



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARILENE DE BRITO

**AS PESQUISAS SOBRE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM
CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS DE IDADE: concepções, práticas avaliativas e o
protagonismo das crianças bem pequenas**

**UBERLÂNDIA
2023**

MARILENE DE BRITO

**AS PESQUISAS SOBRE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM
CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS DE IDADE: concepções, práticas avaliativas e o
protagonismo das crianças bem pequenas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Olenir Maria Mendes

**UBERLÂNDIA
2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

B862 Brito, Marilene de, 1976-
2023 As pesquisas sobre Avaliação na Educação Infantil com crianças de zero a três anos de idade [recurso eletrônico] : concepções, práticas avaliativas e o protagonismo das crianças bem pequenas / Marilene de Brito. - 2023.

Orientador: Olenir Maria Mendes.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.7031>
Inclui bibliografia.

1. Educação. I. Mendes, Olenir Maria, 1967-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

Glória Aparecida
Bibliotecária Documentalista - CRB-6/2047



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 33/2022/822, PPGED				
Data:	Vinte e um de dezembro de dois mil e vinte e dois	Hora de início:	[14h:30m]	Hora de encerramento:	[17:30m]
Matrícula do Discente:	12012EDU036				
Nome do Discente:	MARILENE DE BRITO				
Título do Trabalho:	"Avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil: visibilidades e protagonismo de bebês e crianças bem pequenas"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Avaliação formativa e Pesquisa Participante: construção coletiva de novas práticas"				

1G129, Campus Mônica, Uberlândia,
Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa Pós-graduação em Educação, assim composta:
Professoras Doutoras: Elisa Antonia Ribeiro - IFTM; Myrtes Dias da Cunha - UFU e Olenir Maria Mendes - UFU, orientadora da candidata.

presidenta mesa, Dra. Olenir l Mendes, apresentou
candidata, agradeceu p público, cedeu ao Discente a palavra para a
exposição trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta
foram conforme as normas do Programa.

presidenta palavra, sucessivamente, examinadoras, que
passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a
Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

[A]provado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Superior, em 21/12/2022, às 17:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Myrtes Dias da Cunha, Membro de Comissão**, em 21/12/2022, às 17:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Elisa Antonia Ribeiro, Usuário Externo**, em 02/01/2023, às 17:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4144062** e o código CRC **CFCBFC95**.

Dedico este trabalho à família Brito, que sempre será minha base e meu porto seguro, independentemente da situação, que sempre me apoiou e incentivou e me impulsionou a dar continuidade em minha vida, em especial em minha formação escolar. À minha orientadora, Olenir Maria Mendes, pela atenção, disposição e dedicação e ensinamentos, nos momentos de orientação. Às minhas queridas amigas, Andressa Naves, Ludmila Rosa, Keila Freitas e Lucélia Ramos, sempre incentivadoras do meu trabalho na EMEI Anísio Spínola Teixeira. Dedico a vocês todos(as), no auxílio a mais esta conquista em minha vida, a qual, sem a presença e força de todos e todas, nada teria sido possível, concretizado e eternizado neste mágico e precioso momento.

AGRADECIMENTOS

O trabalho iniciado há dois anos chega ao fim e eu não poderia me esquecer de mencionar todas as pessoas que contribuíram para esta conquista, que é coletiva. Manifesto os meus agradecimentos à todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente na realização deste Mestrado. Agradeço, primeiramente, a Deus que está sempre comigo, guiando-me, orientando-me, conversando comigo, mesmo nos momentos em que acreditei que realmente estivesse só e, principalmente, permitindo que eu conseguisse chegar até aqui: o tão sonhado desejo de fazer parte do chão da escola universitária!

À minha orientadora, a Prof.^a Dra. Olenir Maria Mendes, pelo apoio, incentivo, paciência e momentos de diálogos, aos quais sempre estive comigo. Agradeço pelos ensinamentos e pelas horas de leituras e correções dedicadas ao meu trabalho e que, de certa maneira, possibilitaram percorrer esse período com mais confiança. A você, professora, meu carinho, gratidão e admiração pessoal e profissional, principalmente considerando que tive o privilégio de tê-la como professora na graduação e agora, como orientadora na pós-graduação. Agradeço também pela oportunidade e pelo privilégio de fazer parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (GEPAE), pois grande parte do meu aprendizado em avaliação ocorreu devido às discussões enriquecedoras e das contribuições de cada participante desse maravilhoso grupo de estudos e pesquisas.

Ao meu pai e à minha mãe, Geraldo de Brito e Maria das Dores Brito, especialmente à minha mãe, meu espelho e meu melhor exemplo de mulher, que me ensinou a lutar por meus sonhos e nunca desistir, mesmo frente às dificuldades e mesmo com pessoas torcendo contra, não todos, mas alguns parentes, inclusive, que acreditavam que o futuro daquela “leva” de seis irmãos e irmãs, pobres e pretos, só poderia ser a criminalidade, principalmente pelo fato de termos a pele escura, diferente da pele deles, alva e branca como a neve. Agradeço ao meu pai e a minha mãe que sempre, mesmo sem condições financeiras para bancar os estudos de oito crianças, sendo seis filhos e filhas e mais dois sobrinhos (Suzen e Wanderley), nunca deixaram faltar um lápis ou uma borracha sequer e que, desde sempre estiveram ao nosso lado. Agradeço por todo amor, atenção, educação, valores, incentivos e mesmo os “puxões de orelhas”, em relação aos estudos. O apoio nessa jornada, foi imprescindível para que sempre pudesse dar o melhor de mim em tudo o que me propusesse a fazer.

Aos meus irmãos e irmã Emília Regina, Eleusa Cristina, Elaine, Lemir e Leandro de Brito, agradeço-lhes por estarem constantemente ao meu lado, me dando força, incentivando,

acreditando e sempre me encorajando em relação aos desafios enfrentados nesse período. Aproveito e peço-lhes desculpas pelas vezes que brigamos e que os expulsei de casa, pois o final de semana era o único tempo que tinha para dedicar-me aos estudos, visto que sempre trabalhei em dois turnos, mas compreendo de igual maneira, que estes dias também eram o único tempo que tinham para trazer os netos e netas? e visitar nossa família.

Às minhas queridas amigas, e minhas maiores incentivadoras, que sempre acreditaram no meu trabalho, no meu esforço, Andressa Naves, Ludmila Rosa, Keila de Freitas, Lucélia Ramos, Daniela Matias, Vanessa Teixeira e Juliana Martins. Vocês sempre me apoiaram e nunca me deixaram desistir e acreditar na possibilidade de tornar o curso de mestrado realidade, mesmo em meio a tantas dificuldades e momentos de incertezas. Minha enorme gratidão também a Hítalla Jéssica, Kelly, Sílvia e Renata, coordenadoras do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), por acreditarem no meu trabalho na Educação Infantil, abrindo espaço para mostrarmos a capacidade e a potencialidade das aprendizagens das crianças bem pequenas que, para mim, são as melhores investigadoras, frente ao conhecimento que o mundo nos oportuniza.

À banca de qualificação e defesa, composta pelas professoras Olenir, Leonice e Myrtes, pelos apontamentos críticos e necessários, pela dedicação e atenção neste momento árduo, mas ao mesmo tempo gratificante, pela inspiração e pelo compromisso em orientar da melhor maneira possível. Foram novos caminhos que nos conduziram a concretizar os achados de nossa pesquisa. Que vocês continuem possibilitando a mais discentes, o privilégio de direcionar melhor suas aprendizagens, por meio da prática significativa envolvendo a avaliação formativa; que por sua vez, confere desenvolvimento para todas as pessoas envolvidas no processo educativo e, que prossigam contribuindo para a construção de um mundo mais belo, se comprometendo e mostrando o real valor e responsabilidade como docentes e, atuando como partícipes das aprendizagens, responsáveis direta ou indiretamente por favorecer e possibilitar a revelação de diferentes histórias, contadas, impressas e registradas, em milhares de folhas de cadernos, cada uma com sua singularidade, mas escritas a quatro mãos, através da cooperação e participação de discentes e docentes juntas, imprimindo em nós, uma parte mais que significativa dos seus ensinamentos de vida, de valores, de educação, de sentimentos, de aprendizagens, de amorosidade; nos referendando a Paulo Freire, que nos ensinou não ser possível falar da educação, sem nos remetemos ao amor. Que continuem ensinando com sabedoria e com muito amor, lutando e se fazendo resistência em prol do surgimento de uma sociedade mais justa, mais igualitária, menos excludente e mais democrática e respeitadora das

diversidades; uma sociedade na qual todos têm direitos a não apenas sonhar com educação de qualidade, mas de fazer parte integrante dessa educação.

Aos meus amados sobrinhos e sobrinhas: João Victor, Ana Beatriz, Natália, Emilly Cristina, Yuri, Maria Luiza (Malu), Eloara Alice, Lorenzo e às crianças do berçário e as demais crianças da Escola Municipal de Educação Infantil Spínola Teixeira Anísio, que considero serem as primeiras, melhores, eternas educadoras e protagonistas da vida no contexto da educação, em especial, na Educação Infantil, pois foi com todas essas crianças que aprendi a me encantar, a vislumbrar, cada vez mais, as belezas advindas do trabalho desenvolvido com elas e não imaginava o que o curso de Pedagogia me proporcionaria. Foi com essas crianças, educadoras mirins que aprendi a observar, escutar, brincar, conhecer, respeitar, esperar, dialogar e ver o mundo sem pressa, mas com a mais pura boniteza para aprender o verdadeiro ofício de ser professora de gente tão pequena; pequena no tamanho, mas gigante nas suas atitudes, nas suas ações, nos seus sentimentos e, especialmente, nos seus ensinamentos, mesmo que a partir de um simples gesto ou olhar, no barulho do nosso cotidiano, da nossa vida agitada e apressada, em meio a uma explosão de emoções, envolvendo choro, alegria, satisfação em estar e fazer parte do ambiente escolar ou mesmo no seu silêncio, sem a necessidade de uma única palavra, conseguem demonstrar segurança e alegria em estar na escola, de maneira a ter garantido o direito à educação.

Hoje todas essas emoções não conseguem expressar tamanha riqueza de conhecimentos que adquiri nesse tempo de trabalho com essas pequeninas crianças (21 anos de atuação na Educação Infantil) e muito menos o tempo de produção para essa pesquisa (três anos).

Estar com vocês nessa travessia de aprendizagens, repletas de momentos de alegrias, de incertezas, de tristezas, de recomeços, de vontade de aprender e não desistir diante de pedras/obstáculos que apareceram no caminho, , alguns invisíveis e outros gigantes, como o vírus Sars-Cov-2, conhecido como Coronavírus, responsável por uma pandemia em consequência de uma infecção respiratória aguda, nomeada por Corona Virus Disease (COVID-19), que trouxe como consequências para o mundo todo, milhões de mortes separação de famílias inteiras, por medidas de isolamento social, comportamentos de descrença na Educação e na Ciência, mas que também gerou esperanças, com a descoberta de vacinas, produzidas pela Ciência, pelas universidades, vacinas que salvaram e continuam salvando vidas.

A vocês, meu mais puro carinho, gratidão e sincero agradecimento por trilhar comigo esses caminhos e vivências inesquecíveis!

*Sou eu que vou seguir você
Do primeiro rabisco até o bê-á-bá.
Em todos os desenhos coloridos vou estar
A casa, a montanha, duas nuvens no céu
E um sol a sorrir no papel*

*Sou eu que vou ser seu colega
Seus problemas ajudar a resolver
Te acompanhar nas provas bimestrais, você vai
ver
Serei de você, confidente fiel
Se seu pranto molhar meu papel*

*Sou eu que vou ser seu amigo
Vou lhe dar abrigo, se você quiser
Quando surgirem seus primeiros raios de
mulher
A vida se abrirá num feroz carrossel
E você vai rasgar meu papel*

*O que está escrito em mim
Comigo ficará guardado, se lhe dá prazer
A vida segue sempre em frente, o que se há de
fazer?
Só peço a você um favor, se puder
Não me esqueça num canto qualquer*

O caderno- Toquinho

RESUMO

Esta pesquisa vincula-se à Linha de Saberes e Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Apresenta como objeto de estudo, a avaliação na Educação Infantil, com crianças de zero a três anos de idade, no contexto das creches. Como objetivo geral buscou investigar pesquisas acadêmicas que discutem as práticas avaliativas realizadas nas creches com bebês e crianças bem pequenas, de zero a três anos de idade, suas implicações e possibilidades no processo ensino-aprendizagem. O trabalho buscou ainda analisar as concepções de criança(s), infância(s), creche/educação infantil, avaliação educacional, avaliação formativa na Educação Infantil e suas relações nas pesquisas selecionadas; evidenciar o papel da avaliação e o modo como ela se faz presente na Educação crianças de zero a três anos de idade; e por fim, identificar e discutir o papel e o protagonismo das crianças no processo avaliativo. A metodologia usada pautou-se na pesquisa bibliográfica, do tipo estado da arte, nas plataformas Catálogo de Teses & Dissertações, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por meio do levantamento de produções acadêmicas sobre a temática. Como problemática, buscou-se compreender a concepção de avaliação que se apresenta na faixa etária estudada; o papel da avaliação nesse processo de ensino-aprendizagem; como acontecem as práticas avaliativas realizadas nas creches com crianças de zero a três anos de idade e o papel desempenhado por essas crianças no processo educativo e nas práticas avaliativas. Procurou-se, ainda entender o protagonismo das crianças no processo avaliativo. Os resultados obtidos possibilitaram discutir três temáticas, quais foram: As concepções de avaliação na Educação Infantil; As práticas avaliativas na Educação Infantil; e O protagonismo das crianças bem pequenas no processo avaliativo. Os resultados revelaram que na Educação Infantil se faz necessária a prática efetiva da avaliação formativa, por parte das docentes; a temática avaliação na Educação Infantil, vem ganhando espaço no campo da Ciência, como objeto de investigação, mas ainda há poucas pesquisas, voltadas para o estudo da avaliação com bebês e crianças bem pequenas, especialmente que evidenciem o seu protagonismo e participação nos processos avaliativos. Outro aspecto refere-se à necessidade de conferir uma identidade própria para a creche, que desde o seu percurso histórico, até os dias atuais, carrega consigo o caráter e a visão assistencialista. A pesquisa defende o reconhecimento da creche como espaço de educar e cuidar, com práticas avaliativas condizentes com as necessidades e especificidades de cada faixa etária, de maneira que se coloque em prática uma avaliação formativa, que considere e possibilite a participação das crianças, bem como a reflexão docente de suas ações, de maneira a contribuir e favorecer o acompanhamento das aprendizagens das crianças tornando visível o seu protagonismo.

Palavras-chave: Educação Infantil. Creche. Avaliação Formativa. Protagonismo de Crianças Bem Pequenas.

ABSTRACT

This research is linked to the Line of Knowledge and Educational Practices, of the Graduate Program in Education, Faculty of Education, Federal University of Uberlândia. It presents, as an object of study, the evaluation in Early Childhood Education, with children from zero to three years old, in the context of day care centers. As a general objective, it sought to investigate academic research that discusses the evaluation practices carried out in day care centers with babies and very young children, from zero to three years old, their implications and possibilities in the teaching-learning process. The work also sought to analyze the conceptions of child(ren), childhood(s), day care/early education, educational assessment, formative assessment in Early Childhood Education and their relationships in the selected researches; highlight the role of evaluation and the way in which it is present in Education for children from zero to three years of age; and finally, identify and discuss the role and protagonism of children in the evaluation process. The methodology used was based on state-of-the-art bibliographical research on CAPES (Catalog of Theses & Dissertations, Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel) and BDTD (Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations) platforms, through of the survey of academic productions on the subject. As a problem, we sought to understand the conception of evaluation that is presented in the age group studied; the role of assessment in this teaching-learning process; how the evaluative practices carried out in day care centers with children from zero to three years of age take place and the role played by these children in the educational process and in the evaluative practices. We also sought to understand the role of children in the evaluation process. The results obtained made it possible to discuss three themes, which were: The conceptions of evaluation in Early Childhood Education; Evaluative practices in Early Childhood Education; and the protagonism of very young children in the evaluation process. The results revealed that in Early Childhood Education, the effective practice of formative assessment by the teachers is necessary; The subject of evaluation in Early Childhood Education has been gaining space in the field of Science, as an object of investigation, but there is still little research, focused on the study of evaluation with babies and very young children, especially that show their protagonism and participation in the evaluation processes. Another aspect refers to the need to give the day care center its own identity, which, from its historical course to the present day, carries with it the charitable character and vision. Another aspect refers to the need to give the day care center its own identity, which, from its historical course to the present day, carries with it the charitable character and vision. The research defends the recognition of the day care center as a space for educating and caring, with evaluative practices consistent with the needs and specificities of each age group, so that a formative evaluation is put into practice, which considers and enables the participation of children, as well as the teaching reflection of their actions, in order to contribute and favor the monitoring of children's learning, making their protagonism visible.

Keywords: Early Childhood Education; Nursery; Formative Assessment; Protagonism of Very Young Children.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- A criança: aquela sempre vista de cima.....	30
Figura 2	- A criança tem um corpo e uma história.....	31
Figura 3	- A creche não é um cabideiro.....	40
Figura 4	- Movimento Fraldas pintadas.....	65
Figura 5	- O maternal.....	66
Figura 6	- A avaliação	81
Figura 7	- Uma creche para estar juntos.....	88
Figura 8	- Figura sem título.....	97
Figura 9	- O jornal na escola para conhecer o mundo.....	105
Figura 10	- Vou para a creche.....	123
Figura 11	- Figura sem título.....	124
Figura 12	- Deve-se observar atentamente o comportamento das crianças.....	132
Figura 13	- Figura sem título.....	149
Figura 14	- Fragmentos do processo documental do Gabriel.....	161

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1	- Levantamento das Pesquisas encontradas sobre Avaliação na Educação Infantil, no período entre 2011 e 2021.....	102
Quadro 2	- Pesquisas selecionadas sobre Avaliação na Educação Infantil, crianças de zero a três anos de idade.....	104

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANVISA	Agência Nacional de Vigilância Sanitária
BM	Banco Mundial
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEIs	Centro de Educação Infantil
CEMEPE	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEDI	Coordenação de Educação Infantil
COEPRE	Coordenação de Educação Pré-Escolar
COVID-19	(Co)rona (Vi)rus (D)isease - "doença do coronavírus"
DCNEI	Diretrizes nacionais para a Educação Infantil
EaD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EF	Ensino Fundamental
EMEI	Escolas Municipais de Educação Integral
FADA	Ficha de Avaliação e do Desenvolvimento da Aprendizagem
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEPAE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional
GI	Agrupamento de crianças com idade de um ano
GII	Agrupamento de crianças com idade de dois anos

GIII	Agrupamento de crianças com idade de três anos
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IAE	Investigação-ação educacional
IPAIB	Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação infantil no Brasil
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONU	Organização das Nações Unidas
OMEP	Organização Mundial de Educação Pré-Escolar
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSECD	Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto
RDI	Relatório Individual da Criança
RI	Regente I: Professora da turma, com formação em Pedagogia
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RII	Regente II: Professora das aulas especializadas, com formação em áreas específicas como Artes e Educação Física
SAM	Serviço de Assistência a Menores
SARS-CoV 2	Síndrome Respiratória Aguda Grave
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Criança
1º P	Primeiro Período: Agrupamento de crianças com idade de quatro anos

2º P

Segundo Período: Agrupamento de crianças com idade de cinco anos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
I CONCEPÇÕES DE CRIANÇAS, INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO INFANTIL.....	30
1.1 Concepções de Crianças e Infâncias.....	31
1.2 Creche: origem, atribuições sociais e aparecimento no Brasil.....	40
1.3 A Educação Infantil no Brasil: concepções e transformações legais.....	66
II AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: concepções e práticas.....	81
2.1 A Avaliação Formativa no contexto da Educação Infantil.....	88
III TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	97
3.1 Pesquisa bibliográfica do tipo Estado da arte.....	98
3.2 Um breve panorama das pesquisas selecionadas sobre avaliação na educação infantil de zero a três anos.....	105
IV AS PESQUISAS SOBRE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS DE IDADE: concepções, práticas avaliativas e o protagonismo das crianças bem pequenas	123
4.1 As concepções de avaliação na Educação Infantil	124
4.2 As práticas avaliativas na Educação Infantil.....	132
4.3 O protagonismo das crianças bem pequenas no processo avaliativo	149
CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
REFERÊNCIAS.....	176
APÊNDICES.....	191

INTRODUÇÃO

A pesquisa apresenta como tema de estudo a Avaliação na Educação Infantil, bebês e crianças bem pequenas, com idade de zero a três anos e constitui o resultado de uma investigação feita a partir de uma pesquisa bibliográfica, do tipo estado do arte, encontradas em repositórios das plataformas de Catálogo de Teses & Dissertações, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹ e Biblioteca digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)², no período de 2011 a 2021, envolvendo o levantamento de produções acadêmicas que versam sobre a temática.

