articulação da avaliação da oferta (avaliação institucional) com a avaliação na educação infantil (avaliação da aprendizagem e desenvolvimento) que possivelmente podem ser direcionados os caminhos que instituição de educação infantil deva perseguir em busca de uma educação pública de qualidade a todas as crianças.

A presente pesquisa compreende por avaliação na educação infantil aquela que é dialógica, formativa, processual, mediadora (ROSSETI-FERREIRA; AMORIM; OLIVEIRA, 2009; HOFFMANN, 2012; MORO; NEVES, 2013) que consideram o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças para além de suas ações. Desta maneira, busca-se o contexto de aprendizagem ofertados as mesmas, a saber: proposição das atividades; formas de sua realização; intervenções realizadas; interações; material e recursos oferecidos; espaço, entre outros aspectos do contexto. Também considera-se o ambiente como meio para aprendizagem, sendo fundamental olhar para os recursos disponíveis, as relações na equipe (professores e demais funcionários; famílias das crianças; comunidade, etc.). De modo igual, a avaliação na educação infantil evidencia elementos para que os docentes possam problematizar e refletir sobre as suas práticas, (re)pensando seu fazer pedagógico, esse momento se tornam mais significativos quando realizados coletivamente (NEVES; MORO, 2013), contribuindo para (re)construir as práticas cotidianas.

Em vista disso, a avaliação da educação infantil problematiza a avaliação na educação infantil e vice-versa, buscando a qualidade da educação pública (COUTINHO; MORO, 2017)

Ademais, a presente pesquisa buscou focar uma seção que traz os documentos

legais operacionais, políticos, que constituem como referência e orientações para a avaliação na/da educação infantil (DIDONET, 2012), bem como o contexto sócio-histórico em que os mesmos foram publicados, além de documentos da esfera municipal de Sorocaba/SP. Nesta localidade, nota-se o campo de tensões que avaliação na/da educação infantil está inserido, visto que se evidencia um cenário incerto a respeito da avaliação na/da educação infantil, com discussão de projetos educacionais e sociais antagônicos, o que convoca todos os atores do campo educacional, a sociedade e movimentos sociais a ter máxima atenção para que prevaleça uma educação pública democrática e de qualidade para todos, em conformidade com os direitos conquistados na educação infantil com muitas lutas (FLORES, 2010; CAMPOS, 2011, ROSEMBERG, 2013)

Baseamo-nos no conceito de sentidos em Vigotski, ancorado na perspectiva histórico-cultural, o qual compreende que a subjetividade dos sujeitos está conectada com seu contexto social, a partir da interlocução se produz sentidos, sendo este, impregnado das vivências e locais que os sujeitos estão inseridos. Logo, a voz do sujeito é carregada por outras vozes, revelando a realidade de seu grupo, classe, momento histórico e social (FREITAS, 2002).

Dessa forma, a perspectiva dialógica permitiu a compreensão da construção dos sentidos dos professores sobre a avaliação na creche, a qual revelou que a avaliação na/da educação infantil é algo complexo e amplo, o qual destacam que as práticas avaliativas estão atreladas aos seguintes aspectos: a) o acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento da criança com foco nas questões comportamentais e atitudinais e também permite ao professor (re)pensar suas práticas, b) a percepção que o planejamento e o currículo estão centrados nas expectativas dos adultos em relação às crianças e pautados nas suas experiências como docente; c) a consideração que a pré-escola tem práticas avaliativas mais estruturadas, o que não acontece na creche, tornado mais difícil a avaliação da aprendizagem para crianças de zero a três anos. Verificou-se que o acompanhamento da aprendizagem se dá por meio da observação e registro feitos pelos professores, sendo instrumentos que subsidiam a escrita dos relatórios individuais das crianças.

Apesar dos apontamentos acima elencados, entende-se que os elementos de sentido construídos pelos professores sobre a avaliação na educação infantil se remetem às práticas avaliativas realizadas a partir de suas compreensões e experiências prévias. Assim, considera-se que a implementação da documentação pedagógica aconteceu de maneira aligeirada e precária, o que não contribuiu para sua ampla efetivação. Uma possível mudança nesse cenário possa ser vislumbrada se as orientações sobre a avaliação na educação infantil não se modificarem devido a mudanças de governo ou em virtude da descontinuidade ou falta de

planejamento quanto às políticas públicas propostas.

Moro e Neves (2013) indicam que poucos estudos focalizam a avaliação especificamente a etapa de creche, talvez pela complexidade que a temática da avaliação abarca. No entanto, é possível trazer algumas contribuições no campo da/na avaliação na educação Infantil. Um ponto que consideramos elementar é a formação continuada e em serviço para os professores e equipe gestora das unidades de educação infantil. Tal formação precisa considerar os anseios e envolver os professores/ gestores em sua elaboração. Com base nesta investigação, elenca-se algumas temáticas pertinentes, tais como: estudos sobre a infância/criança; educação infantil; pesquisas sobre avaliação que remetam aos processos mais condizentes a educação infantil (conforme estabelece as DCNEI, BRASIL, 2010); currículo para educação infantil que respeite a criança protagonista (sujeito histórico e de direitos), entre outras. A promoção de momentos de estudos, momentos coletivos reflexivos sobre as práticas pedagógicas, pode favorecer a (re)construção de práticas avaliativas que respeitam os bebês e crianças, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação pública.

Ademais, entende-se que a avaliação institucional precisa ser fortalecida com maior participação das famílias das crianças e da comunidade escolar. Todavia, o projeto político pedagógico da escola pauta-se nos resultados das avaliações institucionais, ainda sim, necessitamos que os dados coletados na avaliação de contexto, ecoe durante o todo o ano letivo no cotidiano dos educadores, famílias e as crianças. É preciso buscar ações coletivas de melhoria e/ou superação. Nesse sentido, compactuo com a visão de Freitas (2014), mesmo esta não sendo voltada especificamente para a avaliação da educação infantil, porém sua definição é muito pertinente:

A avaliação institucional é um processo de apropriação da escola pelos seus atores, não na visão liberal da “responsabilização” pelos resultados da escola como 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 apropriar-se para demandar do Estado as condições necessárias ao funcionamento dela. Mas inclui, igualmente, o compromisso dos que fazem a escola com os resultados dos seus alunos. A este processo bilateral de responsabilização, chamamos “qualidade negociada”. (p.36)

Portanto, considera-se que as avaliações na/da educação infantil estão entrelaçadas, retomo aqui a narrativa descrita na introdução desta pesquisa que a muito tempo me inquietou e me impulsionou a olhar para a temática da avaliação na educação infantil, a qual não tenho

em minha vivência como docente a memória dos HTPCs abordarem a temática de avaliação. Somente recorro que estes momentos formativos eram destinados para os preenchimentos das fichas avaliativas (FADAs), tais fichas revelam um modelo classificatório que não condiz com concepção de crianças como sujeito histórico e de direitos, era um instrumento que cumpria uma exigência da legislação, tomado pela burocracia, que em nada contribuiu para uma educação de qualidade.

Assim, discutir e refletir sobre os processos avaliativos não era algo interessante a ser estudado. Hoje, estou no cargo de orientadora pedagógica e ainda permaneço com questões inquietantes a respeito da avaliação na/da educação infantil, porém com alguns caminhos e possibilidades a serem trilhadas. É notório que a avaliação na educação infantil está mais direcionada para os professores, bem como a avaliação da educação infantil (avaliação institucional) está mais voltada para a equipe gestora, porém, são processos vinculados que necessitam ser discutidos coletivamente. Especialmente no cenário educacional atual configurado pelos seguintes aspectos: a) presença das parcerias públicos-privadas (privatizações) na educação infantil (Creche); b) implantação de sistema de ensino (apostilamento) para toda a rede; c) a construção do PMPI que tinha a sua frente representantes do fundo de solidariedade (que nos remete ao processo histórico da educação infantil ser compreendido como assistencialismo) e também contou com a consultoria da Fundação “Maria Cecília Souto Vidigal”, entre outros.

Dessa forma, Campos (2013) destaca que uma alternativa “inspirada na experiência da Reggio Emilia (província da Itália), é entender a instituição de educação infantil como um fórum de debates e reflexões que proporcione uma produção coletiva de significados sobre o trabalho desenvolvido com e pelas crianças (p.29), reafirmando, perseguir (até então) utópica educação pública de qualidade para todos.

Dentro de um amplo cenário, destaca-se que a formação continuada e em serviço apresenta falhas, ficando muito aquém dos anseios dos docentes. Em relação aos instrumentos avaliativos e registros não foi possível realizar maiores apontamentos, visto que não foi um assunto amplamente evidenciado nas narrativas. Dos quatro professores entrevistados, apenas um relatou na entrevista realizar anotações de suas observações e realizar o registro com fotos e filmagens, sem maiores descrições destes instrumentos das práticas avaliativas. Assim, tal dimensão pode ser observada em investigações futuras, bem como a avaliação institucional que também não foi destacada em nenhum dos relatos dos participantes.

Outro dado importante revelado nas entrevistas e na consulta documental é condição

de precarização da escola pública. Pode-se destacar o elevado número de crianças por turma para o professor acima da capacidade/módulo; diferentes profissionais que atuam na creche, no atendimento junto a criança com formações variadas; falta de recursos humanos; formação continuada e em serviço insuficiente, falta de planejamento de políticas públicas, entre outras questões. Além disso, ressalta-se que a avaliação na/da educação infantil traz muitos desafios, visto que está marcada por diversas concepções, campo de disputas política e social, em especial, para a creche com seu tortuoso processo histórico para ser reconhecida como primeira etapa da Educação Básica.

Nessa conjuntura, a presente pesquisa ousou em trazer algumas contribuições, mesmo que incipientes, para a avaliação na educação infantil, a saber: a) planejamento de políticas públicas para educação infantil, especialmente a creche, para continuidade dos processos educativos que respeitem a criança como sujeito histórico e de direitos; b) a formação continuada e em serviço para os professores e equipe gestora das unidades de educação infantil necessita ser construída coletivamente junto aos professores que atuam com as crianças, buscando favorecer a (re)significação de práticas avaliativas que respeitam as crianças como sujeitos históricos e de direitos, caminhando para a melhoria da qualidade da escola pública; e c) a avaliação institucional deve ser fortalecida com maior participação das famílias, comunidade escolar, sempre garantindo os processos participativos democráticos, bem como os desdobramentos resultantes desta, sejam mais evidenciados, debatidos e acompanhados durante todo o ano letivo por todos os atores envolvidos na escola.

Por dissertar sobre uma temática complexa – avaliação na/da educação infantil, este estudo tem limitações, as quais são essenciais apontar: a dificuldade em identificar por meio das entrevistas os instrumentos avaliativos utilizados pelos docentes no acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento da criança e sua relação com a concepção de avaliação; analisar os relatórios individuais da criança na busca de sentidos; currículo e avaliação da educação infantil a partir do contexto histórico político de implementação da BNCC; a pedagogia da infância e a avaliação na educação infantil; avaliação institucional *in loco* acompanhar sua realização e desdobramentos em unidades de educação infantil, entre outros temas apontados na análise e discussão de dados.

Finalizo essa dissertação citando Arelaro (2017) que traz a essência da presente pesquisa:

Nesse momento dramático que estamos vivendo no país, mais que nunca a união é fundamental para podermos recolocar as ações e os direitos em seus devidos lugares, em especial, os objetivos e o papel da educação infantil no desenvolvimento saudável de nossas crianças. Assim, temos que nos organizar para garantir e lutar pela:

- 1) Não incorporação do processo de alfabetização e letramento na pré-escola e em toda educação infantil;
- 2) Defesa intransigente do lúdico na educação infantil;
- 3) Resistência à aplicação de testes estatísticos para “medir a qualidade” da educação infantil;
- 4) Construção de projetos pedagógicos que atendam as crianças pequenas no conjunto de suas necessidades psicológicas, culturais, emocionais e educacionais;
- 5) Formação consistente teórica e prática dos e das professoras de educação infantil, que lhes permitam a escolha de métodos diferenciados e coerentes para a infância;
- 6) Condição de dignidade de trabalho e de salário dos e das profissionais da educação brasileira, que vêm sendo desvalorizados sistematicamente.