O presente estudo buscou investigar as pesquisas acadêmicas que discutem as práticas avaliativas realizadas nas creches com bebês e crianças bem pequenas, suas implicações e possibilidades no processo ensino-aprendizagem. Procuramos compreender como ocorrem essas práticas na Educação Infantil, percebendo-as como um dispositivo possibilitador da construção das e para as aprendizagens das crianças de zero a três anos de idade. Além disso, tivemos a intenção de identificar o protagonismo das crianças e o trabalho pedagógico das docentes em meio às práticas avaliativas que permeiam o processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, a pesquisa se apoiou nos seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar as concepções de criança(s), infância(s), creche, avaliação educacional, avaliação formativa na Educação Infantil e suas relações nas pesquisas selecionadas;
- b) Evidenciar o papel da avaliação e o modo como ela se faz presente na Educação Infantil de crianças de zero a três anos de idade;
- c) Identificar e discutir o papel e o protagonismo das crianças e das professoras no processo educativo e avaliativo em creches.

Esse estudo visa buscar respostas para as seguintes questões: Qual é a concepção de avaliação que se apresenta na educação de crianças de 0 a 3 anos de idade? Qual é o papel da avaliação nesse processo de ensino-aprendizagem? Quais são e como acontecem as práticas

¹ CAPES: Catálogo de Teses & Dissertações, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior . Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: junho de 2021 e janeiro de 2022.

² BDTD: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <http://bdt.d.ibict.br/vufind/>. Acesso em: junho de 2021 e janeiro de 2022.

avaliativas realizadas nas creches, com crianças de zero a três anos de idade? Qual é o papel desempenhado por essas crianças no processo educativo e nas práticas avaliativas? Será que elas exercem algum protagonismo no processo avaliativo?

Essa problemática foi formulada a partir de inquietações provenientes de nossa atuação como professora na Educação Infantil, com crianças de zero a três anos de idade. Nesse contexto, percebemos a postura de algumas colegas de trabalho, no momento de escolhas de turmas para o ano seguinte de atuação. Durante essas escolhas, realizadas no começo de cada ano letivo, observamos a recusa de algumas professoras³ que atuam como Regente I (RI) e Regente II, (RII) em assumir turmas, principalmente de berçário, ou seja, crianças de até um ano de idade; Agrupamento I (GI), crianças de um ano até um ano e onze meses; Agrupamento II (GII), crianças de dois anos até dois anos e onze meses, e Agrupamento III (GIII), crianças de três anos até três anos e onze meses. Como argumentação para não assumirem tais turmas, geralmente as professoras alegam que não sabem desenvolver trabalhos pedagógicos, não possuem perfil para trabalhar com esta faixa etária e que, pensar em propostas avaliativas para crianças menores de três anos é algo muito difícil, por isso preferem trabalhar com as crianças da pré-escola, ou seja, crianças de quatro e cinco anos de idade. Segundo elas, as crianças maiores dão respostas mais rápidas, considerando seus processos de aprendizagens, visto que já conseguem fazer registros envolvendo a escrita. Além disso, as professoras dizem que os bebês, choram muito e elas acham que não têm como fazer uso de atividades envolvendo o uso de papéis para colorir, escrever e recortar, por exemplo.

A professora RI, trabalha com uma carga horária maior em sala de aula nos quatro dias da semana, já a professora RII, trabalha com as aulas especializadas, como por exemplo, movimento, culturais regionais e locais, habilidades emocionais, e essas atividades ocorrem em horários que podem variar de apenas uma a quatro horas/aulas, passando por mais de uma turma no dia. Enquanto a professora RII está na sala, geralmente a professora RI encontra-se em módulo. Esses módulos constituem os horários nos quais as professoras RI e RII, não estão em sala de aula com as crianças, mas em apoio pedagógico com a analista pedagógica⁴ para

³Ao longo desse trabalho usaremos sempre o feminino professora, afinal, historicamente, a tarefa de cuidar das crianças tem sido responsabilidade exclusiva das Mulheres.

⁴ O termo Analista Pedagógico é a denominação utilizada na rede municipal de Uberlândia-MG, a partir da Lei Complementar nº 661/2019, para designar as especialidades de Orientador Educacional e Supervisor Escolar, cargo ocupado por profissionais formado em Pedagogia ou outras licenciaturas com especialização em Orientação Escolar ou Supervisão Escolar.

repasses gerais sobre planejamento, diário, projetos, portfólios, etc., ou em cursos de formação no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE).

Nossa trajetória profissional, em especial nos últimos cinco anos, tem nos permitido observar que o trabalho pedagógico com bebês e crianças bem pequenas apresenta potencialidades para aprenderem e o quanto estas aprendizagens influenciam na organização do planejamento e da avaliação das professoras. Entretanto, nem sempre o trabalho desenvolvido na Educação Infantil é percebido e valorizado em função da escola de educação infantil carregar consigo o caráter assistencialista, especialmente as creches.

De acordo com documentos oficiais e mandatórios que orientam e norteiam diretrizes da Educação Básica, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, as creches compõem um dos segmentos que formam a Educação Infantil. No entanto, percebemos que nem sempre há uma preocupação e valorização, inclusive visto nas pesquisas e artigos e, mesmo em se tratando das políticas públicas e da avaliação. A creche e a educação das crianças de zero a três anos, nem sempre é devidamente valorizada e reconhecida como uma instituição que também educa, mas apenas cuida.

Revendo nossa prática pedagógica ao longo de 21 anos de atuação na Educação Infantil e observando a prática de outras docentes, com as quais trocamos experiências, percebemos que a avaliação permeia todo o processo de ensino-aprendizagem e que ela se constitui como meio e não como fim desse processo. A avaliação possibilita o desenvolvimento da criança e de igual maneira, da docente. Na verdade, em qualquer nível da educação, a avaliação constitui-se em um processo importante que precisa contribuir para que as aprendizagens ocorram, seja em que nível ou etapa for.

Nessa direção, Villas Boas (2008) afirma que:

No Brasil, o que se denomina de avaliação mediadora, emancipatória, dialógica, fundamentada, cidadã, pode ser entendida como avaliação formativa: é a que engloba todas as atividades desenvolvidas pelos professores e pelos alunos, com o intuito de fornecer informações a serem usadas como feedback para reorganizar o trabalho pedagógico. (VILLAS BOAS, 2008, p. 34-35).

É preciso destacar que essa pesquisa foi realizada em meio a um contexto histórico mundial, marcado por uma pandemia, consequência de uma infecção respiratória aguda

conhecida por COVID-19⁵. A situação provocada pela disseminação de um vírus, Coronavírus⁶ gerou um isolamento social, obrigatório, em escala mundial e a consequência foi que diferentes atividades em âmbito social, político, econômico, educacional e cultural, tiveram que ser suspensas. Nesse sentido, as escolas foram impactadas pela pandemia. No Brasil, devido à ausência de uma política nacional de enfrentamento da pandemia e o prolongamento da suspensão das aulas no modelo presencial, enfrentamentos grandes fragilidades na educação, que por sua vez, já apresentava dificuldades e grandes desigualdades, que foram ainda mais evidenciadas com a implantação do ensino remoto emergencial (BARRETO; ROCHA, 2020).

Em março de 2020 no Brasil, as aulas foram suspensas e as escolas públicas e privadas foram fechadas. Momento em que iniciávamos a nossa pesquisa. Esse contexto nos trouxe sérias dificuldades impedindo a realização do projeto inicial. Antes da pandemia, a pesquisa ocorreria por meio de três procedimentos de pesquisa: observação em campo, grupo focal e pesquisa bibliográfica, mas por causa do isolamento social, foi possível realizar apenas o estudo bibliográfico.

A pandemia trouxe uma grande preocupação para as escolas em relação às aprendizagens e, inclusive, sobre as formas de avaliar crianças/estudantes. Nesse contexto, a educação viveu seu grande desafio por ter que funcionar de forma emergencial, através do ensino remoto.

Contudo, diante da situação emergencial, Governos Estaduais e Municipais, prescindindo da estrutura necessária para a prática de [Educação a Distância] EaD, depararam-se com a necessidade de concentrar esforços na preparação dos professores para o desenvolvimento de situações de aprendizagem remota, que, em geral, estão sendo mediadas pelo uso das tecnologias. Diante disso, foi demandada, por parte dos docentes, a capacidade de experimentar, inovar, sistematizar esse conhecimento e avaliar o processo de aprendizagem de seus alunos, fazendo o melhor uso possível dessas ferramentas, cujo uso, para muitos, era até então desconhecido. (VIEIRA; RICCI, 2020, p. 01).

⁵ A pandemia causada pela COVID-19 surge no final do ano de 2019, porém no Brasil, estudos realizados pela Universidade de Oxford, revelaram que o primeiro caso foi registrado em fevereiro de 2020 e desde esta data o número de vítimas aumentou em proporções assustadoras no Brasil e no mundo todo.

⁶ Coronavírus é um vírus nomeado como Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS-CoV 2), causador da doença COVID-19, que de acordo como o Ministério da Saúde e a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), apresenta principais sintomas: tosse, febre, dor de garganta, coriza, perda de olfato/paladar, dores musculares, dor de cabeça, falta de ar e dificuldades para respirar, além de náuseas vômitos, diarreias e dores abdominais, podendo em casos mais graves, ocasionar o óbito. Mediante a grande propagação do vírus, em escala mundial, a Organização Mundial da Saúde (OMS), estabelece como um conjunto de medidas de prevenção, práticas incluindo uso de máscaras de proteção individual, a higienização das mãos com água e sabão, o não compartilhamento de objetos, o uso de álcool em gel e principalmente, evitar a circulação em ambientes fechados e com aglomeração de pessoas entre outras formas de prevenção para controlar a propagação do vírus (ARAÚJO; OLIVEIRA; FREITAS, 2020).

Foi em meio a este contexto, marcado por tristezas profundas, provenientes da pandemia, vidas perdidas sem a possibilidade de despedidas por parte de milhões de famílias, isolamento social, políticas de negligência e de negacionismo⁷, implantação de ensino remoto inicialmente com aulas online e posteriormente no modelo híbrido, ou seja, com momentos presenciais e aulas online e esperança de dias melhores com a chegada da vacina para conter a propagação do vírus, que esta pesquisa foi realizada.

Percebemos com nosso estudo, que o tema avaliação educacional vem ocupando espaço importante na sociedade e nos estudos, ganhando lugar de destaque em meio às formações continuadas, congressos, no interior das instituições escolares, de creches e pré-escolas e também em eventos científicos, sendo discutida de forma ampla não só no âmbito da Educação Infantil, mas na educação básica e superior.

A avaliação constitui-se como um elemento indispensável e essencial na educação escolar de modo geral, especialmente para os(as) estudantes, para o sistema, para a gestão e para a prática docente. Além disso, possibilita a realização simultânea do acompanhamento das aprendizagens das crianças e a condução dessa prática, de modo a promover aprendizagens significativas para as crianças e estudantes e ter a possibilidade de usá-la como ponto de reflexão para a melhoria da prática pedagógica. Essa importante função da avaliação ocorre também no período da infância, visto que favorece o processo de aprendizagens das crianças, considerando principalmente, aspectos afetivos, sociais, emocionais e cognitivos, que lhes propiciarão uma melhor interpretação e compreensão do mundo e dos lugares/espacos, nos quais elas encontram-se inseridas, sendo a escola um desses espaços.

Rousseau (2004), foi um dos pioneiros a considerar esse fato, ao se dedicar a questões voltadas para a primeira infância e suas contribuições possibilitaram pensar cuidadosamente essa fase da vida humana, conferindo-lhe a devida atenção e importância. Para o autor, só é possível compreendermos o processo de desenvolvimento da criança, observando-a e estudando-a.

Com esse pensamento, Rousseau (2004), ao publicar sua obra filosófica, intitulada: *Emílio ou da Educação*, em 1762, ainda no século XVIII, atribui um conceito moderno para a infância e promove uma verdadeira revolução, no que diz respeito ao campo da pedagogia

⁷ Em função de graves falhas do então presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, com uma crise política sem precedentes, a qual levou à destituição de dois ministros da Saúde, e sua insistência em manter uma narrativa negacionista, com discursos contrários às recomendações dos pesquisadores e de instituições nacionais e internacionais reguladoras da saúde, chegamos ao final de setembro/2020, a quase 5.000.000 de casos e mais de 142.000 mortes. (SOUZA *et al.*, 2021, p. 03).

infantil, na qual a criança passa a ser respeitada considerando seu desenvolvimento físico e cognitivo. O autor argumenta que a infância é uma etapa que possui especificidades próprias e, em função desse fato, se faz necessário o cuidado e o estudo para melhor compreendê-la.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2009), na Educação infantil as práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, como revela o trecho a seguir do documento:

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e garantir experiências que: Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical [...] (BRASIL, 2010, p. 25).

Desse modo, a escola, na infância, permite à criança conhecer o universo que a cerca através das interações e das brincadeiras e torna-se um espaço no qual a criança vivencia e compartilha diferentes experimentações, vivências, descobertas, emoções e acontecimentos, através das interações com seus pares (família, outras crianças, professoras e demais funcionários da escola) e desta maneira, à criança é oportunizado o direito de aprender.

É no período da infância e, especialmente no ambiente da educação infantil, que a criança vivencia uma etapa fundamental em sua vida e que irá influenciar diretamente no seu desenvolvimento. Rousseau (2004, p. 7), em sua obra *Emílio*, na qual defende a educação na primeira infância, afirma que: “a primeira educação é mais importante.” Por isso, a necessidade de pensar nas crianças como protagonistas de suas aprendizagens, como produtoras de cultura, de conhecimento e de aprendizagens é muito importante.

Este pensar exige um trabalho intencional, caracterizado pela escuta atenta, a observação e o acompanhamento dessas aprendizagens de maneira a promover a ampliação do repertório cultural da criança. Afinal, faz-se necessário considerar o espaço creche, como um espaço educativo e não apenas como um espaço compensatório que proporciona alimentação, higiene e integridade física enquanto seus responsáveis trabalham. Na sociedade atual, na qual muitas mães trabalhadoras quando termina a licença à maternidade; que por sua vez, pode apresentar duração de quatro a seis meses, dependendo do setor de serviço público/privado e com o final desse período de licença, essas mães trabalhadoras, encontram como uma opção,

matricular seus bebês na creche. Sendo assim, cada vez mais cedo as crianças são matriculadas na escola/creche em função de nosso contexto social de globalização, no qual as mulheres estão adentrando no mercado de trabalho, o que como consequência, lhe exige opções alternativas para o cuidado de seus bebês/crianças bem pequenas. Por esse motivo dessa entrada precoce dos bebês na escola, pensar sobre a educação na primeira infância, torna-se uma necessidade e ao mesmo tempo um grande desafio.

A vinculação com o tema avaliação justifica-se devido ao fato de ter ingressado no curso de pós-graduação, mestrado em educação, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em 2020, na linha de Saberes e Práticas Educativas e ter iniciado nossa participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (GEPAE). Como atuamos na área da Educação Infantil, especificamente com uma turma de berçário, nos sentimos motivadas a investigar como acontecem as práticas avaliativas nesse contexto, afinal sabemos que a avaliação se constitui como meio indispensável ao trabalho pedagógico na educação.

A avaliação é parte indispensável no currículo de qualquer instituição educacional, revelando-se como uma categoria de estudo complexa, desafiadora, mas possibilitadora de compreensão dos processos de aprendizagens das crianças/estudantes. Consideramos que a avaliação se constitui meio pedagógico que se faz presente em nossa prática profissional diária e que a avaliação precisa se realizar a partir de uma tríade fundamental. Essa tridimensionalidade implica em ações complexas e desafiadoras, que não estão dissociadas. Além disso, exige o reconhecimento da importância dos e das estudantes como sujeitos de direitos, que por meio de suas aprendizagens exercem o seu protagonismo. Tal protagonismo precisa ser visível e valorizado, considerando que avaliar para alcançar as aprendizagens implica em compreender o desenvolvimento integral da/a estudante, levando em conta aspectos cognitivos, afetivos, sociais, físicos, culturais, intelectuais e psicológicos.

Mesmo vivendo em um contexto da Educação Infantil em que, quase sempre, seu protagonismo não é percebido (TONUCCI, 2015), seja pelas famílias, pelas docentes, pelas pessoas que trabalham nas escolas, enfim pela sociedade como um todo, reafirmamos que somos professoras e que sim, as crianças pequenas e mesmo os bebês, são capazes de realizarem ações que geram aprendizagens. Esse é o momento de mostrarmos um pouco do trabalho desenvolvido na Educação Infantil com as crianças de zero a três anos e tornar explícito o quanto esse segmento da educação precisa ser valorizado e pode nos proporcionar momentos significativos de múltiplas aprendizagens.

Nessa direção, optamos pela temática avaliação na EI, como objeto de pesquisa, com a finalidade de tentar encontrar práticas avaliativas capazes de promover as aprendizagens significativas, por meio da participação das crianças.

Quando criança, não tive⁸ a oportunidade de vivenciar esse momento e de frequentar uma escola de Educação Infantil, primeiramente porque naquela época, precisamente na década de 1980, no município de Uberlândia, as creches existentes eram de caráter comunitário, sob a responsabilidade de entidades filantrópicas, religiosas ou particulares, ainda insuficientes para atender a demanda de crianças de zero a seis anos (FERREIRA, 2012). Desse modo, como filha de família pobre, cuja mãe trabalhava fora, mesmo assim não consegui pagar uma escola ou mesmo ter a sorte de conseguir uma vaga nas poucas opções de creches. Não tinha meus sete anos completos, mas me lembro de minha mãe ter procurado vaga nessas creches e não conseguindo porque era obrigatória a apresentação da carteira de trabalho, comprovando o trabalho fora e a necessidade da vaga. Minha mãe trabalhava fora, porém sem carteira assinada. Assim, eu e minhas outras duas irmãs mais velhas, iniciamos nossos estudos na escola com sete anos completos, ingressando diretamente no Ensino Fundamental (EF).

Ainda de acordo com Ferreira (2012), as primeiras creches no município de Uberlândia, foram organizadas por igrejas/associações filantrópicas, sendo mais tarde atribuídas a associações de bairros e ganharam força a partir de movimentos sociais, caracterizados como movimentos pró-creches.

Em 1981, teve início em Uberlândia o movimento em prol de creches comunitárias, apoiado pelos movimentos sociais e pela proposta da gestão municipal do PMDB em meados de 1982, configurando uma nova realidade para o atendimento à infância no município. A primeira creche comunitária foi fundada no conjunto habitacional Luizote de Freitas, em 1981, por iniciativa de um grupo de empregadas domésticas apoiadas pela associação de moradores do bairro. Em 1982, surgiram mais duas creches (nos bairros Jardim Brasília e Presidente Roosevelt), encabeçadas por movimentos de mulheres-mães apoiadas pela comunidade e pelo Clube de Mães da Igreja Católica. (FERREIRA, 2012, p. 03).

A partir de 1983, de acordo com Ferreira (2012), assistimos a alguns pequenos avanços em relação às creches, entretanto, ela argumenta que as condições nas quais as creches foram criadas contribuíram para a marginalização desta instituição como “lugar de compensação”, visto que sua necessidade não se configura como um direito da criança, e sim ausência da mãe.

⁸ Ressaltamos que apenas nesse momento recorreremos ao uso do pronome em primeira pessoa do singular, em função de realizar referências abordando a história particular da autora principal associada às questões da pesquisa.

Segundo a autora, a mudança no conceito de “creche como um mal necessário”, ocorreu devagar, em função de estar atrelado às transformações sociais, especialmente do papel da mulher e das relações de trabalho (FERREIRA, 2012, p. 06).

Ferreira (2012, p. 6-7), ainda ressalta que foi somente com a Constituição de 1988, que a creche passa a ser considerada como um direito de universal para qualquer criança e assim, sem requisitos de seleção ou discriminação, sendo assim concretizada como um direito constitucional e em Uberlândia e em todo o Brasil, no entanto, apesar do reconhecimento como um direito universal, das crianças, as creches continuaram com seu caráter assistencialista. Porém, foi a partir deste momento que o ingresso na creche deixa de ter, como requisito básico, a comprovação do rendimento mensal familiar, igual ou inferior a um salário mínimo, para a efetivação da matrícula.