Se esses seis compromissos forem pautados por todos e todas que trabalham e atuam na educação e formação da educação infantil, talvez a gente possa resguardar e proteger os avanços pedagógicos e educacionais construídos historicamente pelo conjunto das instituições educacionais que trabalham com a 1ª infância, no seu direito de brincar, de produzir cultura, de exercitar sua curiosidade, de experimentar diversas linguagens, de ser feliz. (p.218-219)

REFERÊNCIAS

- ALVES, Fábio Tomaz. Formação sobre Avaliação na Educação Infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 12, n. 22, p. 47-57, nov. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2010n22p47>. Acesso em: 19 jan. 2019.
- Associação Nacional De Pós-Graduação E Pesquisa Em Educação – ANPEd. **A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/documento-expoe-acoes-e-posicionamentos-da-anped-sobre-bncc>. Acesso em: 04 set. 2018.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes. Avaliação das políticas de educação infantil no Brasil: avanços e retrocessos. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 206-222, dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2017v19n36p206/35615>>. Acesso em: 07 mai. 2019.
- BALL, Stephen J.. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, Dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400002&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 28 Jun 2019.
- BALL, Stephen J.. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, Dec. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em 20 jun. 2018.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CAMPOS, Rosânia. BNC e educação infantil: quais as possibilidades? (Dossiê Base nacional comum: projetos curriculares em disputa) **Retratos da Escola**. Brasília, v. 9, n. 17, 2015. P. 353-366.
- BARROS, João Paulo Pereira et al. O conceito de “sentido” em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. **Psicologia & Sociedade**. Florianópolis, v.21, n. 2, p. 174-181, Aug. 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822009000200004>. Acesso em: 10 jan. 2019.
- BIANCHETTI, Roberto G. Modelo neoliberal e políticas educacionais. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, educação é a base. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. Brasília, MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 06 set. 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html/arquivos/Constituioed1988.pdf. Acesso em: 14 mai 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília, MEC/SEB, 2010. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2018.

BRASIL. **Educação Infantil:** Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação. Documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria Ministerial número 1.147/2011, do Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília, MEC/SEB, 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11990-educacao-infantil-sitematica-avaliacao-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 set. 2018.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009

BRASIL. **Lei n. 12.796 de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: 2013b. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1034524/lei-12796-13>. Acesso em: 30 de ago de 2016.

BRASIL. **Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 30 de ago de 2016.

BRASIL. **Lei n. 8.069/90, de 13 de Julho de 1990.** Dispõe sobre o estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 30 ago 2016.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 30 ago. 2016.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.º 020/2009,** de 09 de dezembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília/DF. Conselho Nacional de Educação / Câmara da Educação Básica. 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 30 ago. 2016.

BRASIL. **Planejando a próxima década, conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação.** Ministério da Educação, Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Brasília, MEC/SASE, 2014b. Disponível em:

http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 01 ago. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE / CP n. 02/2017, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 06 set. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n° 05/2009, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Ministério da Educação. Brasília, MEC, 2009c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 ago. 2016.

BRASIL. **Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012**. Ministério da Saúde, Conselho Nacional de saúde. Brasília, MS/CNS, 2012b. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 19 jan 19.

CAMPOS, Maria Malta, ROSEMBERG, Fúlvia. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças - 6ª. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CAMPOS, Maria Malta et al. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais Brasileiras. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 41, n. 142, mp. 20-54, abr. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 fev. 2019.

CAMPOS, Maria Malta. Entre as medidas de qualidade e qualidade das práticas. **Cad. Pesqui.** São Paulo, v. 43, n. 148, p. 22-43, abr. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 jan 2019.

CAMPOS, Maria Malta. Políticas educativas e avaliação na infância no Brasil. In: GUIMARÃES, Célia Maria; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniele Ramos de (Org.). **Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil**. Porto Alegre, Editora Mediação, 2014, p. 57 -71.

CERTEAU, Michel. Introdução geral. In: _____ **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 37 -56.

CÓSSIO, Maria de Fátima. A agenda transnacional e governança nacional: as possíveis implicações na formação e no trabalho docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.13, n.04, p. 616 – 640 out./dez.2015. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/25957>. Acesso em: 16 set 2018.

COUTINHO, Ângela Scalabrin; MORO, Catarina. Educação infantil no cenário brasileiro pós golpe parlamentar: políticas públicas e avaliação. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 19, n.

36, p. 349-360, dez. 2017. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2017v19n36p349/35623>>. Acesso em: 07 mai. 2019.

DIDONET, Vital. **A avaliação na e da educação infantil**. Brasília, jun. 2012. Disponível em: www.mpsp.mp.br/.../Educacao/.../Avaliacao%20na%20Educao%20Infantil%20-%20... Acesso em 15 ago. 2016.

DIDONET, Vital. A avaliação na e da educação infantil. In: GUIMARÃES, Célia Maria; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniele Ramos de (Org.). **Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil**. Porto Alegre, Editora Mediação, 2014, p. 339 – 355.

FARIA, Ilza Fernandes. **História da creche municipal em Sorocaba**. 2015. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2015.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Movimentos na construção do direito à Educação Infantil: histórico e atualidade. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. 25 - 38, maio 2010. ISSN 1984-6444. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1601/896>. Acesso em: 09 março 2019.