Somente a partir da LDB 9394/1996, há um reconhecimento da Educação Infantil, a creche (zero a três anos) e a pré-escola (quatro e cinco anos). Outra grande conquista, foi estabelecida pela emenda constitucional nº53/2006, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que inseriu a creche, além de outros níveis/modalidades da educação, como instituições a serem contempladas com recursos provenientes dos Fundos e iniciou o processo de valorização dos profissionais da educação.

Confesso que quando iniciei na escola, em 1983, no primeiro ano do Ensino Fundamental, não tive uma aprendizagem fácil, enfrentei muitas dificuldades, pois não sabia ler e nem escrever e não pude contar com a ajuda de minha mãe e nem de meu pai, visto que meu pai é analfabeto funcional e minha mãe cursou, de maneira incompleta, na zona rural, até a quarta série do ensino fundamental (equivalente hoje ao 4º ano do Fundamental I). Sendo assim, as pessoas responsáveis por mim, não tinham condições e nem mesmo tempo disponíveis para acompanharem o meu processo de ensino-aprendizagem de maneira efetiva e nem o de minhas duas irmãs mais velhas, visto que passavam o dia todo fora trabalhando e, quando chegavam, eu e minhas irmãs, já estávamos dormindo.

Por outro lado, na escola de ensino fundamental que frequentei, não havia uma preocupação em relação à escuta atenta das crianças. Na maioria das vezes, fui avaliada através de provas e notas, assim como todas as crianças nesse período, recursos usados no ensino tradicional e, quando não atingíamos a porcentagem mínima estabelecida pela escola, éramos reprovadas e, conseqüentemente excluídas do direito de aprender. Desse modo, a avaliação

cumpria sua função punitiva e excludente, pois acabava expulsando muitas crianças, e produzia tempos de grande evasão escolar.

Na década de 1980, a nota, talvez mais do que hoje, era muito mais importante do que a avaliação e, muitas vezes, compreendida como sinônimo. Neste período, ainda vivenciávamos um contexto histórico conturbado, no qual predominavam o autoritarismo, a censura, além de variadas formas de repressão, que por sua vez, atingiram diferentes instituições, não poupando a escola. Dessa maneira, a escola foi transformada em “[...] espaço privilegiado para inculcação de normas e comportamentos que contribuíssem para formar indivíduos assujeitados e submissos.” (VILLAS BOAS *et al.*, 2020, p. 75). A respeito da avaliação nesse período, tais autores a caracterizam como:

[...] uma avaliação guiada por orientações rígidas e estruturalmente organizadas, direcionadas, em especial, à preparação técnica do professor avaliador que, caso as seguissem, obteria os efeitos desejados. Os conceitos, modalidades e funções da avaliação apresentados, bem como as orientações quanto à elaboração e uso de instrumentos e procedimentos avaliativos indicam a primazia de avaliações padronizadas, visando a produção de resultados objetivos e voltados à notação, classificação, controle e exclusão de parte dos estudantes. (VILLAS BOAS *et al.*, 2020, p. 75).

Eu me lembro de um fato que aconteceu quando cursei a antiga quinta série, hoje sexto ano do ensino fundamental. No final do ano de 1987 fui reprovada, mas antes fiz recuperação final em matemática por ter ficado com a nota mínima exigida para aprovação: 60 pontos. O professor conversou com minha mãe e eles decidiram que seria melhor que eu repetisse o ano para não ser aprovada sem saber um pouco mais os conteúdos. A respeito dessa repetência, Villas Boas *et al.* (2020), afirmam:

A reprovação apresentada como uma oportunidade oferecida ao estudante para aprender mais constitui, [segundo Jacomini (2010)], uma crença que precisa ser desmistificada. O aluno repetente não é, na maioria das vezes, atendido em suas necessidades e valorizado naquilo que sabe, mas, ao contrário, visto como um fracassado. (VILLAS BOAS *et al.*, p. 56).

Não teve outro jeito, repeti, não com a sensação de ter ganhado mais uma oportunidade de aprender, mas com essa sensação de fracasso mencionada acima. Ao longo dos demais anos escolares vivenciei várias situações nas quais as práticas avaliativas de docentes aconteciam de maneira classificatória, valorizando apenas a nota e não as aprendizagens dos(as) estudantes,

inclusive tais situações continuaram a acontecer no ambiente universitário, no tempo da graduação e mesmo na especialização e no mestrado

Essas experiências pessoais se relacionam com a nossa pesquisa, pois entendemos que não repetir práticas avaliativas punitivas ou classificatórias com as crianças e tentar realizar propostas avaliativas que acompanhem os processos de aprendizagem e respeitando as diferenças durante esse processo, faz-se necessário. Precisamos construir saberes que consigam garantir a todas as crianças e aos estudantes, em seu tempo, do seu modo e no seu ritmo, aprendizagens significativas.

Diferente das práticas avaliativas vivenciadas durante nosso percurso escolar, optamos por entender a avaliação como processo inclusiva e formativa, pautada nas concepções de Villas Boas (2008, 2011, 2012; 2019), Hoffmann (1993, 1996, 2000, 2012, 2013), Kramer (2003, 2006, 2014), dentre outros, que rompem com a lógica excludente da avaliação (FREITAS, 2012) e trazem importantes contribuições no sentido de acompanhar o desenvolvimento das crianças, respeitando sua subjetividade e seu ritmo, ao contrário da tradicional avaliação classificatória, excludente, comparativa, sentenciva, focada na nota (VASCONCELLOS, 1988).

Ao longo do tempo, encontramos estudos denunciando as tradicionais práticas avaliativas (LUCKESI, 2011) e propondo outras concepções, partindo de discussões sobre o real papel da avaliação. Freitas (2014) explica bem essa realidade, considerando que a escola sempre foi um território de disputas ideológicas e que não há interesse por parte dos dirigentes em garantir uma escola que realmente se revele comprometida em ensinar de maneira que a aprendizagem seja o objetivo real em relação aos estudantes. Nesse sentido, Freitas (2014) afirma que a escola,

[...] privada da aprendizagem em contato com seu meio e das formas “naturais” de avaliação providas pela vida e pela proximidade com o trabalho [...], só restou à escola inventar um processo de controle interno na própria instituição que acolhia o processo pedagógico, e a avaliação foi então chamada a cumprir preponderantemente este papel controlador. Colocar a avaliação nesta posição não foi uma escolha, pois a decisão de separar o ensino da criança da vida foi motivada pela necessidade de afastar a juventude dos problemas ou melhor das contradições sociais com o propósito de fornecer a ela, por antecipação, uma interpretação para tais contradições, antes de que ela mesma desenvolvesse sua própria interpretação, fora do controle dos interesses dominantes. A escola sempre foi um terreno de disputas ideológicas. (FREITAS, 2014, p. 9).

Levando em conta o desinteresse do capital em que toda a sociedade, de fato, aprenda, a partir de uma lógica neoliberal perversa, que privilegia a lógica do mercado e da globalização, na qual tudo se transforma em produto, se faz necessário colocar em pauta novos estudos que apontem para ações de resistências contra essa lógica. Afinal, a necessidade de valorização das aprendizagens das crianças e de uma avaliação entendida em seu caráter formativo, de acompanhamento dos processos e não meramente somativa, significa romper com tal lógica. A favor do rompimento dessa lógica, Freitas (2012), denuncia que:

O argumento central e oportunista dos defensores desta estratégia desresponsabiliza o Estado pela educação pública. Ele diz que “assim como os ricos podem escolher as escolas nas quais querem matricular seus filhos, também os pobres devem poder fazê-lo”. Mas, como é óbvio, é a escola pública aberta a todos que tem que ter qualidade e, portanto, é nela que devem ser feitos investimentos para sua melhoria. Transferir recursos para a iniciativa privada só piora as escolas públicas. (FREITAS, 2012, p. 386).

Para a realização desse estudo, destacamos também, autores(as) como: Ariès (1978), Kramer (1995), Sarmiento (2007), Kuhlmann Júnior (2010), Zilberman (2005), Passetti (2003), Postman (1999), que contribuem com discussões a respeito das concepções de infâncias e crianças, abordada em uma das seções desta pesquisa; Vygotsky (1994), Piaget (1988), discorrendo sobre educação infantil e processos de aprendizagem, Bondioli (2004), Freire (2006) e Cerisara (2019), discorrendo sobre especificidades da educação infantil, partindo de suas concepções, que deixam transparecer a valorização e a escuta atenta das crianças, principalmente as da faixa etária de zero a três anos.

Consideramos que a escuta e o silêncio constituem pontes de cumplicidade com as crianças e, às vezes, se faz necessário, nós como professoras, silenciarmo-nos para ser possível escutar essas vozes, principalmente de bebês, levando em conta que o silêncio de uma criança, não a silencia, mas pelo contrário, realça o sentido daquilo que ela deseja falar, ou quer e tenta nos revelar, mesmo através de um simples olhar ou de um jeito específico em expressar/manifestar o seu choro.

Em nossa sociedade é comum desconsiderar as potencialidades de bebês e das crianças bem pequenas, atribuindo a elas, a incapacidade para realizar pequenas ações, no entanto, a avaliação para as aprendizagens possibilita vê-las como sujeitos potentes, construtoras de aprendizagens e de conhecimentos significativos (PIKLER, 2008).

Optamos por fazer uso das charges de algumas das obras publicadas de Francesco Tonucci (1995, 2003, 2007, 2008), afinal esse autor italiano, é um pesquisador de infâncias, há

mais de quarenta anos, e se preocupa com o protagonismo e a participação das crianças, não só considerando a escola e suas aprendizagens, mas a sociedade como um todo. Para ele, o interesse e a opinião da criança precisam ser valorizados e aceitos por parte das pessoas adultas. Em suas obras, entre as quais destacamos *Com olhos de crianças*, *Solidão de Criança*, *40 anos com olhos de crianças*, *Cómo ser niño*, entre outras publicações, o autor anuncia e denuncia a situação de muitas crianças (TONUCCI, 2008), no sentido de sinalizar que é urgente e necessário, que pessoas adultas escutem as vozes das crianças.

Tonucci (2008) de maneira irônica e ao mesmo tempo irreverente, trata de diferentes questões relacionadas às crianças considerando diferentes instituições sociais as quais as crianças convivem diariamente, mas, de acordo com as charges e concepções do autor, se revelam invisíveis frente o olhar adulto.

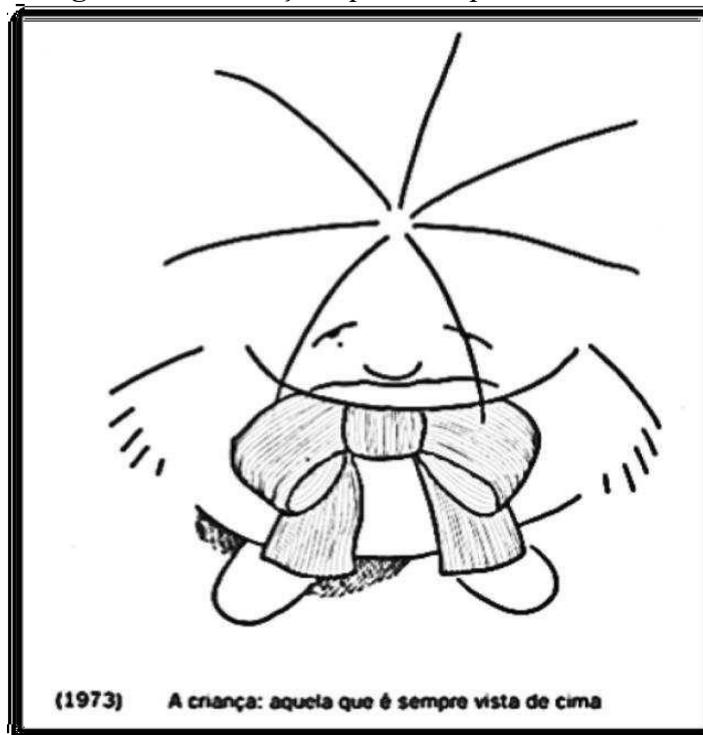
Por fim, esse estudo foi organizado em seções que dialogam entre si na tentativa de mostrar a relevância da Educação Infantil e principalmente, sua relação direta com a avaliação, em especial, as práticas avaliativas desenvolvidas com as crianças de zero a três anos de idade. Na Seção I, realizamos um breve resgate das concepções de Crianças, Infâncias e da constituição da Educação Infantil (EI), evidenciando como surgiu a creche, suas atribuições e como a EI se constituiu como uma etapa da Educação Básica brasileira e como direito da criança ao longo da história, discorrendo sobre alguns avanços e retrocessos. Na Seção II, apresentamos a concepção de avaliação por nós assumida, destacando a avaliação formativa como aliada essencial para a construção dos saberes no contexto da Educação Infantil. Na Seção III, apresentamos o percurso metodológico utilizado da pesquisa, detalhando as etapas da pesquisa e apresentamos um panorama das dezoito produções acadêmicas encontradas, com foco na temática Avaliação na Educação Infantil de zero a cinco anos, e, mais especificamente, de zero a três anos de idade, produzidas no período de 2011 a 2021, bem como suas contribuições, considerando as concepções de avaliação na creche, as práticas avaliativas presentes nas pesquisas analisadas.

Na Seção IV, analisamos as pesquisas selecionadas e procuramos responder as questões da evidenciando concepções e práticas de avaliação na Educação Infantil, contemplando o contexto da creche, ou seja, crianças de zero a três anos de idade. O nosso olhar buscou a presença ou não da avaliação formativa e se contempla a participação e o protagonismos de bebês e das crianças bem pequenas e, ao mesmo tempo, buscamos compreender se esse espaço formativo se constituiu como elemento possibilitador de reflexão do trabalho realizado pelas docentes dessas crianças.

Para finalizar, tecemos algumas considerações no sentido de contribuir com o debate ampliando os estudos sobre a temática da avaliação na Educação Infantil, considerando suas especificidades e possibilidades, bem como sua importância para conferir visibilidades para o protagonismo de bebês e das crianças bem pequenas, bem como possibilitar a reflexão do trabalho docente, por parte das profissionais que atuam nesta etapa da educação, a qual merece ser valorizada e vista por pesquisadores(as) como um campo fértil de investigações.

I CONCEPÇÕES DE CRIANÇAS, INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO INFANTIL

Figura 1 - A criança: aquela sempre vista de cima

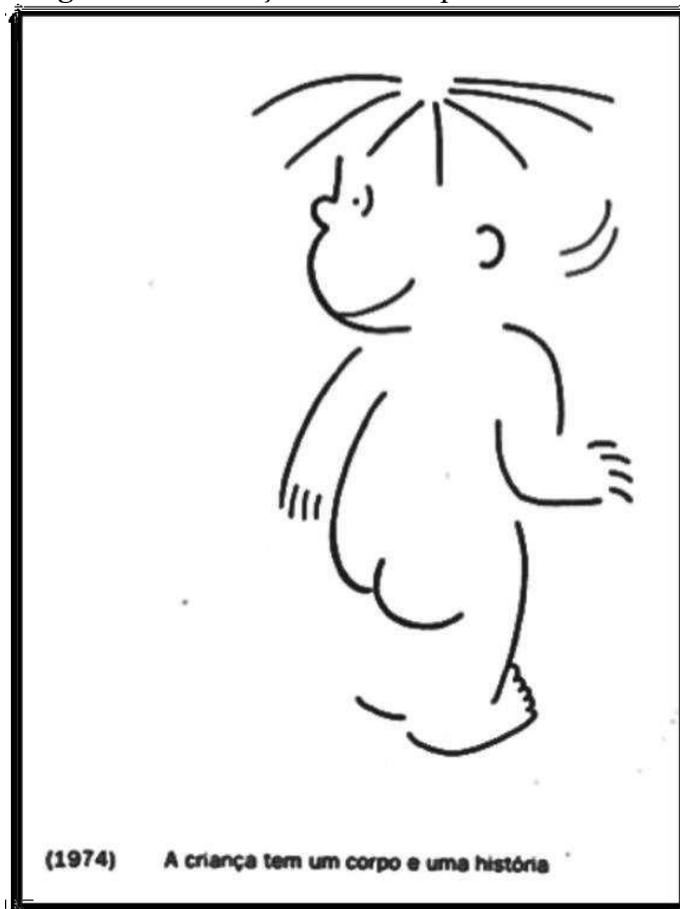


Fonte: TONUCCI (2003, p. 6)

A charge acima, retirada da obra de Tonucci (2003), mostra a criança a partir da percepção do adultocentrismo, no entanto, se faz necessário que à criança seja oportunizado o direito de expressar sua vontade, opiniões e que possa ser escutada pelos adultos. Do mesmo modo, esta seção foi pensada com o propósito de compreendermos como a infância se transforma no decorrer da história social e como passou a ser uma fase da vida valorizada no nosso tempo presente, sendo que em dias atuais, a criança é reconhecida e considerada como sujeito histórico, portadora de direitos e produtora de conhecimentos e de cultura. Nesta seção, promovemos a discussão sobre como surgiram as creches e as instituições de Educação Infantil, quais suas atribuições e qual sua relevância em relação à educação, no contexto atual de nossa sociedade.

1.1 Concepções de Crianças e Infâncias

Figura 2- A criança tem um corpo e uma história



Fonte: TONUCCI (2003, p. 97)

A obra “Com olhos de criança”, procura discutir a criança como um corpo que tem uma história e conseqüentemente precisa ser respeitada e levada em consideração. Quando nos referimos às crianças é importante explicar como a concebemos, a partir de uma definição de Infâncias, bem como de suas especificidades e diferenças em relação a outros sujeitos. As diferentes concepções de infâncias e de crianças, carregam diferentes significados. Segundo Kramer (2007, p. 15):

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-

las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância.

De acordo com Carvalho (2003), o surgimento do sentimento de infância ocorreu ao longo do tempo, considerando diferentes relações sociais e não as especificidades da criança. Ao longo dos séculos XVI e XVIII, a infância começa a ser percebida como uma categoria e uma construção social, sendo que esse período as crianças foram entendidas e cuidadas como merecedoras de um tratamento diferenciado da vida adulta. Com relação a esse surgimento, Carvalho (2003), argumenta que:

A aparição da infância ocorreu em torno do século XIII e XIV, mas os sinais de sua evolução tornaram-se claras e evidentes, no continente europeu, entre os séculos XVI e XVIII no momento em que a estrutura social vigente (Mercantilismo) provocou uma alteração nos sentimentos e nas relações frente à infância. (CARVALHO, 2003, p. 47).

Já Kuhlmann Júnior (1998) afirma ser necessário considerar a infância como “uma condição da criança”, se constituindo como um conjunto de vivências experienciadas por ela em diversos lugares históricos, geográficos, sociais e se constituindo em uma representação de infâncias como “crianças concretas e produtoras da história” (KUHLMANN JÚNIOR, 2010, p. 30). Sendo assim, crianças e infâncias constituem termos distintos, porém que se complementam. Apresentam diferenças no contexto do ser em sociedade e nesse sentido, em nossa contemporaneidade, temos assistido a um movimento de valorização em prol de novos estudos⁹ sobre crianças e infâncias.

Por sua vez, Saveli e Samways (2012) afirmam que Jean Jacques Rousseau; filósofo francês do século XVIII, deve ser considerado o maior expoente, no que se refere ao conceito de infância; que por sua vez, ao longo do tempo e da história sofreu diversas transformações. Segundo estas autoras, o pensamento de Rousseau constitui um marco na pedagogia contemporânea, e esse fato se deve à escrita de sua obra, O Emílio, na qual o autor discorre sobre a educação das crianças, sempre sinalizando para a relevância de se valorizar essa etapa da vida.

Aranha (1996) concorda com esse mérito dado a Rousseau e afirma que o filósofo foi o

⁹ A década de 1990 é um marco na formação do campo da Sociologia da Infância, quando há um crescente interesse pelo modo de vida das crianças e pela representatividade de estudos em si mesma. Temos também estudos voltados para a infância, por meio da Antropologia da criança (COHN, 2010).

primeiro a reconhecer a criança como indivíduo único, com qualidades e particularidades específicas da fase da infância, sendo o primeiro, de igual maneira, a defender o período da infância como período singular e imprescindível para o desenvolvimento humano, além de iniciar a discussão a respeito da relevância da criança desfrutar dessa fase da vida, como indispensável para viver a vida adulta.