FOCHI, Paulo Sergio; PIVA, Luciane Frosi; FOCESI, Luciane Varisco. A documentação pedagógica como mote para a formação de professores: o caso de uma escola participante do OBECI. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 2, n. 2, p. 165-177, jul./dez.2016. Disponível em: <http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/103>. Acesso em 19 jun. 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. Entrevista. **Revista Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre, v. 4, n. 10, p.15-17, mar./jun., 2006.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, jun. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 fev. 2019.

FREITAS, Luis Carlos de [et.al.]. **Avaliação Educacional: caminhando pela contramão**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Uma BNCC à procura do magistério**. 26 ago 2018. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2018/08/26/uma-bncc-a-procura-do-magisterio/>. Acesso em: 04 set. 2018.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21 – 29, julho/ 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000200002>. Acesso em: 01 mai 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional**. In: GENTILI, Pablo (org). **Pedagogia da Exclusão: O Neoliberalismo e a Crise da Escola Pública**. Petrópolis, 6 ed. RJ: Vozes, 2000. p. 77-108.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** In FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 71-90.

GANDIN, Luís Armando; LIMA, Iana Gomes de. Uma perspectiva de Michael Apple para os estudos de políticas educacionais. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 42, n. 3, p. 651-664, set. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022016000300651&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 jan 2019.

GARMS, Gilda Maria Zauhy; SANTOS, Marisa Oliveira Vicente dos. Concepções e práticas de avaliação infantil brasileira. In: GUIMARÃES, Célia Maria; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniele Ramos de (Org.). **Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil.** Porto Alegre, Editora Mediação, 2014, p. 127 -142.

GENTILI, Pablo. A. A. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo A. A. (Org.). *Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.* Brasília, DF: CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), 1996. p. 9-49.

GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. Educar na esperança em tempos de desencanto. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GHIGGI, Gioconda. Qualidade na educação infantil e avaliação de contexto: experiências italianas de participação. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 218-221, mar. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000100218&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 jan. 2019.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; CRUZ, Maria Nazaré da. Sentidos, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Pro-Posições**, v. 17, n. 2, p. 31-45, fev. 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643627/11146>. Acesso em 07 jan 2019.

GOMIDE, Denise Camargo. **O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais.** Disponível em: www.histedbr.fe.unicamp.br/.../artigo_simposio_2_45_dcgomide@gmail.com.pdf. Acesso em 01 mai. 2017.

GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas.** Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5965/1984723818382017081>. Acesso em 20 mai de 2019.

GUIMARÃES, Maria Célia; OLIVEIRA, Daniele Ramos de. Avaliação na creche e na pré-escola: possibilidades e limites. In: GUIMARÃES, Célia Maria; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniele Ramos de (Org.). **Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil.** Porto Alegre, Editora Mediação, 2014, p. 271 -290.

HARGREAVES, Andy. **Aprendendo a mudar:** o ensino para além dos conteúdos e da

padronização. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.113-130.

HARMS, Thelma. Tradução de Akemi Kamimura e revisão técnica de Beatriz Abuchaim. O uso de escalas de avaliação de ambientes na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 76-97, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/05.pdf>. Acesso em: 29 jan 2019.

HILL, Dave. O Neoliberalismo Global, a Resistência e a Deformação da Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 2, p. 24-59, Jul/Dez, 2003. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/hill.pdf>. Acesso em: 01 out 2016.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação Infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

INÍCIO da votação do PME é marcada por confusão. **Diário de Sorocaba**. Sorocaba/SP. 26 jun. 2015. Disponível em: <http://www.diariodesorocaba.com.br/noticia/240660>. Acesso em: 10 fev. 2019.

JACINTO, Daniela. Seis organizações disputam a gestão de 24 escolas em Sorocaba. **Cruzeiro do Sul**. Sorocaba, SP. 24 out 2018. Disponível em: <https://www.jornalcruzeiro.com.br/sorocaba/seis-oss-disputam-gestao-de-24-escolas/>. Acesso em: 30 jun. 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo (das origens a 1940)**. 1986. Tese (Doutorado em Didática) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48133/tde-11052015-104702/pt-br.php>. Acesso em: 03 abr 2019.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, Aug. 2000 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 mar 2019.

LOBO, Silvia Lapa; NOGUEIRA, Eliete Jussara. Usos e abusos do discurso da importância da avaliação. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, p. 213-228, nov. 2017. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/1093>. Acesso em: 20 abr. 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli, E. D. **A. Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Marcos Francisco. As dimensões ontológicas, axiológicas e gnosiológicas de uma “filosofia da transformação”: o materialismo histórico e dialético. In: **Marx, Gramsci e o conhecimento**: ruptura ou continuidade? Campinas, SP: Autores Associados; Americana, SP: Unisal – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2008 p. 11 – 95.

MARTINS, Ana Claudia. Casa das mães assume gestão compartilhada de CEI na VI Barão. **Cruzeiro do Sul**. Sorocaba, SP. 01 jul 2019. Disponível em: <https://www.jornalcruzeiro.com.br/sorocaba/casa-das-maes-assume-gestao-compartilhada-de-cei-na-vi-barao/>. Acesso em: 19 jul 2019.

MANSANO, Michel Serigato. **Dilemas no cotidiano do orientador pedagógico: entre a confrontação com a profissão e a (auto)confrontação docente**. 2018. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos – *Campus Sorocaba*, Sorocaba, SP, 2014.

MATOS, Sidney Tanaka. Conceitos primeiros de neoliberalismo. **Mediações**, Londrina, v. 13, n.1-2, p. 192-213, Jan/Jun e Jul/Dez. 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/viewFile/3314/2716>. Acesso em: 24 jan de 2019.

MOREIRA, Adriano; SALLES, Leila Maria Ferreira. O ECA e a concretização do direito à educação básica. **R. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 24, n. 55, p. 177-198, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/download/1401/pdf>. Acesso em 12 mai. 2019.

MORO, Catarina; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. Avaliação na Educação Infantil: um debate necessário. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 272-302, abr./ago. 2013. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1821/1821.pdf>. Acesso em: 16 set. 2018.

MORO, Catarina; SOUZA, Gisele de. Produção Acadêmica Brasileira sobre Avaliação em Educação Infantil: primeiras aproximações. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 100-125, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1928/1928.pdf>. Acesso em: 16 set. 2018.

MOTTA, Simone Bezerra da. Avaliação na Educação Infantil: um processo de ação e reflexão. **Revista Eventos Pedagógicos** Articulação universidade e escola nas ações do ensino de matemática e ciências v.6, n.2 (15. ed.), número regular, p. 231-240, jun./jul. 2015. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/1872/1438>. Acesso em: 12 jan. 2019.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; PRADO, Gabriela Ortiz. A Avaliação na Educação Infantil: uma análise a partir de relatórios de uma professora. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, V. 11, N. 3, p. 832-849, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8936/5233>. Acesso em: 19 jan. 2019.

NONO, M. A. Breve histórico da educação infantil no Brasil. **Acervo Digital da Unesp** [Online]. Botucatu, 2010. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/227/1/01d12t01.pdf> Acesso em 12 mar. 2019.

PAES, José Machado. Nas rotas do cotidiano. In: _____ **Vida Cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003. p.25 – 34.

PAES, José Machado. O sociólogo “ouriço” e os saberes “não alinhados” da sociologia. In: _____ **Vida Cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003. p.35 – 50.

PARENTE, Cristina. Portfólio: uma estratégia de avaliação na educação infantil. In: GUIMARÃES, Célia Maria; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniele Ramos de (Org.). **Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil**. Porto Alegre, Editora Mediação, 2014, p. 293 -305.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. A escola: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n. 2, p. 131-147, Jul/Dez 2007. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/rockwell-ezpeleta.pdf>. Acesso em: 20 mai 2017.

ROSA, José Antonio. Plano Municipal da primeira Infância é alvo de críticas. **Jornal Cruzeiro do Sul**, Sorocaba / SP, 30 dez 2016. Disponível em: <https://www2.jornalcruzeiro.com.br/materia/754534/plano-municipal-da-primeira-infancia-e-alvo-de-criticas>. Acesso em: 04 jul 2018.

ROSEMBERG, Fúlvia. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pro-Posições**- vol. 14, n. 1 (40)-jan/abr. 2003. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2183/40-artigos-rosemerbergf.pdf>. Acesso em: 15 mai 2019.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas de educação infantil e avaliação. **Cad. Pesqui.** São Paulo, v. 43, n. 148, p. 44-75, abr. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 jan de 2019.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Katia de Souza; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 437-464, Set. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642009000300008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 Jan. 2019.

ROTHEN, José Carlos; CONTI, Celso Luiz Aparecido. Política pública, o trabalho e a formação docente. Referências para uma agenda de pesquisa. *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, SP: UFSCar, v. 4, no. 2, p. 37-49, nov. 2010. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 27 jun 2017.

SCOZ, Beatriz. Produção de sentidos, ensino e aprendizagem. **Rev. psicopedag.**, São Paulo , v. 24, n. 74, p. 126-134, 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862007000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 01 mar. 2019.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz; DURLI, Zenilde. Políticas de avaliação e regulação da qualidade: repercussões na Educação Básica. **Revista e-Curriculum**, v. 16, n. 1, p. 109-138, abr. 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/28253/25074>. Acesso em: 16 mai. 2019.

SILVA, Juliana Pereira da; URT, Sonia da Cunha. Educação Infantil e avaliação: uma ação mediadora. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 3, p. 56-78, set./dez. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v25i3.3038>. Acesso em: 27 ago 2016.

SILVA, Petula Ramanauskas Santorum. **A judicialização na educação infantil entre ênfases, encaminhamentos e solicitações no município de Sorocaba/SP**. 2018. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos – *Campus Sorocaba*, Sorocaba, SP, 2018.

SILVA, Soraia O. C. Quando a avaliação revela mais as concepções do avaliador do que sobre o perfil dos sujeitos avaliados, na educação infantil. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 12, p. 289-313, set./dez. 2012. Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/download/162/pdf>. Acesso em: 07 set. 2016.

SILVA, Tânia Zanatta. Avaliação na Educação Infantil: um breve olhar na avaliação da aprendizagem. **Revista Thema**, [S.l.], v. 9, n. 2, nov. 2012. Disponível em: <http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/142>. Acesso em: 12 jan. 2019.

SPADA, Ana Corina Machado. Processo de criação das primeiras Creches Brasileiras e seu impacto sobre a Educação Infantil de zero a três anos. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**. São Paulo, vol. 05, jan. 2005. Disponível em: http://www.fae.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/iG3tNqxQCLnBRLr_2013-6-28-12-6-20.pdf. Acesso em 20 mai 2019.

SOROCABA. **Plano Municipal pela primeira infância (2016 – 2026)**. 2016a. Disponível em: http://www.sorocaba.sp.gov.br/primeirainfancia/wp-content/uploads/sites/51/2015/07/Plano-Municipal-da-Primeira-Infancia_A4_.pdf. Acesso em: 01 ago. 2018.

SOROCABA/SP. Conselho Municipal de Educação (CMESO). **Portaria CMESO n.º 02/2018, de 20 de junho de 2018**. Fixas normas para o funcionamento da Educação Básica no Sistema de Ensino do município de Sorocaba. 2018. Disponível em: <http://www.cmeso.org/wp-content/uploads/2018/06/Portaria-CMESO-n-02-20-06-2018.pdf>. Acesso em: 22 mai 2019.

SOROCABA/SP. **Plano Municipal de Educação de Sorocaba (PME) 2015-2025**. 2015. Disponível em: <http://www.sorocaba.sp.gov.br/pme/wpcontent/uploads/sites/35/2015/06/Plano-Municipal-de-Educacao-Documentofinal.pdf>. Acesso em 02 jul.2017.