Assim como Rousseau, Ariès (1978), um historiador francês, também percebe a criança como sujeito importante. Ambos viveram em tempos históricos e fazeres diferentes e trouxeram contribuições e avanços em relação a compreensão da criança como sujeito que merece melhores condições de tratamento no período da infância. Assim, Ariès (1978) atenta para o fato de que, na antiguidade, as crianças eram tratadas da mesma forma que os adultos, não havendo ainda, uma preocupação específica voltada para esta faixa etária como atualmente existe. Além disso, inexistia um conceito pronto e acabado para a criança e sua infância e as crianças conviviam em meio aos adultos, sendo consideradas como “um adulto em miniatura”: seu vestuário era semelhante aos dos adultos, participavam da mesma maneira dos acontecimentos da vida em sociedade (nascimento, morte, etc.) e o que as diferenciava dos adultos, era o tamanho e a força, sendo que quando demonstrassem certa independência física, logo eram inseridas no trabalho junto aos adultos, realizando e auxiliando em atividades como: plantações, pesca, caça, colheitas, comércio, contribuindo com o sustento da família, no caso de famílias pobres (ARIÈS, 1978).

Essa visão de criança era característica da idade medieval, na qual, não havia preocupação em se destinar cuidados básicos e diferenciados para as crianças; o que de certa maneira, nos leva a concordar com a ideia de que nem sempre o sentimento pela infância existiu. Conforme Ariès (1978), por volta do século XII, por meio de tentativas da arte medieval, a infância foi representada, visto ser considerada como a fase da vida na qual a criança não possuía a mesma compreensão que os adultos, mas pelo contrário, se caracterizava por ser inexperiente, incapaz e dependente.

Às crianças eram atribuídos os mesmos afazeres dos adultos e a morte constituía um fenômeno natural para as famílias, uma fatalidade, podendo ser substituídas por outras crianças. Dessa forma, para Ariès (1978), as crianças nos séculos XIII e XIV, por exemplo, brincavam e se divertiam de maneira diferente das fases de infância e juventude vivenciadas por crianças e jovens de nossa sociedade contemporânea. No que se refere a educação, as crianças/jovens desses séculos, aprendiam técnicas relacionadas ao aprender a fazer.

Já Passetti (2003) afirma que foi com o movimento do Renascimento, a partir do século

XV, que a criança começa a ser vista com um novo olhar e temos a descoberta da infância como momento importante da vida do sujeito, na qual a criança passa a ser considerada como:

[...] um ser inacabado, vista como um corpo que precisa de outros corpos para sobreviver, desde a satisfação de suas necessidades mais elementares, como alimentar-se. Os primeiros anos de vida são para ela, o tempo das aprendizagens do meio que a cerca. Brinca com outras crianças da sua mesma idade e até maiores do que ela; arrisca-se em busca de saberes que lhe poderão ser úteis para viver em comunidade. (PASSETTI, 2003, p. 1-2).

De acordo com Passetti (2003), é a partir dessa nova maneira de olhar para a criança, gestada a partir do século XVII, que pais e mães, adultos e comunidade em geral, percebem a necessidade de a criança relacionar-se com crianças de sua idade e que, simultaneamente, necessitam vivenciar momentos de diversão. Tem-se então, o entendimento da necessidade de separar a educação da criança do adulto e isto acontece através da escolarização, sendo que o conceito de infância, começa a ganhar notoriedade com a igreja, que teve papel fundamental e associou a imagem das crianças com a dos anjos, sendo que ambos (crianças e anjos) representavam inocência, pureza, singeleza. Desta maneira a educação torna-se obrigatória em função do amor que deveria ser voltado para as crianças.

Já nos séculos XVI e XVII, Ariès (1978) percebe uma outra mudança significativa em relação às crianças: surge um sentimento de infância e o afeto pela criança, que passa a ser tratada com mais carinho e atenção por parte dos adultos. Ariès (1978) observa que: “[...] a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para os adultos, envolvendo um sentimento que poderíamos chamar de “paparicação” (ARIÉS, 1978, p. 158). Para o autor:

Contudo, um sentimento superficial da criança – a que chamei de “paparicação” – era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato. (ARIÉS, 1978, p. 10).

Sendo assim, Ariès (1978) explica que essa paparicação, também presente no contexto medieval, acontecia nas diferentes classes sociais e que o final do século XVII, representou um marco histórico importante na história das infâncias, considerando a evolução dos sentimentos

voltados para a infância e que se inicia o reconhecimento da fragilidade, das peculiaridades e da preocupação formal, moral e de construção da criança.

Contrapondo-se às ideias de Ariès (1978), Carvalho e Schwengber (2014), argumentam que a infância se constitui em uma categoria socialmente construída. Assim, ela não se associa ao biológico/geracional ou a uma concepção fixa, mas pode apresentar diferentes características dependendo do contexto, da época ou do momento histórico. Para Carvalho e Schwengber (2014), essa categoria ganha espaço com o advento do capitalismo, no qual a criança é vista como um ser gracioso e abençoado, como esperança de futuro para as famílias e como seres em formação, por isso, consideradas “tábulas rasas”, “receptáculos vazios” (CARVALHO; SCHWENGBER, 2014, p. 39), prontos para receber informações e conhecimentos.

Autores como Heywood (2004), Kuhlmann Júnior (2010), Kramer (1995), Postman (1999) e Sarmiento (2001), compartilham da ideia de infância como uma construção social, consequência de um processo histórico social vivenciado. Sarmiento e Pinto (2013, p. 01), na mesma direção, evidenciam que a infância sempre existiu, mas que a “concepção da infância como construção social”, não fora observada, o que só ocorre de fato, a partir dos séculos XVII e XVIII.

Zilberman (2005), por sua vez, enfatiza que no século XVIII, com o surgimento da burguesia e a família organizada e estruturada em núcleos, a criança começa a ter um novo status e diferentes autores iniciam os estudos a respeito do universo da infância, revelando que crianças possuíam medos, conflitos, dúvidas e contradições, visto que, o que se pensava sobre as crianças espelhava e projetava a imagem da própria sociedade. Ainda de acordo com Zilberman (2005), neste século surge a concepção burguesa de infância e, a criança passa a ser reconhecida no que diz respeito às suas particularidades, ocupando um novo espaço no meio social e, a infância compreendida como fase da vida que mereceria orientação e educação.

Logo, a partir do século XVIII, surgem as primeiras instituições formais de ensino para crianças e um novo olhar é voltado para elas, de maneira a considerar seus processos de aprendizagem, socialização e desenvolvimento cognitivo. Percebemos que, conforme o contexto da época, predominava um sentimento de infância, considerando o modo como os adultos percebiam a criança. Dessa maneira, surge um novo modelo de civilidade, que exigia boas maneiras e regras de etiqueta e, de igual maneira, um novo conceito de comportamento e uma literatura pedagógica que incluía crianças, adolescentes e, principalmente, as famílias e os educadores.

As escolas, do final do século XVIII, apresentavam caráter mais técnico do que

pedagógico, não eram separadas por faixa etária e frequentavam pessoas de qualquer idade, porém, apenas as pessoas jovens tinham a oportunidade de ir para a escola, permanecendo a exclusão das crianças. A educação era classificada em primária e secundária e as crianças eram impedidas de frequentar a escola em função de serem consideradas fracas e incapazes, especialmente as provenientes de classes economicamente mais baixas e esse fato passa a justificar a entrada tardia das mesmas na escola.

Atualmente, observamos que as concepções de criança e infância não se separam e constituem conceitos que permeiam o âmbito social, constituindo “[...] coletivos interconectados com seus contextos, com sua cultura, com sua história.” (SAVELI; SAMWAYS, 20012, p. 52). Conforme Redin (2007), tais concepções, “[...] são vítimas e protagonistas de uma complexa teia de relações trágicas definidas por opções políticas e educacionais diferenciadas” (REDIN, 2007, p. 7). Sendo assim, concordamos com as ideias de Sarmiento e Pinto (2013), quando sinalizam que a infância constitui uma categoria social, que concedeu uma maior visibilidade para a criança na sociedade.

No Brasil, entre o final do século XIX e todo o século XX, a infância torna-se um período da vida na qual a criança tem suas experiências legitimadas através de documentos legais que reforçam essa legitimidade, por exemplo, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aprovado em 1990 e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), em 1998. O ECA (BRASIL, 1990), a respeito da concepção de criança, em seu artigo 2º, afirma: “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.” (BRASIL, 1990).

O ECA (BRASIL, 1990), em seus artigos 3º e 4º, garante e assegura às crianças e adolescentes, os direitos fundamentais para que possam se desenvolver de maneira física, mental, moral, espiritual e social, considerando condições de liberdade e dignidade. O documento ainda atribui como dever da família, da comunidade e do poder público a garantia dos direitos infantis (vida, saúde, alimentação, educação, esporte, lazer, cultura, respeito e convivência familiar, entre outros).

O RCNEI (BRASIL, 1988), em relação a criança, afirma que as crianças se caracterizam por apresentarem uma natureza singular e um modo próprio de pensar, relacionando-se desde cedo, com pessoas próximas ao meio seu meio de inserção, esforçando-se para compreender o mundo, do qual é parte integrante, as relações contraditórias vivenciadas, experimentando brincadeiras, anseios, desejos, processos de construção do conhecimento, através do uso de

diversas linguagens, de sua capacidade para criar ideias, hipóteses e de interações com outras pessoas e com o meio, sendo que esse conhecimento “[...] não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação.” (BRASIL, 1988, v. 1, p. 21).

Outro documento legal que conceitua o que é uma criança, são as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI), elaborado em 2010:

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. (BRASIL, 2010, p. 12).

Logo, a criança no século XXI, passa a ser vista como socialmente integrada, considerando o desenvolvimento da sociedade, que passou a observar e notar a criança como um ser no qual seu crescimento sofre desdobramentos conforme as fases intelectuais e emocionais que vivencia. Entretanto, no Brasil, embora tenha havido avanços em relação à concepção de criança e de infância, observamos que as crianças da nossa sociedade não vivenciam o período da infância da mesma maneira, em função das grandes diferenças sociais de nosso país.

Ao discorrermos sobre as concepções de infâncias e crianças na atualidade, faz-se necessário lançarmos mão da análise da criança como ser biológico e considerando-a como sujeito histórico, cultural e social, visto que diferentes visões sobre criança contribuíram para sua condição atual. A respeito disso, Kramer (2011) atenta:

[...] ainda que muitas abordagens tenham dado ênfase à dimensão cognitiva, entendendo a criança como sujeito epistêmico, e mesmo que muitos autores considerem as crianças do ponto de vista afetivo, motor, social ou intelectual, de forma dicotômica, separando corpo e mente, a ideia de que a criança tem especificidade é uma construção da modernidade. (KRAMER, 2011, p. 385-386).

Cohn (2010), por sua vez, através da antropologia busca respostas para os seguintes questionamentos: “O que é a criança? O que é ser criança? Como vivem e pensam as crianças? O que significa a infância? Quando ela acaba?” (COHN, 2010, p. 6). A autora afirma que em relação à criança e a infância, na verdade, devemos nos referir a “[...] uma antropologia da criança e não da infância, -isso porque a infância é um modo particular, e não universal, de

pensar a criança.” (COHN, 2010, p. 13). A autora ainda enfatiza que:

Em outras culturas e sociedades, a ideia de infância pode não existir, ou ser formulada de outros modos. O que é ser criança, ou quando acaba a infância, pode ser pensado de maneira muito diversa em diferentes contextos socioculturais, e uma antropologia da criança deve ser capaz de apreender essas diferenças. (COHN, 2010, p. 14).

É possível perceber que, com o passar do tempo e modificações das sociedades, a criança passou a ser entendida como um sujeito histórico-social, mesmo que ainda atualmente as crianças sejam vistas, explicadas e compreendidas a partir do que adultos dizem sobre elas de acordo com as palavras de Kuhlmann Júnior (2010), tal realidade se expressa da seguinte maneira:

A criança não escreve sua própria história. A história da criança é uma história sobre a criança. Ao procurar levar em conta essa fase da vida, caracterizando-a como realidade distinta do adulto, não podemos esquecer que continuamos adultos pesquisando e escrevendo sobre elas. (KUHLMANN JÚNIOR, 2010, p. 30).

No Brasil, de acordo com Kramer (2003), Kuhlmann Júnior (2010), o reconhecimento da infância e por consequência, a valorização da criança, aconteceram de maneira atrasada em relação ao resto do mundo e da mesma maneira, a preocupação em relação à educação para as crianças, visto que o cenário econômico, político, social e cultural do país não produziu a necessidade de instrumentalizar e ensinar as pessoas.

Por esse viés, observamos que diferentes fatores culturais, sociais, econômicos e políticos, influenciaram na maneira de perceber a criança e a juventude em suas particularidades e necessidades em cada momento histórico no Brasil. Assim, compreender a concepção de criança e de infância no contexto brasileiro exige o estudo sistemático da história das crianças para entendermos como essas concepções são tratadas e em que espaço são produzidas, sendo favorecidas e amparadas por quais leis, conhecendo seu processo histórico movido por contradições da nossa história. Nesse sentido, Kuhlmann Júnior (2010), manifestando-se contrário as ideias/concepções de Ariès, sinaliza que:

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças

concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história. (KUHLMANN JÚNIOR, 2010, p. 30).

Esse autor ainda considera que compreender a história da infância nos possibilita entender a criança como sujeito inserido na história e parte integrante dessa história, que “[...] pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico [...]” (KUHLMANN JÚNIOR, 2010, p. 31), o que implica em percebê-la como um sujeito/criança concreta, capaz de expressar o que não pode ser evitado na história, mas que se faz presente em diferentes momentos.

Nessa direção, Cohn (2010, p. 17) se posiciona a favor da criança como sujeito atuante, o qual define como: “[...] aquela que tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais.” Para a autora reconhecer a criança como sujeito atuante implica em compreendermos que ela não se constitui como adulto com pequena estatura (miniatura), ou alguém que se possa treinar para vivenciar a vida, sendo necessário o entendimento de que, independentemente do lugar que a criança esteja, ela apresenta capacidade para interagir com seus pares de maneira ativa: adultos, crianças, com o mundo, exercendo papel relevante na consolidação de papéis ou relações aos quais assume.

No Brasil, mesmo com a demora em reconhecer a criança como sujeito de direito e de infância como período histórico específico da vida, tivemos avanços em relação a valorização e preocupação com o ser criança, no sentido de criar meios que garantam sua proteção e o provimento de suas necessidades básicas, sendo estas atribuições de responsabilidade do Estado, mas também, de igual maneira, das famílias, como demonstram algumas leis criadas com essa finalidade, como por exemplo, o ECA de 1990 (BRASIL, 1990).

Considerando a relação educação e aprendizagem das crianças, Cohn (2010, p. 27), afirma que:

Para se fazer uma boa antropologia da criança enfocando a educação e os processos de aprendizagem, devemos, novamente, começar do começo - ou seja, nos perguntando o que significa educar e aprender nos casos que pesquisamos; como se concebe o conhecimento e sua transmissão; quais são as modalidades, os lugares e as relações envolvidas nesse processo; como se insere e é inserida nele a criança; e de que criança se trata. (COHN, 2010, p. 27).

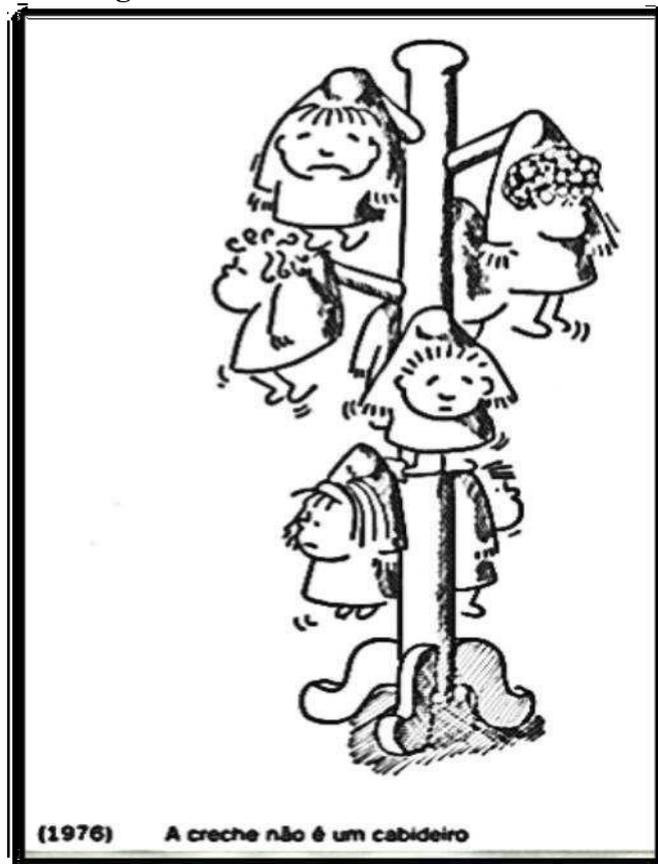
Cohn (2010, p. 29), sinaliza que “[...] não há imagem produzida sobre a criança e a

infância, ou pela criança, que não seja, de algum modo, produto de um contexto sociocultural e histórico específico, do qual o antropólogo deve dar conta.”

Logo, a história nos possibilita compreender melhor sobre as concepções de infâncias e crianças, sobre o desenvolvimento da criança, sendo que a transformação nessas concepções foram impulsionada pelo processo de industrialização e urbanização, no início do século XIX, quando as crianças e as infâncias foram percebidas como um sujeitos e uma fase da vida que mereciam cuidados especiais e diferenciados e essa preocupação gerou a necessidade de destinar um lugar diferenciado para a criança permanecer, enquanto a família se ausentava para trabalhar. Essa necessidade foi o motivo para a criação das creches como espaço de acolhimento das crianças.

1.2 Creche: origem, atribuições sociais e aparecimento no Brasil

Figura 3 - A creche não é um cabideiro



Fonte: TONUCCI (2003, p. 38)

Esta charge (TONUCCI, 2003), nos mostra que não devemos ver a instituição creche

como um lugar no qual as famílias ou mesmo a sociedade vai transformando o lugar em um depositário de crianças. A creche não é um cabideiro no qual vamos amontoando cada vez mais crianças, sem se preocupar com qualidade de atendimento para estas crianças que passam um longo período do seu dia, visto que o atendimento nas creches, geralmente, é de tempo integral.

As creches, nas quais muitas famílias deixam suas crianças enquanto trabalham, surgiu em decorrência da Revolução Industrial, que promoveu o desenvolvimento tecnológico, o surgimento das indústrias e a consolidação do capitalismo no século XVIII, como revela o fragmento a seguir:

As primeiras creches surgiram no século XIX na Europa e no início do século XX no Brasil, precedidas pela estruturação do capitalismo, a crescente urbanização e a necessidade de reprodução da força de trabalho composta por seres capazes, nutridos, higiênicos e sem doenças. (ADORNI, 2001, p. 4).

Surge assim, a instituição “creche” e, de acordo com Abramowicz e Wajskop (1995), esse termo usado, ainda em dias atuais, apresenta origem francesa, sendo traduzido como manjedoura e italiana, como asilo ou ninho, significando, ninho que abriga. Assim, o termo passa a designar a primeira instituição criada com a finalidade de abrigar crianças necessitadas, conforme a sociedade da época (século XIX). Logo, a creche nasce na França inicialmente, sendo de responsabilidade de cuidadoras religiosas, porém, esta instituição é ampliada para diferentes lugares do mundo, inclusive para o Brasil, com a finalidade de acolher crianças necessitadas e, principalmente, os filhos das operárias que tiveram a necessidade de sair para trabalhar nas indústrias, que se instalavam no nosso país.

A respeito da introdução das primeiras creches no Brasil, Adorni (2001) esclarece que, primeiramente, elas surgiram na Europa no século XIX, chegando no Brasil, somente no século XX, devido a estruturação do capitalismo, da crescente urbanização e da necessidade de reprodução da força de trabalho, sendo criadas por grupos femininos de associações/organizações/sociais religiosas/filantrópicas, com “objetivo explícito” de atender filhos das trabalhadoras, sendo que essa prática, refletia preocupações voltada para “[...] liberar a mulher para o trabalho e mais a reforçar seu lugar no lar e com os filhos.” (ADORNI, 2001, p. 4-5).

Assim, é possível constatar que a intensificação da atividade industrial provocou o aumento da migração do campo para a cidade, acarretando uma crescente urbanização e com isso, surge uma preocupação voltada para as crianças, no sentido de se pensar uma maneira de

prestar atendimento para as mesmas. Além do mais, o processo de industrialização e o capitalismo, trouxeram consigo a ideologia da divisão de trabalho, no interior da família, bem como nas relações sociais e neste contexto, à mulher coube a responsabilidade de promover o cuidado e a guarda dos filhos bem como a de realizar diferentes tarefas domésticas associadas à alimentação, vestuário, higienização da casa entre outras e dependendo da classe social a qual ela pertencesse, exigiu assumir tais tarefas ou destiná-las aos serviços de uma empregada doméstica.