SOROCABA. Prefeitura Municipal. Secretaria da Educação. **Diretrizes para Documentação Pedagógica na Educação Infantil da Rede Municipal de Sorocaba**. Caderno de Orientações SEDU n.º 04. Sorocaba, SP, 2016b. Disponível em: <http://educacao.sorocaba.sp.gov.br/cadernos/wp-content/uploads/sites/3/2019/03/caderno-04.pdf>. Acesso em: 02 abr de 2019.

SOROCABA/SP. Prefeitura Municipal. Secretaria da Educação. **Instrução SEDU/GS n.**

21, de 18 de julho de 2016. Dispõe sobre a normatização das Diretrizes para a Documentação Pedagógica na Educação Infantil da Rede Municipal de Sorocaba – Caderno de Orientações SEDU N.º 04, atendendo ao disposto na Lei 9.394/96 e à Resolução CNE 05/09. Sorocaba, SP, 2016c. Disponível em:

<http://www.sorocaba.sp.gov.br/anexos/SECOM%2FJornal-do-Municipio%2F2016/1748%20-%202022%20de%20Julho.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2016.

SOROCABA/SP. Prefeitura Municipal. Secretaria da Educação. **Instrução SEDU/GS n.38, de 14 de dezembro de 2016.** Dispõe sobre a normatização da Documentação Pedagógica na Educação Infantil, para atendimento ao disposto na Lei N.º 9.394/96 e na Resolução CNE/ CEB N.º 05/09, em conformidade com o Caderno de Orientações SEDU N.º 04 “Diretrizes para a Documentação Pedagógica na Educação Infantil da Rede Municipal de Sorocaba – versão atualizada em dezembro de 2016”. Sorocaba, SP, 2016d p.11. Disponível em: <http://www.sorocaba.sp.gov.br/anexos/SECOM%2FJornal-do-Municipio%2F2016/1769%20-%202016%20de%20Dezembro.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2018.

SOROCABA/SP. Prefeitura Municipal. Secretaria da Educação. **Marco Referencial da Rede Pública Municipal de Sorocaba.** 2017a. Disponível em:

<http://educacao.sorocaba.sp.gov.br/cadernos/wp-content/uploads/sites/3/2017/02/marcoreferencial.pdf>. Acesso em 19 jan 2019.

SOROCABA/SP. Secretaria da Educação. **Proporção Adulto/criança.** 2017b. Não disponível on-line. Recebido em 16 out 2017.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação da Educação Infantil: questões controversas e suas implicações educacionais e sociais / Evaluation of early childhood education: Controversial issues and their educational and social implications. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S.l.], v. 23, n. 1, p. 65-78, mar. 2018. ISSN 2318-0870. Disponível em:

<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3958/2567>. Acesso em: 09 mar. 2019.

VIEIRA, Livia Fraga. Apontamentos sobre o documento “Educação Infantil: subsídios para a construção de uma Sistemática de Avaliação”. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 3, p. 18-35, set./dez. 2014. Disponível em:

<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3166/2704>. Acesso em: 06 set. 2018.

VYGOTSKY, Lev Semenovich et al. Pensamento e linguagem. 2008. Disponível em:

<http://www.institutoelo.org.br/site/files/publications/5157a7235ffccfd9ca905e359020c413.pdf> Acesso em 27/05/2019.

WENGZYNSKI, Danielle C; SOARES, Suzana T. A formação continuada face as suas contribuições para a docência. 2012. **IX ANPEd Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da região Sul.** Disponível em:

<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2107/513> _ Acesso em: 27 ago 2016.

Jornal Cruzeiro do Sul. Prefeito exonera Secretário da Educação. Sorocaba, SP, 06 set 2018. Disponível em: <https://www.jornalcruzeiro.com.br/sorocaba/prefeito-demite-o-secretario-da-educacao/>. Acesso em: 10 fev. 2019.

APÊNDICES



Universidade Federal de São Carlos
Programa de Pós-Graduação em Educação
Campus de Sorocaba
Rod. João Leme dos Santos, Km 110 - SP 264 - Itinga
CEP 18052-780 - Sorocaba - SP - Brasil
E-mail: ppgedsorocaba@ufscar.br



APÊNDICE 1

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Prezado (a) representante (a):

Venho apresentar o projeto de mestrado da aluna FABIANA GOVEIA GAVA, intitulado “Avaliação na Educação Infantil: sentidos atribuídos por professores sobre a avaliação na creche” vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, sob minha orientação, visto que para a realização do mesmo será necessária vossa participação. O objetivo do projeto é conhecer e investigar a partir do contexto histórico político da implementação das “Diretrizes para documentação pedagógica na educação infantil da rede municipal de Sorocaba” os sentidos atribuídos pelos professores sobre a avaliação na prática docente, a fim de contribuir com o contexto educativo da escola pública e as práticas pedagógicas.

Para responder ao problema levantado na pesquisa a abordagem qualitativa balizará os estudos, considerando a creche pública o local epistemológico da mesma, como um dos instrumentos de coleta de dados, definiu-se por entrevistas com os professores de uma creche pública, a partir de um roteiro semi-estruturado de perguntas que será antecedido pela caracterização dos participantes.

Ressalto que todas as informações recebidas, dados pessoais dos entrevistados e sua escola serão guardados, garantindo o sigilo absoluto. Dúvidas e sugestões podem ser feitas através do contato com a mestranda ou com sua orientadora pelos e-mails e telefone.

Fabiana Goveia Gava
gavafabiana@gmail.com / (15) 99723-0035

Dr^a Izabella Mendes Sant’Ana
izabellams@ufscar.br

Sorocaba, _____ de _____ de _____ .

Prof.^a Dr^a Izabella Mendes Sant’Ana



Universidade Federal de São Carlos
Programa de Pós-Graduação em Educação
Campus de Sorocaba
Rod. João Leme dos Santos, Km 110 - SP 264 - Itinga
CEP 18052-780 - Sorocaba - SP - Brasil
E-mail: ppgedsorocaba@ufscar.br



APÊNDICE 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a), colaborador (a):

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “**AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR PROFESSORES SOBRE A AVALIAÇÃO NA CRECHE**” como voluntário (a), sob a responsabilidade da pesquisadora Fabiana Goveia Gava, integrante do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, em nível de Mestrado, e sob orientação da professora Dr^a Izabella Mendes Sant’Ana.

O objetivo deste estudo é conhecer e investigar a partir do contexto histórico político da implementação das “Diretrizes para documentação pedagógica na educação infantil da rede municipal de Sorocaba” os sentidos atribuídos pelos professores sobre a avaliação na prática docente, a fim de contribuir com o contexto educativo da escola pública e as práticas pedagógicas. Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa não trará nenhum prejuízo na sua relação com a pesquisadora ou com a instituição que forneceu os dados.

A coleta de dados será composta por entrevistas semiestruturadas, caracterização do percurso acadêmico e profissional dos participantes da pesquisa, análise documental e observação da rotina escolar entre os meses de novembro de 2018 a maio de 2019. O tempo utilizado para cada entrevista será de aproximadamente quarenta minutos.

Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, ou seja, em nenhum momento será divulgado seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada. Os dados coletados poderão ter seus resultados divulgados em eventos, revistas e/ou trabalhos científicos.

Este trabalho poderá contribuir com as práticas avaliativas na educação infantil e apontar potencialidades para formação de professores sobre a temática.

A participação nessa pesquisa não oferece risco imediato a você, porém considera-se a possibilidade de um risco subjetivo, pois algumas perguntas podem remeter a algum desconforto; estresse; evocar sentimentos, ou lembranças desagradáveis; constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio; ou levar a um leve cansaço após responder algumas questões. Caso algumas dessas possibilidades ocorram, você poderá optar pela suspensão total ou parcial dos dados coletados.

Você não terá nenhum custo ou compensação financeira ao participar do estudo.

Entretanto, todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você terá direito a indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Você também terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se. Mesmo que você queira participar agora, você poderá voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou material que indique sua participação não serão liberados sem seu consentimento. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. Esse termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma delas será arquivada pela pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução n.º 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando somente para os fins acadêmicos e científicos,

A pesquisadora informa que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8028. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Agradeço sua colaboração,

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Sorocaba, ____ de _____ de 2019.

Assinatura da Orientadora

Pesquisadora Responsável

Assinatura do Participante

Pesquisador Responsável: Fabiana Goveia Gava

UFSCar Sorocaba / SP – PPGEd Campus Sorocaba

Fone: (15) 99723-0035

E-mail: gavafabiana@gmail.com



Universidade Federal de São Carlos
Programa de Pós-Graduação em Educação
Campus de Sorocaba
Rod. João Leme dos Santos, Km 110 - SP 264 - Itinga
CEP 18052-780 - Sorocaba - SP - Brasil
E-mail: ppgedsorocaba@ufscar.br



APÊNDICE 3

ROTEIRO PARA CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE

1. DADOS PESSOAIS

NOME: _____

IDADE: _____

SEXO: _____

NATURALIDADE: _____

2.1 GRADUAÇÃO:

Curso: _____

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

2.2 PÓS-GRADUAÇÃO:

Curso: _____

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

Curso: _____

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

2. INSTITUIÇÕES ONDE TRABALHOU / TRABALHA:

Nome/ Local: _____

Tempo de serviço: _____

Tipo de atividade: _____

Nome/ Local: _____

Tempo de serviço: _____

Tipo de atividade: _____

Nome/ Local: _____

Tempo de serviço: _____

Tipo de atividade: _____

Nome/ Local: _____

Tempo de serviço: _____

Tipo de atividade: _____

3. CARREIRA NO MAGISTÉRIO:

Tempo de atuação no Magistério: _____

Tempo de atuação na Educação Infantil: _____

Tempo de atuação no atual local de trabalho: _____



Universidade Federal de São Carlos
Programa de Pós-Graduação em Educação
Campus de Sorocaba
Rod. João Leme dos Santos, Km 110 - SP 264 - Itinga
CEP 18052-780 - Sorocaba - SP - Brasil
E-mail: ppgedsorocaba@ufscar.br



APÊNDICE 4

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DE CRECHE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE SOROCABA/SP SOBRE A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eixo 1 – Avaliação na educação infantil: desafios e possibilidades a partir das diretrizes para documentação pedagógica municipal

- 1) Como você entende as diretrizes para a documentação pedagógica na educação infantil da rede municipal de Sorocaba (Caderno de orientações – SEDU nº. 04)?
- 2) Como as diretrizes balizam ou influenciam a realização da avaliação na educação infantil?
- 3) Como você percebe a formação continuada ofertada pelo município?
- 4) Quais as contribuições da formação continuada para a avaliação na educação infantil?
- 5) Você gostaria de compartilhar mais alguma informação sobre a avaliação na educação infantil, formação e sua experiência que considere relevante?

Eixo 2 – Avaliação na educação infantil: concepções e práticas avaliativas

- 1) Como você compreende a avaliação na educação infantil?
- 2) Como você vê a importância da avaliação na educação infantil?
- 3) Como você avalia as crianças em sua prática pedagógica?
- 4) Quais as dificuldades encontradas para avaliar a criança na creche?
- 5) Como você lida com essas dificuldades?
- 6) Como você relaciona as práticas avaliativas à aprendizagem e ao acompanhamento do desenvolvimento da criança?

Obrigada!