Neste sentido, houve a necessidade em se pensar a creche como um contexto de desenvolvimento para as crianças pequenas, na medida em que as mulheres de diferentes camadas sociais, cada vez mais, se viram obrigadas a assumirem atividades fora de casa, o que demandou auxílio no cuidado e na educação dos filhos.

No Brasil, a creche, como no mundo todo, apresenta sua origem nas necessidades das mulheres, devido ao processo de industrialização, que trouxe como consequência, a modificação no papel da mulher dentro da sociedade, repercutindo no interior da família, principalmente, na educação das crianças, sendo que essas mudanças, provocadas em relação à atribuição da mulher se inserem em um conjunto caracterizado por fatores complexos e contraditórios considerando a organização social, bem como suas características econômicas, políticas e culturais.

Vale ressaltar que em nosso país, desde a sua colonização, a questão da educação constituiu um divisor de águas, que separa a classe rica da classe pobre, sendo essas classes educadas conforme sua posição e o papel desempenhado dentro da sociedade, ou seja, a educação para os filhos das famílias pobres se manifestava através do aprender a fazer e para os filhos das famílias ricas, a educação acontecia na escola, com a finalidade deles aprenderem a comandar, mandar e sobretudo, aumentar e dar continuidade aos lucros empresariais da família. Percebemos, assim, que a educação imposta aos brasileiros, revela as discrepâncias existentes dentro da sociedade e, conseqüentemente, as crianças foram condenadas a sofrer em função das desigualdades sociais que as separa conforme a classe social que pertencem.

A fase inicial de implantação das creches em geral, caracterizou-se por ser de caráter assistencial-filantrópico e no Brasil, as primeiras creches foram assistencialistas, criadas com a finalidade de: auxiliar mulheres que trabalhavam fora de casa, atender mulheres viúvas desamparadas e acolher crianças órfãs, abandonadas por mães solteiras e, de acordo com Rizzo (2003, p. 37), “[...] eram sempre filhos de mulheres da corte, pois somente essas tinham do que se envergonhar e motivo para se descartar do filho indesejado

Logo, podemos verificar que a origem da creche esteve atrelada à ideia da falta da família, entretanto, com o desenvolvimento da sociedade, a creche passa a seguir modelos de funcionamento conforme os padrões de família e maternidade, que mais tarde, passaram a ser propostos por especialistas de áreas diversas: médicos higienistas, psicologia, serviço social, psiquiatria, pedagogia entre as principais, o que como consequência contribui para conferir novos contornos para a prática institucional da creche.

Assim, as creches passam por modificações e percebe-se preocupação com carências: econômica, moral, higiênica, afetivas, cognitivas, culturais e nutricionais como uma maneira de impulsionar mudanças significativas para o funcionamento adequado dentro de uma lógica econômica e social. No Brasil, verifica-se que o atendimento para as crianças em creches, até o início do século XVIII, era inexistente, sendo que o que predominava eram as chamadas rodas dos expostos, já mencionadas anteriormente. Logo, “[...] creches, asilos e internatos eram vistos nas vilas existentes como instituições assemelhadas e destinadas a cuidar dos problemas dos pobres” (OLIVEIRA, 1988, p. 45).

Um marco importante em relação à institucionalização das creches no Brasil, de acordo com Kuhlmann Júnior (2010), foi a criação em 1899, do Instituto da Proteção e Assistência à Infância, no Rio de Janeiro, criado por um médico para prestar atendimento à mães grávidas pobres, aos recém-nascidos, além de promover a distribuição de leite, realizar consulta de lactantes e realizar a vacinação e a higienização dos bebês. Esta entidade se torna relevante e estende seus serviços para outras partes do território do Brasil. Ainda de acordo com este autor, temos também, em 1919, a criação do Departamento da Criança, cujo propósito foi o de fiscalizar e combater o trabalho de mães voluntárias que prestavam cuidados aos filhos das trabalhadoras, porém de maneira muito precarizada.

Sendo assim, em função de diversos fatores, tais como: o processo de implantação da industrialização no país, a inserção da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho e a chegada dos imigrantes europeus no Brasil, os movimentos operários ganharam força e começam a se organizar nos centros urbanos mais industrializados, reivindicando melhores condições de trabalho dentre estas, a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos (creche).

Neste contexto, de acordo com Oliveira (2017), muitas mães (mulheres contratadas pelas fábricas) começaram o engajamento na política, politizando-se e exigindo um lugar mais adequado para deixar seus filhos enquanto trabalhavam. Neste contexto, surgem vilas operárias, clubes esportivos, creches e escolas maternais para os filhos dos operários e jardins de infância,

“[...] montadas pelas fábricas, passando a ser reconhecido por alguns empresários, como vantajoso pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor.” (OLIVEIRA, 1992, p. 18).

Em relação às creches e seu papel, Oliveira (1988) argumenta que, em função da maneira como foi vista a creche (com características assistencialistas), predominando até os dias atuais, prevalece essa concepção e não como escola de educação, na qual a criança é proporcionada a realizar diferentes aprendizagens e não apenas receber cuidados ligados à alimentação, a saúde e a integridade física, sendo que este assistencialismo revelou particularidades ao longo da história.

A creche no Brasil, na década de 1930, a preocupação se voltava para questões sanitárias, visto que a classe operária sofria com epidemias constantes em função da negligência de políticas sociais voltadas para infraestrutura urbana, saneamento básico e moradia. Oliveira (2017) atenta que a creche se constitui como uma medida paliativa, defendida por médicos preocupados, principalmente, com as condições de vida da população operária, que morava em ambientes insalubres.

Observamos que de 1930 a 1960, a preocupação com as creches, ainda não era a de prestar um bom atendimento para as crianças, mas a de práticas de medidas envolvendo conter atos de criminalidade por parte de crianças e jovens das classes mais pobres e termos assim a criação da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM). Portanto, a creche, no período Brasil Colônia (1530- 1822), a primeira forma de atendimento destinado à infância, se deu com os Jesuítas, através de suas práticas de catequização, na qual as crianças indígenas eram retiradas do convívio familiar e colocadas junto a crianças órfãs, portuguesas, com a mesma idade, com a finalidade de ensiná-las modos civilizados, na verdade hábitos comuns dos europeus.

Prosseguindo, no Brasil Colônia, um marco importante em relação ao atendimento das crianças, foi a criação da Santa Casa da Misericórdia (mencionada anteriormente na roda dos expostos), na verdade instituições católicas, de cunho caritativo, criadas com a atribuição de receberem crianças abandonadas, principalmente, filhos das escravas.

Contudo, no século XVIII, em função das más condições de higiene e saneamento básico das Santa Casas da Misericórdia, o número de mortalidade dessas crianças aumentou de maneira alarmante, sendo que as que sobreviviam, eram entregues às criadeiras externas, que de acordo com Farias (2005), eram amas-de-leite, que recebiam uma verba das Câmaras Municipais, para cuidarem de crianças rejeitadas (negras, mestiças, brancas abandonadas) até

completarem os seus nove anos de idade.

Marcílio (1998, p. 135) explica que as Câmaras Municipais eram as “[...] únicas oficialmente responsáveis, na legislação portuguesa, pela tarefa de prover assistência aos pequenos enjeitados.” Já as crianças indígenas, participavam de projetos educativos de catequização com a finalidade de serem civilizadas. Em relação ao papel do Estado e de acordo com Del Priore (2004) e Kuhlmann Júnior (2010), em nenhum momento este órgão demonstra interesse em participar, promover assistência ou criar e mesmo regulamentar instituições voltadas para o atendimento de crianças no Brasil.

Já no século XVIII, temos a instalação no Brasil, dos asilos que prestavam atendimento às crianças enjeitadas, filhos de escravas e também do relacionamento de senhores com escravas, sendo que essas mães eram alugadas como mães de leite. De acordo com Kuhlmann Júnior (2001), os asilos eram instituições que guardavam crianças pobres, no período diurno, para não serem abandonadas.

No século XIX, no Brasil, em função do capitalismo e do processo de imigração, o Brasil vivencia um período de impasse em relação à educação das crianças menores de sete anos. Com a partida da família real para Portugal e com a assinatura da Lei do Ventre livre (1888), abolindo a escravidão, muitas crianças passaram a ser abandonadas na roda dos expostos, devido a pobreza de suas famílias.

No século XX, o número da mortalidade das crianças era elevado, o que contribuiu para o fim da prática das rodas dos expostos, apoiadas por abolicionistas e higienistas. As desigualdades em relação ao atendimento das crianças, continuava sendo diferenciado: os filhos das elites sendo instruídos por professores particulares e os pobres destinados a serem mão de obra produtiva nas lavouras. Porém as mães de classes pobres, escravas ou não, já carregavam consigo a preocupação de exercer seu direito à maternidade e de onde deixar seus filhos, enquanto trabalhavam, de acordo com Rizzini (2004) e Kuhlmann Júnior (2010).

E é neste contexto que as creches inspiradas em modelos franceses destinadas a abrigar crianças pobres e abandonadas é colocado em pauta e surge a preocupação urgente em criar espaços para guardar crianças nestas condições, considerando o projeto político voltado para a construção de um novo Brasil, com base em ideias liberais datadas do final do século XIX e as contribuições dos intelectuais do movimento da Escola Nova, que reivindicavam por progresso e para o atendimento das crianças, surgia uma nova proposta, sendo que para as crianças pobres, a introdução das creches, de acordo com Kuhlmann Júnior (2010, p. 78), significou:

[...] a creche, para as crianças de zero a três anos, foi vista como muito mais do que um aperfeiçoamento das Casas de Expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças. (KUHLMANN JÚNIOR, 2010, p. 78).

Entretanto Kuhlmann Júnior (1999) já denunciava que havia uma diferença entre a proposta das creches e dos jardins de infância (pré-escolas), propostas por Froebel, pois a proposta destes jardins de infância seria de constituir-se como uma instituição educativa ao passo que a creche; instituições semelhantes a sala de asilos franceses, teriam por função prestar assistência e não educar as crianças com vistas à emancipação, mas sim pelo contrário, com vistas à subordinação e à submissão.

Assim, para Kuhlmann Júnior (2001, p. 78): “[...] creches, salas de asilo, escolas maternais e jardins de infância sempre foram incluídas como instituições de educação infantil, porém o que as diferenciava eram a origem e a faixa etária do público social a que se destinavam.” Este constitui o cenário no qual as creches foram instauradas no Brasil, como forma de minimizar os problemas sociais do estado de miséria de crianças e de mulheres trabalhadoras.

Nessa medida, as creches no Brasil substituíram a roda/casa dos expostos, apresentando um caráter assistencial e de guarda das crianças de famílias pobres e assim, estas instituições que prestavam assistência a infância, passaram a sofrer preconceitos em função de serem consideradas lugares frequentados por crianças pobres, carentes e marcadas por ações envolvendo o cuidar, a saúde e a alimentação. Segundo os princípios franceses, a creche de origem brasileira seria uma instituição de princípios caridosos, que oferecia atendimento para crianças pobres, menores de dois anos, sendo que suas mães, trabalhadoras fora do seu domicílio, deveriam ter boa conduta.

Considerando esse percurso da instituição creche, Didonet (2001), ressalta que, o termo “guarda” adquiriu várias concepções, em diferentes países do mundo, envolvendo a creche e revelando seu propósito:

Os primeiros nomes dessa instituição são reveladores do seu propósito: *garderie*, na França; *asili*, na Itália; *écoles gardiennes*, na Bélgica. Até hoje, *guardería* é a expressão usada em vários países latino-americanos para referir-se à instituição que atende às crianças com menos de 3 anos. “Guarda da criança” também foi a expressão que traduzia a intenção nos primórdios dessa instituição no Brasil. (DIDONET, 2001, p. 12).

Já no período do Brasil Independência (1822-1889), devido ao aumento da criminalidade decorrente do aumento da população do campo para a cidade e da baixa na qualidade de vida, crianças infratoras e adultos eram postos em um mesmo local, pois a constituição de 1824, não concedeu atenção especial à criança, a mesma foi de igual maneira aos adultos, submetida ao controle policial. A criança desvalida foi ficando mais visível. Nestemomento histórico, os adultos e as crianças infratoras eram conduzidos ao mesmo local, sendo a criança vista como um ser marginal, visto que a Constituição de 1824 não dispensava atenção especial à criança, que por sua vez, necessitaria ser submetida ao controle policial.

Em 1861 é criado o Instituto de Menores, com o propósito de ensinar a menores infratores ou não, uma profissão, de disciplinar os corpos através de castigos corporais e para tornar a mente obediente, sendo que o Estado tutelava essas crianças pobres e as tratava como delinquentes. Em 1875, temos no Brasil a criação do primeiro jardim de infância no Rio de Janeiro, pelo médico José Menezes Vieira, e a qual recebeu o seu nome (Colégio José Menezes Vieira), inspirado no modelo francês e da Bélgica, de caráter privado para os filhos do sexo masculino da elite industrial. No entanto, esse médico defendia que tais jardins deveriam assistir as crianças negras e livres e de igual maneira, as crianças com poucas condições econômicas.

Os jardins de infância, eram voltados para a educação pré-escolar, de caráter particular e tinham por função cuidar, higienizar, educar a criança, transmitir os valores sociais e morais da elite dominante. Diferente da função das creches, destinadas às crianças privadas dos cuidados maternos devido ao trabalho da mãe que foram criadas como maneira de evitar o abandono destas crianças por seus responsáveis.

Para Kuhlmann Júnior (2001) os jardins de infância, direcionados às crianças da classe burguesa, já apresentavam característica mais educacional, diferente das propostas de guarda das creches para as classes populares. O termo asilo para crianças designava as instituições com a função de guarda da criança pobre no período diurno, com o objetivo de evitar o seu abandono. Os asilos, as Casas de Expostos e as Escolas de Aprendizes de Marinheiros tinham a função de abrigo, destinados às crianças abandonadas. Ainda segundo Kuhlmann Júnior (2001), o que diferenciava estas instituições era a sua destinação social, pois “[...] o filho da senhora estudava no jardim; o do serviçal, na creche” (KUHLMANN JÚNIOR, 2001, p. 15). Contudo, Kuhlmann Júnior. (2001, p. 78), afirma que “[...] creches, salas de asilo, escolas maternas e jardins de infância sempre foram incluídas como instituições de educação infantil [...]”, sendo diferenciadas por meio da “origem e a faixa etária do público social a que se destinavam.” (KUHLMANN JÚNIOR, 2001, p. 78).

Na década de 1870, tivemos a Reforma Leôncio de Carvalho, por meio do Decreto n. 7.247 de 19 de abril de 1879 que, dentre várias reformas, determinou a criação dos jardins de infância em cada distrito do município da Corte voltados à educação de crianças de três a sete anos de idade, porém, previa recursos exclusivamente à educação de crianças dos sete aos quatorze anos. Este descaso será visto em outros momentos da história do atendimento à infância e à criança no Brasil.

Dadas às circunstâncias históricas da Proclamação da República (1889), da abolição da escravatura e da imigração de mão- de-obra europeia, dentre outros fatores, um número expressivo de crianças vivia na rua, o que fez a questão da criança ser percebida como problema social.

Por causa da preocupação crescente com a situação da criança e com o futuro do Brasil República, ao longo do século XIX, houve uma substituição das ações religiosas com caráter de caridade pela assistência de cunho social. O contexto político e econômico do final deste século originou um interesse do Estado em cuidar e controlar a infância com finalidade de construir um futuro promissor para o país (Rizzini e Rizzini, 2004).

Assim, a nova mentalidade sobre a criança como futuro da nação auxilia/influência o surgimento da pediatria no país entre 1874 e 1889. Os profissionais dessa especialidade médica (os higienistas), representados por vários segmentos da sociedade, do meio político com a finalidade de cuidar da população, oferecer assistência à infância para que o Brasil não ficasse atrasado em relação à Europa e por isso a preocupação em cuidar da saúde e da educação do povo. Contudo, a criança em si, não era foco de preocupação, mas com a promulgação da Constituição de 1988, Rizzini e Rizzini (2004) argumentam que temos a diferenciação entre os termos “menor e criança”.

Em 1887, temos no Brasil, especificamente em São Paulo a criação do primeiro Jardim de Infância (Kindergarten), inspirado nas ideias do filósofo alemão Froebel e cuja finalidade foi a de educar os sentidos as crianças, no entanto, percebemos que esta forma de atendimento, voltado para as crianças de zero a seis anos de idade, foi criado especialmente para atender aos filhos da elite, enquanto as creches foram criadas para oferecer assistência às crianças pobres.

Nessa direção, Bujes (2001) ressalta que creches e pré-escolas surgem em função da sociedade passar por mudanças políticas, econômicas e sociais que como consequência, provocaram mudanças na estruturação das famílias, incorporando a entrada da mulher nas fábricas, como força de trabalho assalariada e, de igual maneira, por um conjunto de novas ideias sobre infância, sobre o papel da criança dentro da sociedade e de como torná-la um ser

produtivo, frente às exigências sociais do mercado, por meio da educação.

Em 1899, temos a criação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil (IPAIB), cuja função era a criação de creches e jardins de infância para prestar atendimento a crianças menores de oito anos de idade. Neste ano, de igual forma, tivemos a criação da creche da Companhia de Fiação e Tecidos, pela fábrica de tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro.

Essa creche tinha por atribuição guardar e assistir os filhos e filhas das mães operárias e de acordo com Kuhlmann Júnior (1996), constitui-se na primeira creche brasileira voltada para os filhos dos operários e ela demarca o momento histórico no qual as creches, começam a transformar a situação focalizada para a assistência à infância no Brasil, sendo alvo de discussões em congressos que reivindicavam a criação de creches, nas proximidades das indústrias bem como de entidades assistenciais.

Assim, os jardins de infância, passam a ser considerados educativos e são indicados para prestar atendimento aos pobres e, ao final do século XIX, em vez do estabelecimento de uma política educacional, assistimos à implementação de uma política de cunho jurídica-assistencial, com vistas a promover atenção à criança.

No início do século XX, o Brasil enfrentava problemas ocasionados pela expansão desordenada das cidades e assim, os higienistas se preocuparam em vigiar e controlar a população, incluindo as crianças, com o propósito de preocupar-se com seu bem-estar físico e moral. Entretanto, ainda não se discutia a respeito das especificidades da infância e deste modo, houve um aumento do número de entidades assistenciais, sendo a maioria vinculada a Igreja católica, que prestavam atendimento para crianças órfãs, abandonadas e consideradas delinquentes. Temos aqui uma atenção voltada para a criança, porém com o intuito de ensinar-lhe princípios morais e de prepará-la para o mundo do trabalho.

Nas primeiras décadas do século XX, temos a primeira creche popular, criada e voltada especificamente para o atendimento de crianças de até dois anos de idade, filhas de operários em 1908 e a primeira escola de maternal, no mesmo ano, em São Paulo. Estas instituições eram diferentes dos asilos e das creches pois revelavam objetivos pedagógicos e assistenciais considerando proteção e alimentação, a associação entre a assistência e o trabalho pedagógico. No entanto, esse trabalho era realizado por pessoas leigas, devido à falta de professores capacitados e prevalecia o fato da maior parte das práticas voltadas para as crianças de zero a seis anos serem de caráter médico.

Em 1909, é inaugurada no Rio de Janeiro, o primeiro jardim de infância público, o Jardim de Infância Campos Sales, com o propósito de escolarizar crianças de quatro a sete anos

de idade e em 1919, temos a criação do Departamento da Criança no Brasil, que propiciava assistência à criança e mulheres grávidas pobres e que constitui-se na primeira iniciativa do Estado em prol da criança; entretanto, de acordo com Kramer (2003), permanecia o atendimento de caráter médico-assistencialista e a inexistência do compromisso com educação das crianças.

Para Kuhlmann Júnior (2004), considerando as instituições assistencialistas no decorrer de 1899 a 1922, as mesmas ocorreram devido a preocupações com o alto número de mortalidade infantil e pelos interesses da elite dominante que almejavam modernização, porém deixando bem claro qual o real intuito de se preocupar com o educar a os pobres:

A educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional. A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para receber. Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados. (KUHLMANN JÚNIOR, 2004, p. 182).

Em 1918, em função do processo de expansão da industrialização, que exigiu o emprego da mão de obra feminina nas fábricas sendo que as mães operárias tinham a necessidade em deixarem seus filhos enquanto trabalhavam em um local e das reivindicações provenientes dos movimentos dos operários, temos a inauguração da primeira creche, na cidade de São Paulo, na vila Operária Companhia Nacional de Tecidos e Jutas.

Observamos nesse momento, o crescimento de creches e albergues, próximos às fábricas, porém não havia uma fiscalização dos mesmos, sendo que alguns cobravam taxas de pagamento para assistirem a essas crianças. Segundo Kishimoto (1998), estas instalações não apresentavam boas condições de atendimento para as crianças com menos de cinco anos e apenas guardavam as crianças e por isso, o Estado, não as fiscalizavam alegando serem provenientes de ações de caridades e mesmo por pessoas que exploravam comercialmente tais instalações.

Em 1920, a classe dos operários imigrantes no Brasil, começam a reivindicar melhores condições de vida e de trabalho, sendo a creche, uma dessas reivindicações para suas crianças e com isso, os empresários, como uma forma de contar a agitação dos mesmos, criam, conforme

afirma Oliveira (2005, p. 96): “[...] vilas operárias, clubes esportivos e também algumas creches e escolas maternas para os filhos dos operários em cidades como Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais.” Fatores como a expansão da industrialização, formação da elite burguesa, situação de miséria da maioria da população, entrada da mulher nas fábricas, chegada do imigrante europeu, conflitos na relação entre patrões e operários contribuíram para aumentar os protestos sociais em favor da ampliação do atendimento das crianças em mais creches, considerado que a criação destas instituições por parte dos patrões, de acordo com Kuhlmann Júnior (1998), se deram não como um dever social dos mesmos, mas como um favor aos operários.

Em 1923, no Brasil, temos a regulamentação do trabalho da mulher, a primeira, com propostas assegurando a instalação de creches e salas de amamentação nas proximidades de seus locais de trabalho seguiram o modelo hospitalar, sob a responsabilidade de profissionais da saúde (KUHLMANN JÚNIOR, 2001). Neste contexto percebemos que nos séculos XIX (final) e XX (início), o atendimento realizado nas creches ficavam a cargo de médicos sanitaristas, para nutrir as crianças, promover a saúde e colocar em prática normas de higiene mais rigorosas, sendo que o Estado apoiava apenas as iniciativas de cunho particular considerando a infância e continua se mostrando inexistente, considerando ações políticas voltadas para essas instituições.

No ano 1930, temos a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública (19 de novembro), através do decreto nº10.402, com vistas a atender à nova ordem legal, reivindicando por educação pública, gratuita, e para todos e também no ano de 1922, foi realizado, no Rio de Janeiro, o primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, sendo que o evento reconheceu as primeiras regulamentações específicas para o atendimento de crianças pequenas em escolas maternas e jardins de infâncias, e segundo Kuhlmann Júnior (1999), representou para o Brasil, a consagração de propostas em desenvolvimento considerando o atendimento das crianças pequenas, bem como assuntos considerando aspectos sociais, pedagógico, médico e higiênico em relação à criança, bem como as relações familiares, sociais e envolvendo o Estado. Sendo assim, observamos que no Brasil, as discussões envolvendo o atendimento das crianças de zero a seis anos, perpassa por diferentes concepções e políticas até o ano de 1930.

Entretanto, por causa da crise do café, em 1929, o ano de 1930 é marcado por transformações sociais, econômicas e políticas, de ordem nacional e internacional, que contribuem para a efetivação de ações voltadas para o atendimento da infância no Brasil, o que em função de conflitos entre burguesia, trabalhadores e Estado, pressionam em favor do poder

público a promover a regulamentação do atendimento destinado a infância e, segundo Kramer (2003), esse período foi marcado pela expansão da participação do Estado junto a área de assistência à infância, no entanto, essa participação se dá através da prestação de serviços assistencialistas, com atendimento médico e sem fazer referências à educação das crianças de zero a seis anos de idade.

Em 1940, o Ministério da Educação e Saúde Pública, cria o Departamento Nacional da Criança; um órgão do governo, que convoca a sociedade a colaborar de maneira financeira com o atendimento à infância no Brasil, estabelecendo uma política médica preventiva. Antes disso, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, realizado em 1932, influenciado por ideais políticos, religiosos e econômicos, passam a reivindicar entre outras ações a escola pública e a criação de espaços, como os jardins de infância, para o atendimento de crianças de zero a seis anos.

Os adeptos do movimento da Escola Nova de igual maneira aspiraram mudanças para a educação brasileira, contudo, Kramer (2003), salienta que as inovações pedagógicas consideravam apenas os jardins de infância, instituições frequentadas por crianças da elite. Em 1932, um marco que podemos considerar também relevante, é a regulamentação do trabalho feminino e a obrigatoriedade das creches com mais de trinta funcionárias.

Oliveira (2005) atribui a criação das creches para as crianças pobres, na década de 1940, como uma maneira de evitar epidemias e assim enfatiza que elas foram um “mal necessário” (OLIVEIRA, 2005, p. 100), sendo estruturadas como instituição de saúde, contendo lactário, auxiliar de enfermagem, se preocupando com a higienização do ambiente, em realizar rotinas de triagem, regular atos da vida de membros provenientes das classes populares. Faria (2005), por sua vez, argumenta que, os Parques Infantis do Departamento de Cultura da Prefeitura Municipal de São Paulo, regulamentados em 1940, constituíram a primeira iniciativa e experiência pública municipal de educação no Brasil, voltado para as crianças de famílias operárias e a origem da rede de educação infantil paulistana.

Sendo assim, de 1930 a 1945, na Era Vargas (Estado Novo), temos a Consolidação da Leis trabalhistas (CLT) e a obrigatoriedade de empresas particulares, com mais de 30 funcionárias, criarem creches para os filhos de suas funcionárias, no entanto, ela não estabelece uma previsão para o cumprimento dessa obrigatoriedade. No entanto, em 1941, devido aos ideais do nazifascismo, temos a criação do Serviço de Assistência ao Menor (SAM), um órgão político regido por normas e regras destinadas instituições públicas e particulares que atendiam crianças e criado para combater a marginalidade, através de ações como internações de menores

em instituições particulares, sob a alegação de oferecer uma boa educação para as crianças pobres.

De acordo com Kramer (2003) e Rizzini (1994), esse órgão contribuiu para o aumento dos delinquentes, considerando que permaneciam em um mesmo ambiente, na instituição, crianças pobres não infratoras e menores infratores. O SAM foi extinto em 1964 por não conseguir cumprir sua função de proteção para a criança. Neste mesmo ano, também foi criado o Departamento Nacional da Criança, ligado ao Ministério da Educação e Saúde Pública, voltado para o atendimento de crianças.

Em 1946, temos a criação do Fundo das Nações Unidas para a Criança (UNICEF), um órgão internacional, criado para definir políticas assistenciais para infância de países subdesenvolvidos, entre eles o Brasil, sendo que esse órgão revelou preocupação com a infância e com políticas educacionais para crianças menores de sete anos, considerando, segundo Kramer (1991), a falta de recursos financeiros desses países para um atendimento a infância dentro de padrões considerados ideais.

Temos também, datada no ano de 1942, o surgimento da Legião Brasileira de Assistência (LBA), constituindo uma iniciativa de assistência para as crianças de zero a seis anos, com ênfase na educação, sendo que este órgão transforma-se em referência para o desenvolvimento de programas assistenciais, de caráter social, considerando a maternidade e a infância como ações compartilhadas entre poder público e privado, entretanto, devido ao seu caráter filantrópico, foi tachado como clientelista e reprodutor de desigualdades.

A LBA, apresentou como programa principal, o Projeto Casulo, que por sua vez era constituído por unidades que prestavam atendimento de quatro a oito horas diárias para crianças, conforme as especificidades da faixa etária de zero a sete anos de idade, de acordo com Kramer (2003) e mostrando preocupação em relação a alimentação. Rosemberg (2003) atribui como sendo fatores que contribuíram para a expansão do Projeto Casulo, considerado como o primeiro projeto de educação infantil de massa, implantada em larga escala: a atuação direta do governo federal nos municípios adotando a participação da comunidade para custeá-los, redução de investimento federal sob a argumentação de que os cuidados preventivos aos pobres afastariam ameaças à integração nacional. Assim, o LBA, considerando o atendimento pré-escolar no Brasil e o aspecto educacional, cria em 1948, a Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP), para atender crianças de todas as classes sociais, de zero a sete anos, com destaque na psicologia da criança, dando atenção aos aspectos metodológicos e didáticos do processo educativo e da alfabetização e a Coordenação de Educação Pré-Escolar

(COEPRE).

Sendo assim, constata-se que até a metade da década de 1950, no Brasil, a criação de poucas creches fora das indústrias, sendo as mesmas, caracterizadas pela ação filantrópica, destinando cuidados para o corpo, se manifestando essa preocupação nas escolas de educação infantil, principalmente sobre a creche, até os dias atuais.

Conforme Oliveira (2005), o caráter de assistência e proteção presentes nas creches, revelam que o seu atendimento de resume nas ações de alimentação, cuidados da higiene e da segurança física, sendo que o trabalho voltado para a educação, bem como ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças, pouco se enfatizava ou era valorizado, o que reforça a dualidade entre o cuidar e o educar. Desta maneira, Oliveira (1992), menciona a respeito da diferença existente entre a creche e a pré-escola, denunciando a desigualdade social a que as crianças eram submetidas considerando a classe social a qual pertenciam:

[...] crianças dos diferentes grupos sociais eram submetidas a contextos de desenvolvimento diferentes e desiguais nas famílias, nas creches e pré-escolas. Enquanto que as crianças pobres eram atendidas em creches com propostas que partiam de uma ideia de carência e deficiência, as crianças mais ricas eram colocadas em ambientes estimuladores e consideradas como tendo um processo dinâmico de viver e desenvolver-se. (OLIVEIRA, 1992, p. 21).

Percebemos assim, que a pré-escola era mais valorizada, porém não foi criada com o intuito de ser estendida às classes mais pobres, visto que o seu oferecimento para os filhos da elite, constituía uma maneira de dar continuidade ao patrimônio econômico das famílias ricas e detentoras do poder. Quanto às creches, até então, elas não foram criadas para atender as crianças, mas sim as necessidades das famílias que necessitam sair para trabalhar fora do lar doméstico.

Em 1950, temos em São Paulo a criação do Serviço de Educação Pré-Primária e sua atribuição consistia em prestar assistência psicológica, pedagógica, atividades expressivas, recreativas e criativas, além de assistir as famílias no que diz respeito, a orientar a escolarização dos filhos, por causa dos casos de repetência na escola primária. As classes pré-escolares funcionavam de maneira precária, em conjunto com estabelecimentos escolares primários, desprovidos de recursos humano, materiais adequados, sem política educacional definida e nesta década, o Departamento Nacional da Criança foi transformado em Coordenação de Proteção Materno-Infantil, com a finalidade de reduzir a mortalidade materna e infantil, sendo que a partir da década de 1960, a Coordenação é promovida à Divisão Nacional de Proteção

Materno-Infantil.

Em 1959, com a promulgação da Declaração Universal dos Direitos da Criança, pela Organização das Nações Unidas (ONU), a criança é reconhecida como “um sujeito de direitos”, sendo que o Estado e a sociedade, constituem os responsáveis diretos em garantir seus direitos (educação, saúde, lazer, segurança social e profissionalização) e enfim, a infância passa a ser valorizada no mundo todo. No ano de 1961, temos a aprovação da lei que promove a fixação de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4024/61), que por sua vez, constituiu um documento legal que determinou a inclusão dos jardins de infância no sistema de ensino, através dos artigos 23 e 24, mas a generalização da lei não possibilitou efetivar grandes ações, mesmo com a alta demanda por creches e pré-escolas. Os artigos 23 e 24, presentes no título IV, referente a pré-primária, prescrevia que:

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins-de-infância. (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971)

Art.24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária(Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971). (BRASIL, 1961).

Já em 1964, abrangendo o período militar, o governo brasileiro fez opção por seguir o modelo desenvolvimentista e com isso tivemos a aceleração na demanda por educação e, novamente, há descaso por parte do Estado em relação à criança. Rosemberg (1999) ressalta que, considerando a educação das crianças pequenas, na rede particular sofre expansão e a voltada para o atendimento das crianças pobres, na rede pública, acontecia de maneira compensatória, com baixo custo e através de programas de massa; alternativa proposta pela Organização das Nações Unidas para a Educação e para a Ciência e a Cultura (UNESCO) e UNICEF, para países do Terceiro Mundo sem condições de financiar os ensinos de 1º e 2º graus e a educação pré-escolar ao mesmo tempo e Kramer (1995), considera que a adoção, na Educação Infantil, por modelos de baixo custo, constituíram as soluções encontradas para resolver problemas de ordens sociais e educacionais.

Assim, observamos que das décadas de 1960 a 1970, com a influência da teoria da privação cultural proveniente dos Estados Unidos, temos políticas compensatórias como forma de prevenção do fracasso escolar (KRAMER, 1995), considerando os programas (como o LBA) voltadas para o atendimento à infância, de caráter assistencialista, com o propósito de atender

crianças carentes e suprir necessidades físicas e biológicas, sendo que as creches, surgiram como proposta de atendimento para crianças menores, através de programas assistenciais para as crianças de zero a seis anos. No entanto, as políticas educacionais estavam mais direcionadas para a pré-escola, por meio de programas educacionais compensatórios.

O SAM é extinto em 1964 e no seu lugar é instituído a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), com o mesmo propósito, de proteção para menores em situação irregular e considerando o atendimento para a criança, prevalece a mesma proposta assistencialista e preconceituosa. Somente a partir da década de 1970, que temos o reconhecimento da Educação Infantil por parte do Estado, considerando o plano ideológico, entretanto, as políticas governamentais ampliam o atendimento das crianças de quatro a seis anos de idade, em função do aumento do número de evasão escolar e da repetência no ensino primário, de crianças pertencentes a classe pobre.

Sendo assim, a pré-escola é vista como solução para a carência cultural destas crianças, no sentido de possibilitar o sucesso no ensino escolar, na verdade uma estratégia dos interesses neoliberais, por parte dos organismos internacionais para atender a baixo custo, um número elevado de crianças das camadas populares. Desta maneira, assistimos no período da década de 60 a 70, ao fracasso da escola primária envolvendo evasões, reprovações e repetências, com tentativas frustradas para amenizar tais fatores; esse fracasso contribuiu com as discussões a respeito da necessidade da educação pré-escolar, considerando o período de inovação de políticas sociais em âmbito educacional, da saúde, da assistência social, da previdência, entre outras.

Na verdade, de 1964 a 1985, prevaleceu o lema da segurança e do desenvolvimento no Brasil. A mudança no regime político do país, conduz a uma crise financeira, na qual o regime militar passa a fazer redução de recursos. Em função disso, a LBA passa a ser custeada pela renda parcial, proveniente da implantação da Loteria Esportiva Federal, de acordo com Kramer (1995) e as ações de auxílio à creche e a pré-escola continuam sendo feitas por meio do Projeto Casulo, que prestava assistência à saúde (cuidados higiênicos, nutricionais, médico e odontológico) e atividades de preparação para as séries iniciais do 1º grau para crianças de até seis anos de idade.

Rosemberg (2001) classifica este atendimento prestado para as crianças como sendo, de caráter compensatório, constituído por uma política pobre, clientelista, excludente e fragmentada. Contudo, se faz necessário considerarmos a relevância da LBA e do Projeto Casulo, considerando a questão da política de educação infantil e o avanço constitucional

alcançado no final da década de 1980, na qual a Educação Infantil passa ser um direito da criança.

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil passa a ser responsabilidade do Estado, sendo evidenciada como a primeira etapa da Educação Básica, contribuindo para a transferência da política de Educação Infantil da área da assistência social para a área da educação. Temos aqui, um fator positivo, neste contexto: o direito à educação infantil para toda criança, independentemente de sua condição social e um outro fator negativo: o afastamento da assistência social. Sendo assim, até a década de 70, a atenção à infância se direcionava para dois focos: 1º) a educação das crianças pequenas, associada aos sistemas educacionais e, 2º) a educação dos bebês, de responsabilidade de órgãos da saúde e de ações de assistência.

Na década de 1980 houve grande procura da pré-escola, o que gerou a necessidade de medidas com vistas ao processo de municipalização da educação pré-escolar pública e no início da década de 80, em São Paulo, foi realizado o Movimento de Luta por Creches, que por sua vez, fortaleceu a influência sobre o poder público, apresentando como consequência o aumento do número de creches e pré-escolas mantidas por ele e também de creches e pré-escolas particulares conveniadas com os governos municipais, estaduais e federal. Oliveira (2005) ressalta a respeito do contexto que reivindicava a luta por creches:

Mesmo assim, a insuficiência do número de crianças atendidas nas creches pressionava o poder público a incentivar outras iniciativas de atendimento à criança pequena. Eram as ‘mães crecheiras’, os ‘lares vicinais’, ‘creches domiciliares’ ou ‘creches lares’, programas assistencialistas de baixo custo estruturados com a utilização de recursos comunitários, tal como ocorria em muitos países do chamado Terceiro Mundo. (OLIVEIRA, 2005, p. 112).

De 1974 até 1975, o pré-escolar se destacava no plano oficial e passou a ser considerado relevante no sistema educacional, sendo que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) divulga vários pareceres e documentos, dentre os quais destaca-se o parecer do Conselho Federal de Educação 2018/74 que fundamentou, recomendou e reafirmou a prioridade da pré-escola no atendimento das crianças de famílias de baixa renda, como forma de equalizar as oportunidades de acesso e permanência e oferecer formação escolar para compensar a marginalização e carência cultural dessas crianças.

No entanto, essa educação compensatória destinada às creches e pré-escolas foi considerada como uma educação sistematizada, com vistas a preparar as crianças para o ensino

fundamental e em 1975, o MEC cria a COEPRE, um atendimento de caráter público federal, contudo os documentos oficiais prescrevem que a educação pré-escolar será mantida considerando baixo custo, porém atendendo ao maior número de crianças possível, como forma de minimizar os problemas sociais.

Na verdade, o atendimento voltado para as crianças, revela e mascara contradições, visto que as creches foram criadas com a finalidade de abrigar/guardar crianças pobres de zero a seis anos, enquanto os jardins de infância surgem para assegurar a educação e o desenvolvimento das crianças ricas. Rosemberg (2002) atenta para o fato da Educação Infantil, considerando modelos em larga escala, com baixo investimento por parte do setor público, ocasionar aumento do atendimento das crianças e do número de professores sem formação para atuar nestas pré-escolas, o que como consequência, gera a exclusão social e atraso no “[...] processo de construção nacional de um modelo de educação infantil democrático, de qualidade, centrado na criança.” (ROSEMBERG 2002, p. 39).

Verifica-se que a UNICEF, passa a incentivar creches comunitárias, a partir de 1979 a 1980, por meio de movimentos sociais, como por exemplo, as associações de moradores, assumidas pelas Secretarias Municipais de Educação em 2002. Em 1979, temos a oficialização do Movimento de Luta por Creches, no I Congresso da Mulher Paulista, na qual mulheres da classe média também reivindicam por educação para seus filhos, considerando, a necessidade de as mulheres saírem de casa para trabalhar.

Na década de 1980, no Brasil, a educação pré-escolar é oficialmente instituída como política governamental através do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto, sendo o papel compensatório na pré-escola alvo de dúvidas e para a creche, finalmente, uma nova identidade começa a se revelar, por meio do reconhecimento do direito a esta instituição por parte da criança e da mãe. Ainda nessa década, a educação pré-escolar transforma-se em alvo de críticas, considerando a teoria de privação cultural e ações compensatórias e em dezembro de 1981, o MEC-COEPRE, pública o Programa Nacional de Educação Pré-escolar, com diretrizes, metas, prioridades, estratégias e plano de ação, considerando importante, os primeiros anos de vida para o desenvolvimento do ser humano e recomendando o funcionamento em espaços físicos disponíveis, a participação da comunidade, destacando a alimentação e as ações de saúde como imprescindíveis e as atividades físicas e artísticas, como basilares para o desenvolvimento da individualidade infantil.

Neste contexto, o documento considera que a educação pré-escolar possui objetivos em si mesmos, entretanto, nas suas entrelinhas, constata-se a ideia da pré-escola capaz de corrigir

as falhas do sistema educacional; deixa de privilegiar a função compensatória da pré-escola e reconhece o valor desta educação como primeira proposta voltada para as crianças da faixa etária de quatro a seis anos, em nível nacional, inserindo-a no debate das decisões político-administrativas e não permanecendo apenas no plano das questões pedagógicas.

Em 1981, o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar - MEC/COEPRE inicia suas atividades, em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação para agenciar uma pré-escola de baixo custo, aproveitando espaços ociosos das comunidades e a mão de obra de mães voluntárias, além de promover a integração do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) - extinto em 1985 - com a responsabilidade de 50% do atendimento pré-escolar da rede pública a fim de propagar ações de atendimento em massa para a criança (KRAMER, 1995).

Após a extinção do MOBRAL, o programa de atendimento à infância é passado para a Secretaria de Educação Básica, que passa a coordenar programas municipais de educação pré-escolar através de convênios entre as Delegacias do MEC e as Prefeituras. Em 1987, temos a extinção do COEPRE e o programa Pré-escolar passa para a coordenação da Secretaria de Ensino Básico do MEC, inserido no setor de ensino do 1º grau e supletivo.