APÊNDICE 5

QUADRO COM OS TEMAS DAS PAUTAS DE OBSERVAÇÃO DO DIÁRIO DE CAMPO

Número	Data	Tema da Pauta
001	09/10/2018	HTPC – lembrancinha para semana da criança e falta de e dos funcionários / estagiários e conjuntura política (eleições 2018)
002	16/10/2018	Contextualização sobre a semana da Criança; lembrancinhas diferentes (não ser guloseimas/ doces) HTPC - Homenagem aos professores; semana da criança - atividades desenvolvidas pelos professores; gravação e filmagem de duas turmas da escola para o Projeto de leitura da rede municipal; lembrete para a entrega do relatório individual do aluno referente ao segundo semestre; Demanda da OP para a leitura dos relatórios e Insegurança ao fechar a escola após as 19 h;
003	18/10/2018	Semana da criança – teatro dos auxiliares de educação (formação) Devolutivas dos auxiliares sobre as atividades da semana da criança (Queixas das equipes limpeza e cozinha)
004	23/10/2018 e 25/10/2018	HTPC – Mostra Cultural e PNLD Literário 2018; Rematrícula dos alunos; Furto de um calçado que era para doação; Aniversariantes do mês – Berçário e CI; Eleições 2018;
005	01/11/2018	Devolutivas dos relatórios individual dos alunos de uma turma da unidade; Contextualização do atendimento as crianças – falta de recursos humanos na unidade escolar;
006	06/11/2018	Formação com os auxiliares de Educação período da manhã; Condições de trabalho HTPC – mostra cultural;
007	08/11/2018	Organização para a mostra cultural 2018; Decreto revoga o pagamento de pontos facultativos Demanda de serviços burocráticos para equipe gestora;
008	13/11/2018 e 14/11/2018	Consulta do Conselho Municipal de Educação – sobre o material didático utilizado pela escola; Organização para mostra cultural e Vivenciar a mostra cultural
009	14/11/2018 e 22/11/2018	Mostra Cultural aberta a comunidade escolar; Leitura dos relatórios individuais dos alunos
010	11/12/2018	HTPC – discussão sobre a adequação de jornada do professor para 2019
011	13/12/2018	Reunião com os professores para definição dos horários de HTPs (Adequação da jornada do professor) – Sala da Equipe Gestora Auxiliares de Educação (Quadro 2) sobre organização das turmas para 2019; Encerramento dos contratos dos estagiários; Dispensa de ponto para os funcionários no período de recesso escolar – organizar escala (orientações SEDU); Demanda de trabalho Equipe Gestora (Prazos para entrega de documentos e Avaliação Institucional);
012	18/12/2018	Último HTPC de 2018 - Informativos administrativos (direção); Solicitação para organização das salas (espaço físico) diferente para 2019; Solicitação aos

		professores para entregar os documentos pedagógicos (Diário de classe, Portfólio do professor, Relatórios individuais do aluno, etc.); Despedida da professora que se removeu; Creche Polo (atendimento de crianças em janeiro na creche);
013	20/12/2018	Entrega de documentos pelos professores para o encerramento do ano letivo; Sessão de Escolha para os auxiliares de educação – quadro 2; Auxiliares de Educação removidas para 2019 visitam a unidade; Conflito pelo atendimento na escola devido o Orientador Pedagógico atender duas unidades; Demanda de trabalho e prazos para equipe gestora;
014	07/02/2019	Informações sobre a início do ano letivo; Reunião de Equipe (Reorganização) - Mudança no quadro de Auxiliares de Educação; Convocação OPs e Professores – com o Secretário da Educação e Equipe do sistema de ensino adotado no município; Calendário Escolar; Adaptação das crianças (Horários; Parque I); Vivências da convocação – com o Secretário de Educação e Equipe do sistema de ensino adotado no município; Kit escolar para creche;
015	12/02/2019	HTPC - Entrega do material do sistema de ensino adotado no município; Discussões sobre: o primeiro contato com o material do sistema de ensino adotado no município; Concepção de Infância; Escola Particular vs Escola Pública; Formação Inicial – Ead – Estagiários; Papel da Escola/Professor; Crianças que não se alimentam na creche; Furtos na escola.
016	19/02/2019	HTPC - Comunicado SEDU sobre ligações interurbanas; Desconto do Banco de horas 2018 dos professores (Hora HTP x Hora-aula); Normatização sobre licenças e declarações (SERH); Momento Cívico (Decreto Municipal); Formação dos Grupos de Trabalho (Gts) para eventos; Relatos sobre a 1ª formação com a equipe do sistema de ensino adotado no município; Planejamento Anual – quais documentos seguir?; Projeto Institucional; Horário da rotina das turmas; Horários dos professores (Adequação da jornada de trabalho);
017	21/02/2019 e 22/02/2019	HTPC - Vivências dos professores na formação com a equipe sistema de ensino adotado no município; Avaliação na E.I pelo sistema de ensino adotado no município; Reunião com os auxiliares do período da tarde - Ofício de Remanejamento provisório de auxiliar de educação; Rotina de Trocas CI; Formação dos auxiliares de Educação - Organização das agendas (Cesto); Lavar as mãos das crianças no local apropriado; Atraso dos pais para buscar as crianças na saída (Professor Eventual e Auxiliar de outra turma); Limpeza da mesa e sala (Lanche e Colação); Aniversariantes do mês (formato do período da tarde);
018	26/03/2019	HTPC - Continuar os estudos da BNCC; Planejamento Anual (muitos documentos) matriz da rede + material do sistema de ensino adotado no município (Discussões); Reunião de Pais – pauta geral; Avaliação no sistema de ensino adotado no município; Pais perguntando sobre alfabetização e planejamento; Festa da Família (Organização do lanche coletivo para as famílias) Formação com Auxiliares de Educação - Orientações Gerais (Marco Operacional – PPP); Pessoa não autorizada a retirar a criança (auxiliares de Educação – ref. para criança); Queixa de uma mãe – atendimento da criança;

ANEXOS

ANEXO 3

IMPRESSO DO RELATÓRIO INDIVIDUAL

30



Secretaria da Educação

CEI 00 "....."	
Nome: _____	Nascimento: ____/____/____
Turma: _____	Professor(a): _____

Relatório Individual – 1º Semestre de 2015

Sorocaba, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Professor/Professora:		Percentual de frequência no período observado:
Assinatura do(a) Orientador(a) Pedagógico(a)	Assinatura do Diretor(a) da Escola	
Assinatura do Responsável:		