Desta maneira, assistimos a uma expansão das matrículas na pré-escola, na década de 1980, consolidando sua importância como a primeira fase do processo escolar. Surgem currículos e propostas pedagógicas tanto nas Secretarias de Educação, como nas pré-escolas e de 1980 até 1985, a educação pré-escolar, recebe tratamento político, por meio do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (PSECD), que a considera como componente importante da política social, entretanto, permanecem as ideias de que a educação pré-escolar seria a solução para os problemas provenientes de privações do meio social no qual as crianças estavam inseridas e que eram os causadores de problemas para seu desenvolvimento e aprendizagens.

Nesse sentido, é possível observar que até a década de 1980, as iniciativas particulares e as políticas públicas direcionadas para as crianças menores de sete anos, no Brasil, assumiram o caráter assistencialista e compensatória e que ao longo de sua trajetória, a educação pré-escolar passou por dificuldades (falta de coordenação entre programas educacionais e de saúde, predominância do ponto de vista preparatório para o 1º grau, carência de professor qualificado, escassez de programas inovadores, falta da participação familiar e da sociedade), em função da ausência política global e integrada, mas por outro viés, tivemos a consciência social da Educação Infantil como um direito das crianças pequenas à educação e, um direito de

assistência aos filhos de famílias trabalhadoras.

Rosemberg (2002) sinaliza a presença, nos países subdesenvolvidos, dos organismos internacionais tais como UNESCO, UNICEF, Banco Mundial (BM), a partir de 1990, influenciando com suas políticas neoliberais, as políticas direcionadas para a educação infantil, investindo o mínimo possível de recursos públicos e optando por modelos “não formais”. Logo, a trajetória percorrida pelo atendimento à infância no Brasil, até chegar na Educação Infantil, como um direito da criança e das famílias trabalhadoras, perpassou por luta dos movimentos reivindicando creches, sendo tais movimentos, organizados por mães trabalhadoras e da classe média, vinculadas ao processo de redemocratização do país, sendo que durante as décadas de 1970 e 1980, a ação era na direção do imperativo de se tornar direito a Educação Infantil.

A década final de 1980, é marcada pela ação dos movimentos sociais em prol da Constituinte, destacando o Movimento Criança Pró-constituinte e o Movimento de Mulheres/Feminista, sendo que estes fatores, junto às questões sociais, políticas e econômicas do período, culminaram em um movimento da sociedade civil e de órgãos governamentais para que o atendimento às crianças de zero a seis anos, fosse amplamente reconhecido na Constituição de 1988, culminando no reconhecimento da Educação Infantil como um direito da criança, e não mais dos seus responsáveis trabalhadores.

Em 1988, a Constituição Federal define o atendimento institucionalizado às crianças como direito social, conforme dispõe artigo 208, inciso IV: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.” (BRASIL, 1988). O artigo 227 dispõe sobre os direitos da infância brasileira de forma abrangente e afirma ser dever da família, do Estado e da sociedade, assegurar os direitos da criança: “à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à sobrevivência familiar comunitária (BRASIL, 1988).

Inaugura-se no Brasil um longo processo de transformação do caráter assistencial para o educacional, considerando o atendimento das crianças das creches e pré-escolas e a educação de zero a seis anos de idade, passa a ser um direito da criança e não da mãe trabalhadora. Com a recomendação legal, de uma função educativa ao atendimento institucionalizado da criança, temos o desencadeamento de discussões sobre qual seria o tipo de trabalho pedagógico mais adequado para esse segmento; sua normatização, a revisão do papel dos professores e a necessidade de formação específica, além das diretrizes curriculares a serem seguidas.

A creche é legalizada como extensão do direito universal à educação das crianças de

zero a seis anos, integrada à Educação Infantil e complementar à educação familiar, o que impulsiona lutas, a exemplo do Movimento Interfóruns de Educação infantil no Brasil (MIEIB) pela construção da sua identidade institucional ligada às instituições eminentemente educativas. Nessa direção, Didonet (2001), evidencia que:

[...] a creche organiza-se para apoiar o desenvolvimento, promover a aprendizagem, mediar o processo de construção de conhecimentos e habilidades, por parte da criança, procurando ajudá-la a ir mais longe possível nesse processo. (DIDONET, 2001, p. 15).

Contudo, esse caminho foi marcado por avanços e retrocessos, em relação a antigas políticas e concepções já experimentadas na história da atenção à criança e da infância brasileira. No entanto, a Carta Magna de 1988, inova e demonstra um avanço em relação a concepção de criança, quando a reconhece como sujeito de direitos e sobretudo uma cidadã, mas ao contrário, ela se revela omissa em função de não dispor a respeito da obrigação de oferta de Educação Infantil pelo Estado, como fez para o Ensino Fundamental.

Transcorridos cinco anos da aprovação da Constituição Federal de 1988, o MEC cria o projeto: Coordenação de Educação Infantil (COEDI), com a atribuição de favorecer a ampliação da educação infantil com qualidade e em, 1993, temos a elaboração do documento intitulado: Políticas para a Educação Infantil, cuja proposta foi a de colocar essas ideias em prática, mas, essas propostas foram interrompidas no governo de Fernando Henrique Cardoso, de acordo com Rosemberg (2002).

A década de 1990 é influenciada por ações do BM, bem como de organizações internacionais nas políticas educacionais, não só no Brasil, mas em toda a América latina, sendo que para a Educação Infantil, o BM estabelece uma nova concepção de “desenvolvimento infantil”, por meio de programas de combate à pobreza, fazendo uso de modelos assistencialistas fracassados da década de 1970, como as creches filantrópicas e domiciliares, conforme Rosemberg (2002). Em função disso, organizações não governamentais passam a reivindicar por uma legislação para a infância que considere os direitos das crianças e dos adolescentes e temos então a criação do ECA, em 1990, criado através da Lei Federal nº 8.069 do MEC. Assim, temos a extinção da FUNABEM e crianças e dos adolescentes, passam a ser considerados como sujeitos de direitos.

Em 1993, temos a promulgação da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), nº 8.742, que regulamenta e estabelece normas e critérios de organização da assistência social para

infância e amparo às crianças e adolescentes carentes, principalmente. Assim, o Estado passa a assumir encargos sobre a assistência de crianças e adolescentes. Ressaltamos que, no Brasil, nas décadas de 1980 a 1990, a pré-escola é reconhecida em âmbito político e social, sendo percebida pela sociedade como necessária, em função da urbanização e de modificações na estrutura e dos papéis no interior da família. Em 1986, o então presidente da república, José Sarney, anunciou o Programa Primeiro a Criança, além de incluir as creches e pré-escolas como parte integrante dos sistemas educacionais.

Em 1994, o MEC com base na Constituição Federal e no ECA, formula uma Política Nacional de Educação Infantil, contendo propostas de diretrizes gerais (princípios objetivando a complementação da ação da família, condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social), para uma Política de Educação Infantil, cujas ações caberia ao ministério coordenar, considerando à educação de crianças de zero aos seis anos de idade, sendo que: a) as ações educativas da creche e da pré-escola deveriam ser completadas pelas de saúde e de assistência e articulada com os setores competentes, b) o currículo levaria em consideração o grau de desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural das populações infantis e o conhecimento que se pretendia universalizar.

Do ponto de vista pedagógico, as diretrizes compreenderam a criança como um ser completo, ativo, capaz, motivado pela necessidade de ampliar seus conhecimentos e experiências e de alcançar autonomia progressiva frente às condições de seu meio e desta maneira, neste documento, a criança é considerada como sujeito social e histórico, pertencente a uma família, inserida numa sociedade, numa cultura, num momento histórico, sendo marcada e ao mesmo tempo, imprimindo sua marca social no meio.

As diretrizes ainda estabelecem as interações como um elemento importante para o desenvolvimento infantil e para a construção do conhecimento, considerando como ações complementares, o cuidar e o educar, além de reforçar a importância da ludicidade, dos jogos, da diversidade cultural, e por tudo isso, o papel do educador, como organizador do ambiente, planejador das experiências de aprendizagem, mediador das propostas de aprendizagens desafiadoras e avaliador das aprendizagens das crianças, é fundamental.

Em 1996, temos a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), criada através da Lei nº 9.394, pelo MEC, contendo resoluções educacionais para a infância, demarcando avanço no atendimento às crianças. Assim, a Educação Infantil passa a ser legalmente concebida e reconhecida como a etapa inicial da educação básica; a criança é conceituada como cidadã de direitos, com necessidades próprias e capacidades a serem

desenvolvidas através da educação em todos os seus aspectos, com a ação complementar da família e da comunidade.

Considerando este aspecto e o atendimento da criança até os seis anos de idade, para a creche, ao menos na letra da Lei, é retirado o seu caráter de assistencialismo para juntamente com a pré-escola, se identificar como instituição de atendimento à criança de zero a seis anos. Assim, a Educação Infantil, passa a ser composta pela creche (para as crianças entre zero e três anos) e pela pré-escola (para crianças de quatro e seis anos de idade), sendo que ambos os segmentos apresentam como atribuição, cuidar e educar das crianças, levando em conta suas especificidades etárias, no entanto, sem descuidar da qualidade do atendimento nos sistemas municipais de ensino.

Sendo assim, consideramos que a LDBEN/96, quando comparada às leis nº 4.024/61 e nº 5.692/71, avança no sentido de: a) reconhecer a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, dando a percepção de que a educação constitui um processo contínuo, b) definir o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais, sociais e culturais, c) apresentar diretrizes para a avaliação, considerando a dimensão pedagógica do atendimento, d) sinalizar que a formação dos profissionais seja realizada em nível superior, além de estabelecer prazos para adequação e regularização dos sistemas municipais de ensino em relação às creches e escolas de Educação Infantil. No entanto, Alves (2011), critica a LDBEN/96, afirmando que:

[...] desde 1996, a educação brasileira vem sendo regulamentada pela LDB 9394/96, de inspiração absolutamente neoliberal, privatista, quantitativa (sob a égide de ser qualitativa) e acrítica. Mesmo após dois mandatos de Luís Inácio Lula da Silva (2003/06 e 2007/10), o modelo de educação brasileira não sofreu qualquer tipo de mudança profunda e/ou significativa. Ao contrário, as instituições de ensino continuam sujeitas a índices de avaliação de desempenho, em troca de investimentos. (ALVES, 2011, p. 11).

A LDBEN/96, institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), através da lei nº 9.424, em 24 de dezembro de 1996, através do MEC, sendo que o mesmo, passa a prever que dos 25% de recursos para educação, 15% sejam obrigatoriamente destinados ao Ensino Fundamental, ficando, dessa forma, apenas 10% para atender à Educação Infantil e aos demais projetos educacionais das prefeituras, o que a deixou submetida às políticas educacionais municipais e estaduais. Assim, as políticas públicas educacionais destinadas às crianças de zero a seis anos

permanecem influenciadas pelo ideário neoliberal, cujo principal exemplo foi o FUNDEF, ao privilegiar os recursos para o Ensino Fundamental durante uma década. Posteriormente, após dez anos, o FUNDEF foi substituído pelo FUNDEB. Sendo assim, consideramos que a década de 1990, constituiu um marco histórico importante para a Educação Infantil, considerando que, a Constituição Federal de 1988, passa a definir a creche e a pré-escola como direitos da criança à educação; o ECA, em paralelo à Convenção dos Direitos da Criança, reconhece a criança como sujeito de direitos e a LDB/96, inclui a Educação infantil, composta pela creche e pré-escola, como a primeira etapa da Educação Básica.

Tentamos traçar neste momento da pesquisa, um pouco do percurso histórico da creche no Brasil, ressaltando sua origem, sua instauração no Brasil, suas atribuições, no que se refere ao atendimento das crianças pequenas, antes incluindo as crianças de zero até seis anos de idade e atualmente, considerando os documentos norteadores da legislação brasileira, como a LDBEN/96, incluindo as crianças de zero até cinco anos de idade.

Verificamos que em décadas anteriores, desde o Brasil Colonial, não havia uma preocupação propriamente dita com a criança e tão pouco havia uma concepção de infância, de criança e de uma educação específica para as crianças pequenas, porém por meio de um longo caminho, tais concepções são construídas, valorizadas e a infância passa a ser considerada como a fase da vida na qual a criança vivencia diferentes transformações, importantes para a vida do ser humano, ao longo de toda a sua existência.

A Constituição da República de 1988, constitui um divisor de águas entre a creche assistencialista e a instituição de Educação Infantil, no entanto, mesmo em meio a diferentes documentos reconhecendo a creche como uma instituição educacional, em ainda em muito precisamos avançar no sentido de mostrar para a comunidade, principalmente para as famílias, que a creche, não mais se configura como lugar de assistência, de guarda das crianças, onde elas frequentam para serem alimentada, cuidadas fisicamente, receberem alimentação, etc., como prevaleceu por um longo período, mas que a creche, apesar de não separar ações de cuidado e educação, constitui um lugar de valorização das aprendizagens, das vivências, das interações, das brincadeiras, do desenvolvimento, principalmente um lugar que valoriza as especificidades e os direitos das crianças de zero a três anos, inclusive o da educação, do conhecimento do mundo que ela é parte.

Figura 4 - Movimento fraldas pintadas¹⁰

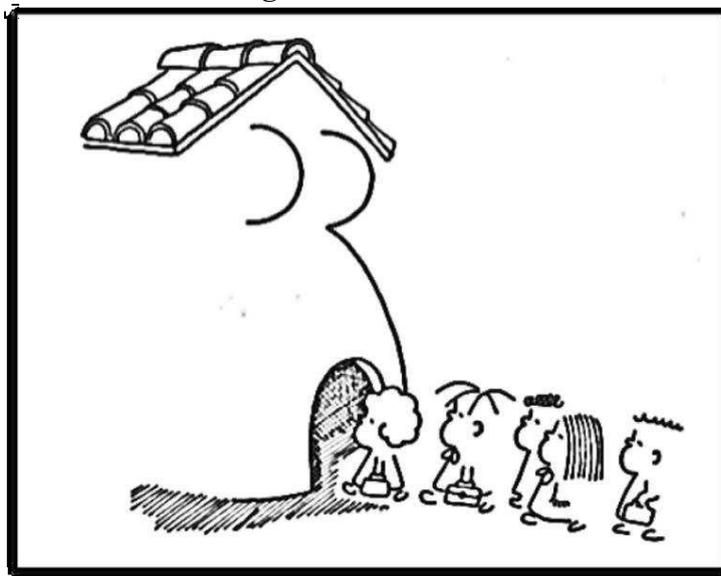
Fonte: Movimento fraldas pintadas (2022)

A história da creche no mundo e especialmente no Brasil, revela que esta categoria percorreu uma história na qual sua marca registrada foi o assistencialismo, perpetuado por um longo período, sendo que seu reconhecimento, como direito da criança, dá os seus primeiros passos com as transformações na sociedade, as quais, a mulher se vê impulsionada a assumir o papel feminino no contexto dessa sociedade, o que gera repercussões na estrutura familiar, particularmente, as que fazem menção a educação dos filhos pequenos. A história da creche, mostra que a mesma foi criada com a finalidade de guardar, *asilar* crianças pobres e rejeitadas, oferecendo cuidados básicos de higiene e assistência. Do Brasil colônia, ao Brasil democrático, passando pelos séculos XX e XXI, muitas águas transcorreram e a creche deixa de ser percebida como assistencialista, pelo menos no papel, para transformar-se em lugar de educação, de aprendizagens, compondo um dos segmentos que formam a atual Educação Infantil brasileira.

¹⁰ Movimento fraldas Pintadas: O movimento “Fraldas Pintadas” surgiu em 2005 para protestar contra a Proposta de Emenda Constitucional (PEC 415), que excluía a Educação Infantil da distribuição dos recursos do fundo das matrículas das crianças de zero a três anos de idade, o que feria um direito constitucional de consolidar e respeitar as conquistas legais advindas, desde 1988, com o reconhecimento da criança como sujeito de direitos. De acordo com Barretos (2008), o movimento “Fraldas Pintadas”, reivindicou a inclusão das creches no Fundeb (BRASIL, 2007), incluindo o direito dos bebês e crianças até 3 (três) anos de idade à Educação Infantil pública, gratuita e em condições de qualidade.

1.3 A Educação Infantil no Brasil: concepções e transformações legais

Figura 5 - O maternal



Fonte: TONUCCI (2003, p. 74)

A Educação Infantil constitui a vivência e os processos de interações sociais que dizem respeito a vida escolar das crianças de zero a cinco anos de idade, em uma instituição que desenvolve propostas pedagógicas com a finalidade de favorecer o desenvolvimento de suas aprendizagens e possibilitar-lhes o conhecimento do mundo que as cercam.

No Brasil, em relação a Educação Infantil, percebemos a existência de diferentes concepções, sendo as mais importantes, aquelas expressas em leis que regem e estabelecem normas e orientações para essa etapa da educação, dentre as quais citamos: a LDB, de 1996, o RCNEI, de 1998 e as DCNEI, de 2009. Estes documentos são considerados norteadores para o atendimento das crianças pequenas e constituem documentos que conferem visibilidade para a Educação Infantil em nosso país, reconhecendo a importância dessa etapa para a formação integral do sujeito, de maneira a desmistificar a ideia de assistencialismo/preparatória que acompanhou e predominou em momentos passados da História da Educação Infantil. De igual maneira, mencionaremos sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, um documento que regulamenta quais aprendizagens devem ser trabalhadas em cada uma das etapas da educação, incluindo a Educação Infantil.

A constituição de 1988 ficou conhecida como sendo a “constituição cidadã”, e possibilitou a abertura de brechas, considerando o debate sobre justiça social e direitos civis no

contexto de uma sociedade democrática. Assegurou, pela primeira vez, o direito à Educação Infantil para as crianças brasileiras menores de seis anos, entretanto não assegurou mudanças na concepção e posturas imediatas em relação ao contexto da educação infantil. O documento define claramente a responsabilidade do Estado para com as crianças da creche e da pré-escola, estabelece que essa forma de educação, de caráter pedagógico e não assistencial, deve se constituir como não-obrigatória, gratuita e uma ação a ser compartilhada com a família.

Antes da Constituição de 1988, havia a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sancionada em 20 de dezembro de 1961, por meio da Lei nº 4024/61, a qual atribuiu a educação, sendo um direito de todos. No entanto essa LDBN não deixava claro qual seria o real papel da educação infantil (denominada aqui como educação pré-primária/escolar), contudo já revelava uma preocupação com essas crianças, no sentido de promover possíveis medidas de prevenção de um futuro fracasso escolar, ou seja, esta educação pré-primária, foi entendida como uma fase de preparação para as demais etapas escolares. Esta lei foi revogada por uma outra lei (a Lei 5692/71), e atualmente é substituída pela Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as novas diretrizes e bases para a educação nacional brasileira.

A LDBEN nº 9394/96, e, sua relevância, constitui mais um avanço e fator positivo para o atendimento das crianças pequenas, visto que a lei insere o termo “Educação Infantil” na legislação brasileira e assim favorece a educação da criança pequena, especificando e definindo que na idade de zero a três anos, a criança tem o direito de frequentar a creche e aos quatro e cinco anos, a pré-escola, sendo que ambos os segmentos (creche e pré-escola), constituem a Educação Infantil, a qual, por sua vez, perpassa um período de cinco anos de formação contínua da primeira etapa da Educação Básica.

Nesse sentido, por meio dessa lei, a criança de zero a cinco anos é considerada como sendo um sujeito de direitos, inclusive à educação, que por sua vez, deve ser oferecida em instituições escolares, mantidas sob a responsabilidade do Estado, constituindo-se uma opção de cada família. A Educação Infantil, ganha uma nova concepção e na LDBEN nº 9394/96, passa a ser definida, de acordo com o fragmento que segue, destacando as idades de atendimento para as crianças, bem como o segmento no qual o mesmo deve ser oferecido:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 1996).

A LDBN nº 9394/96, ainda estabelece em seu artigo nº 31, que em relação à organização dessa etapa da educação, a mesma deve:

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

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

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

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

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013). (BRASIL, 2016, grifo do autor).

Sendo assim, a lei descreve e orienta como deve ser realizada a divisão entre creche e pré-escola, como deve ser feita a avaliação bem como a formação das docentes que atuaram com essas faixas etárias entre os aspectos mais relevantes. Para a Educação Infantil, essa Lei 9394/96, reafirma o direito da criança nessa etapa da educação e a especifica e define como sendo a primeira etapa da Educação Básica, o que representa um ganho para a Educação, reconhecida como uma etapa da educação e esta LDBEN/96 inaugura novas discussões e debates com foco na Educação Infantil, que direcionam para a publicação de um novo documento: o RCNEI, no sentido de construir/elaborar um currículo específico para a Educação Infantil.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, por sua vez, elaborado pelo MEC e publicado no ano de 1998, constitui mais um dos documentos brasileiros relevantes para a legislação brasileira, voltada para a Educação Infantil. Este documento, na verdade, é formado pela junção de três volumes, contemplando orientações a respeito do trabalho pedagógico que deve ser desenvolvido com as crianças da educação infantil.

No volume I, o RCNEI, sinaliza como sendo sua finalidade “apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades,

capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos”, contribuindo para que as instituições de Educação Infantil “[...] propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural.” (BRASIL, 1988, p. 7). Ou seja, a finalidade desse documento é o de auxiliar as docentes no seu trabalho pedagógico com as crianças pequenas, de acordo com as determinações da LDB/96 e contribuir para o desenvolvimento integral da identidade das crianças e o seu crescimento como cidadãos, que tenham o direito à infância reconhecido.

Ainda nesse mesmo volume, temos a especificação de que o mesmo apresenta “caráter instrumental e didático”, cabendo à docente a “consciência, em sua prática educativa” de que a construção do conhecimento deve acontecer de modo integrado e global, considerando as inter-relações dos eixos sugeridos (Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo, Identidade e Autonomia, Movimento, Música e Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática) para serem desenvolvidos com as crianças (BRASIL, 1988, p. 9). Logo, o Referencial se constitui como “um guia de orientação” norteador para discussões entre profissionais dos sistemas de ensino ou dentro de cada instituição, considerando a construção de projetos educativos/ similares (BRASIL, 1988, p. 9).

Este documento apresenta pontos positivos, tais como consolidar-se como um documento contendo orientações para o trabalho pedagógico com as crianças, sinalizar a formação docente *in lócus*, de maneira que a mesma possa construir os saberes de sua prática, bem como reelaborar seu fazer através do processo ação-reflexão-ação, e inserir a brincadeira, considerando todas as suas formas de manifestações, como estratégia lúdica para que as aprendizagens das crianças se tornem mais significativas. Já como pontos negativos, verificamos que o principal deles é a maneira como foi conduzido seu processo de elaboração, bem como o seu próprio conteúdo, o que gerou críticas e amplos debates no cenário nacional.

Algumas instituições de Educação Infantil, ainda fazem uso desse documento como única referência para a organização de seus planejamentos e propostas pedagógicas e para Kuhlmann Júnior (1998), esse constitui um dos grandes problemas apresentado pelos RCNEIs, pois eles se apresentam como uma proposta única, um modelo hegemônico para ser usado em toda a etapa da Educação Infantil. Outros fatores que Kuhlmann Júnior (1998) sinaliza, são: o fato das orientações das propostas voltadas para a faixa etária de zero a três anos, constituírem-se nas mesmas orientações destinadas para as crianças da faixa etária de quatro a seis anos de idade, a separação visível das ações de cuidar e educar em grande parte do texto, e o mais crítico: a ausência da consideração do ponto de vista, ou seja da opinião, da criança.

Sendo assim concordamos com Kuhlmann Júnior (1998) quando ele atenta para o fato de que esse documento (RCNEI), apresenta para a EI, um caráter puramente prescritivo, homogeneizando a educação infantil, secularizando o olhar das docentes que trabalham com essas crianças, não considerando o ponto de vista da criança e sendo utilizado como documento único para a organização do planejamento e das propostas pedagógicas da instituição que presta atendimento para crianças, visto que ele foi amplamente distribuído nas instituições de Educação Infantil.

Os RCNEIs mostram uma nova concepção de criança com o foco no seu desenvolvimento integral, no entanto a criança ainda não é percebida como um sujeito capaz de dar respostas frente a estimulação dos adultos (escola/docentes). Sendo assim, esse documento visa mostrar o que deve ser ensinado para a criança nesta etapa da Educação Básica e o mesmo, está organizado com base nos eixos sugeridos, que por sua vez, devem ser trabalhados de maneira integrada. O documento constitui um avanço para a época, porém, como orientador dos conteúdos e objetivos de aprendizagem, além de não considerar a criança e sua identidade o foco principal do processo de aprendizagem.

Foi em função de críticas como as propostas por Kuhlmann Júnior (1998), que se manifestou a necessidade de revisão deste documento, visto que o mesmo padronizava as propostas de aprendizagens e ao contrário, é preciso considerar a realidade de cada escola, bem como de seus estudantes, de maneira que cada instituição possa elaborar suas propostas pedagógicas, considerando a realidade de sua comunidade, de maneira a favorecer a aprendizagem das crianças e considerando que elas não aprendem da mesma maneira, ou seja, considerando que cada uma, na sua singularidade, aprende a sua maneira. Sendo assim, os debates e discussões sobre o RCNEI, conduziram para a elaboração de um novo documento, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), elaboradas em 1998, porém publicadas pelo MEC no ano de 2009.

As DCNEI, foram incluídas como um dos documentos norteadores da Educação Infantil, por meio do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), nº 20/2009 e se revelou inovadora no sentido de avançar indicando propostas pedagógicas novas quando comparadas a diretrizes e normativas que a antecederam. Este documento sinaliza o trabalho considerando as linguagens, as interações e as brincadeiras como sendo o eixo principal do currículo voltado para a EI e para a prática pedagógica docente, considerando que o período que rege essa etapa educativa torna-se essencial, pois imprime marcas importantes (a fala, a marcha, a formação da imaginação entre outras), considerando a aprendizagens adquiridas pelas crianças.

Este documento ressalta a importância de se considerar os diferentes tempos e espaços da EI, de modo a assegurar uma educação integral, na qual, dentro do processo educativo, o cuidar e o educar se tornam elementos indissociáveis e, da mesma maneira ressalta que não há a possibilidade de dividir/separar as dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança (DCNEI, Art. 8º, § 1º, I e II). As DCNEI foram criadas com o propósito de oferecer mais subsídios a respeito do modo como a criança aprende e assim partindo desse pressuposto, pensar em ações de garantias para o direito de aprender no período da infância, o que inclui nesse direito, o contato com a natureza bem como o acesso ao conhecimento cultural e científico, considerando a maneira própria de aprender da criança e dela se situar no mundo. Nessa direção, as DCNEI, mostram avanços evidenciando novas concepções de infância, de criança, de currículo e de proposta pedagógica específica para a Educação Infantil.

O documento, em sua organização, estabelece como eixos estruturantes a interação e a brincadeira, de maneira que possibilitem organizar o currículo e a didática, considerando a articulação das diferentes linguagens. As DCNEI, ao propor uma nova concepção para a criança, possibilita a ampliação do olhar sobre a mesma e passa a considerar que as interações sociais constituem condições fundamentais para a sua aprendizagem, visto que o centro desse processo é a criança, compreendida como sujeito frente diversas práticas cotidianas e o seu desenvolvimento pautado em princípios éticos, estéticos e políticos.

Nesta medida, o documento sinaliza novos avanços, considerando a criança como centro e reforçando a relação cuidar x educar, posteriormente validada pela BNCC, a qual as DCNEI, constituíram a base central para a fundamentação teórica.

Já a BNCC foi homologada pelo MEC em dezembro de 2017 (Educação Infantil e Ensino Fundamental), por meio do Parecer nº 15/2017 e a Resolução nº 02/2017, sendo a parte referente ao Ensino Médio, acrescentada posteriormente. A BNCC constitui um documento que regulamenta quais são as aprendizagens essenciais, a serem trabalhadas em cada uma das etapas da educação (infantil, fundamental e médio), em escolas públicas e particulares brasileiras, com vistas a garantir essas aprendizagens bem como o desenvolvimento pleno de todos os estudantes. Sendo assim, o MEC define que a BNCC constitui:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar. (BRASIL, 2017).

Sendo assim, a BNCC, em relação a Educação Infantil, reforça a concepção da criança como protagonista de suas aprendizagens, considerando todos os contextos no qual ela faz parte e reconhecendo que a mesma, não apenas interage, mas na mesma intensidade, cria e modifica cultura e sociedade. Este documento apresenta como finalidade, oferecer referências para a construção de um currículo na Educação Infantil, fundamentadas em seis direitos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças, sendo eles: brincar, conviver, participar, explorar, conhecer e expressar-se.

Este currículo, de igual maneira, está organizado em cinco campos de experiências (O eu, o outro e o nós, Escuta, fala, pensamento e imaginação, Corpo, gestos e movimentos, Traços, sons, cores e formas e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações), nos quais são especificados os objetivos de aprendizagens e desenvolvimentos para cada campo e, considerando que esses campos devem ser articulados de maneira a possibilitar arranjos curriculares aptos a favorecerem situações, experiências concretas da vida cotidiana das crianças além de seus saberes, articulando-os com o conhecimento relacionado ao patrimônio cultural (cultura), referência da criança.

Desta forma os campos de experiências partem da ideia de que a criança aprende através das experiências por ela vivenciada no cotidiano da escola e esse documento se torna importante no sentido de promover uma igualdade no sistema educacional (em âmbito estadual e municipal), de maneira que a proposta do documento seja a de contribuir para a formação integral e para a construção de uma sociedade que seja mais democrática, justa e inclusiva.

A BNCC categoriza as crianças em três faixas etárias a saber: 1) Bebês (zero a um ano e seis meses de idade); 2) Crianças bem pequenas (um ano e sete meses a três anos e onze meses) e, 3) Crianças pequenas (quatro a cinco anos e onze meses). A própria base justifica que essa especificação foi realizada:

Reconhecendo as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças. Todavia, esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica. (BRASIL, 2018, p. 44).

Neste sentido, para promover uma aprendizagem significativa para essas crianças da Educação Infantil a BNCC, propõe que essas aprendizagens aconteçam através das interações e das brincadeiras como prescrito de igual maneira nas DCNEIs. Assim a BNCC, evidencia:

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2018, p. 44).

Abrimos aqui um parêntese, para discutirmos sobre a brincadeira; que por sua vez, na Educação Infantil, vem atuando como protagonista de práticas educativas voltadas para as crianças, sendo apontada em diferentes documentos mandatórios, normativos e prescritivos (LDB/96, DCNEI, RCNEI, BNCC entre os principais), sendo apontada como um eixo da docência.

No contexto da escola, a brincadeira, de acordo com Tonucci (2020), constitui a experiência mais vital para a criança, se revelando como uma necessidade, um direito da criança. Tonucci (2020, p. 1), afirma ser “[...] o direito de brincar, uma necessidade para as crianças, uma potencialidade para a escola e para a cidade.” (TONUCCI, 2020, p. 1). Sendo assim, pautados nas concepções de Tonucci (2020), consideramos que a brincadeira, principalmente no contexto da EI, se torna a atividade principal realizada pela criança e, possibilita a materialização de diferentes práticas educativas, entre elas, as voltadas para os processos envolvendo a avaliação.

Consideramos ainda, que a brincadeira quando bem-organizada/estruturada, atua como uma categoria capaz de fornecer informações e experiências importantes a respeito das aprendizagens das crianças, as quais podem ser obtidas através de observações avaliativas. Entretanto, Tonucci (2020) atenta para o fato da necessidade, de em tempos modernos, tanto as instituições escolares, quanto a cidade, possibilitarem a criança “[...] realizar sua atividade mais importante, seu trabalho real, a experiência que condicionará seu futuro mais do que qualquer outra: brincar.” (TONUCCI, 2020, p. 21), sendo que este direito, não deve ser negado por esses cidadãos (as crianças), visto o “direito de brincar” estar estabelecido, definidos e consagrados em lei.

Tonucci (2020), faz uma crítica em relação às construções urbanas, feitas na sociedade

atual, “na cidade” e dessa maneira, também faz uma crítica às instituições escolares, afirmando:

É como se a cidade tivesse esquecido das crianças. Fez-se muito por carros, muito por adultos e para as crianças várias coisas foram feitas através dos serviços para a infância, creches, jardins, playgrounds, brinquedotecas, contudo, esses espaços parecem projetados mais para pais que não sabem onde deixar seus filhos do que para atender as reais necessidades das crianças. (TONUCCI, 2020, p. 21).

Para Tonucci (2020), a construção das cidades não se revela como um espaço no qual temos “o encontro das relações”, mas pelo contrário, temos a separação e a especialização de diferentes espaços, e sendo assim as cidades se caracterizam como “cidade sem crianças” (TONUCCI, 2020, p. 6), na qual a criança não pode brincar, não pode usufruir de experimentações envolvendo aventuras, descobertas, pesquisa, superação, emoção, experiências relevantes para o seu processo de desenvolvimento.

Tonucci (2020, p. 7) ressalta que nós adultos, devemos romper com o paradigma da crença que determina que devemos brincar apenas quando criança e que brincar é perda de tempo. O autor ressalta que pelo contrário, mesmo na fase adulta, não devemos esquecer do valor das experiências por nós vivenciadas, no período da infância através principalmente do jogo; que por sua vez, antecede a cultura e apresenta uma grande importância na história pessoal dos homens (mulher e homens). Logo, para Tonucci (2020, p. 3), o “[...] brincar, é, sem dúvida, um aspecto fundamental das políticas urbanas” e o jogo livre e espontâneo da criança pode ser comparado às mais importantes e extraordinárias vividas pelas pessoas adultas, inclusive as relacionadas à “[...] pesquisa científica, exploração, arte, misticismo; as experiências de quando o homem se depara com a complexidade.” (TONUCCI, 2020, p. 8-9).

Tonucci (2020), sobre a aprendizagem das crianças, nos adverte:

Antes de entrarem numa sala de aula pela primeira vez, as coisas importantes já aconteceram às crianças: aprendizados fundamentais a partir dos quais todo o conhecimento subsequente terá que ser construído. (TONUCCI, 2020, p. 7).

Nesta medida, Tonucci (2020), nos mostra que a criança não irá aprender apenas no momento em que adentrar à escola, mas que pelo contrário, desde que nasce, ela faz suas descobertas frente ao mundo com seus estímulos, através da brincadeira, a criança e assim, experimenta e vivencia situações raras, envolvendo a complexidade do mundo, colocando em ação a sua curiosidade, “o seu saber e o que pode fazer” e mesmo o “seu não saber, mas querer

saber fazer” (TONUCCI, 2020, p. 8). Assim, para o autor, brincar:

[...] significa esculpir um pedaço deste mundo o tempo todo: uma peça que incluirá um amigo, objetos, regras, um espaço para ocupar, um tempo a ser administrado, riscos a tomar e com total liberdade, porque o que você não pode fazer, você pode inventar. (TONUCCI, 2020, p. 8).

Possibilitando o brincar, para a criança, de acordo com Tonucci (2020), permitiremos a ela conquistar sua própria autonomia, incluindo “[...] a capacidade de governar sobre as próprias leis, a capacidade de se entregar, de inventar novas regras.” (TONUCCI, 2020, p. 8). Neste contexto, considerando a questão da relação, se faz necessário que os adultos:

[...] “deixem as crianças criarem”, “deixem brincar”. A brincadeira da criança, antes e fora da escola é compreendida por muitos como "perder tempo", mas, pode ser entendida como perder-se no tempo, é encontrar com o mundo em uma relação emocionante, cheia de mistério, risco, aventura. (TONUCCI, 2020, p. 8).

Tonucci (2020), com base na história do Pequeno Príncipe, afirma que para que as crianças possam brincar, é preciso que elas tenham:

[...] 53 minutos para gastar e tempo livre, para usar como quiserem. Tempo em que é possível experimentar a sensação insuportável de tédio, de não saber o que fazer e de ter que fazer algo para sair, com um companheiro, com uma ideia, com um brinquedo, inventando algo. Um tempo em que o adulto não precisa, não quer colocar sua autoridade ou sua competência ou mesmo apenas sua vigilância protetora. Um tempo que a criança pode passar. E então você precisa de uma fonte para ir. (TONUCCI, 2020, p. 10).

Considerando esse tempo que devemos conceder para a criança brincar, Tonucci (2020) critica a arquitetura urbanística dos jardins de infâncias, por serem inadequados e “[...] todos iguais, todos estritamente nivelados e sempre equipados com móveis estereotipados, como balanços, passeios ou os mais modernos praticáveis de madeira.” (TONUCCI, 2020, p. 10-11), caracterizando-se como lugares estáticos, que não se modificam, mas que pelo contrário, permanecem os mesmos e as crianças só poderão frequentá-los mediante a companhia/responsabilidade de um adulto (pais/professores).

Tonucci (2020, p. 10-11) enfatiza a necessidade do espaço no qual a criança brinca, não seja um espaço limitado, fechado, pobre e feito especificamente para ela brincar, mas que seja um espaço que possibilite a criança apenas “chegar a fonte”, mas vivenciar todo o trajeto, o caminho, se maravilhando com as coisas/objetos/pessoas que se depara, de maneira que esse

trajeto se assemelhe a uma viagem, na qual a criança possa vivenciar e experimentar explorações, descobertas, aventuras, pesquisas, interações, emoções, brincadeiras, visto que o mais importante, não será a chegada na fonte, mas a travessia, no percurso.

Rubens Alves (2002), também afirma que: “[...] O real não está na saída nem na chegada; ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.” (ALVES, 2002, p. 15). Logo, concordamos com estes estudiosos que considerando o percurso de aprendizagens das crianças, o mais importante é a beleza na qual as crianças constroem seu caminho ao longo de uma travessia.

Tonucci (2020, p. 12) questiona a presença constante e protetora do adulto nos momentos em que a criança está brincando e enfatiza que essa presença proposital, impossibilita a criança de correr risco e como consequência, a criança não explora, não faz descobertas e muito menos tem a possibilidade de se surpreender com suas descobertas/aprendizagens, porque o adulto, propositalmente lhe antecipa, explica e responde, controlando seus passos. E se não possibilitamos a criança explorar, investigar, descobrir, explorar, conforme Tonucci (2020), estamos tolindo nela a capacidade e a motivação de enfrentar e resolver sozinha, situações/problemas, bem como a capacidade de experimentar diferentes emoções em busca de soluções para situações cotidianas envolvendo pequenos conflitos. Assim, o autor considera que na instituição escolar, as relações não devem ser pautadas na relação “[...] entre quem sabe, e por isso ensina e quem não sabe, e por isso deve aprender.” (TONUCCI, 2020, p. 12).

Tonucci (2020) considera que concedendo mais autonomia para as crianças, estaremos contribuindo em relação a melhores oportunidades de brincadeiras, visto que tendo contato com outras crianças, sem o controle direto do adulto, elas criam suas próprias brincadeiras, envolvendo outras crianças e alcançando juntas, grandes conquistas, as quais, através do jogo elas poderão alcançar o seu protagonismo, na mesma medida em que o “[...] jogo se torna o protagonista e o brinquedo apenas uma ferramenta do brincar.” (TONUCCI, 2020, p. 14), sendo que na falta do brinquedo pronto, a própria criança, recorrendo a materiais naturais/ materiais rejeitados e, utilizando sua imaginação será capaz de construir o seu próprio brinquedo.

A respeito da brincadeira, Sávio (2003) argumenta que ela se constitui no direito de participação da criança na avaliação, possibilitando crianças e adultos, conhecerem, analisarem em conjunto, seus percursos de aprendizagens, descobertas e avanços, que como consequência, possibilita cada vez mais, novas aprendizagens. Sendo assim, na Educação Infantil, se faz necessário o uso de práticas capazes de privilegiar o expressar de suas protagonistas principais (as crianças), através das brincadeiras, sua principal fonte de experienciar e experimentar a

cultura e outras diferentes formas de conhecimentos.

Partindo do reconhecimento de que, definir/conceituar o que seja a avaliação, torna-se uma tarefa complexa, em função desse conceito abranger diferentes ações e concepções, a avaliação não pode ser tomada incorporando um único significado, mas, deve ser compreendida como um elemento essencial, que permite fazer uso de diferentes possibilidades de práticas educativas no contexto da Educação Infantil.

Por sua vez, a DCNEI, propõe princípios, fundamentos e procedimentos com vistas a orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares da Educação Infantil. Ao contrário dos RCNEI, as DCNEI apresentam mandatório, a serem seguidas pelos sistemas de ensino na construção das propostas pedagógicas e no seu desenvolvimento, com abertura à sua construção com identidade local, entretanto, não obteve a mesma divulgação do RCNEI considerando se tratar de normativas para o currículo da creche e pré-escola.

As DCNEIS estabelecem que o atendimento das crianças passa a constituir-se “como direito social”, através da Constituição de 1988, que promoveu o “reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação”, sendo esta conquista resultado dos esforços da “[...] participação de movimentos: comunitários, das mulheres, dos trabalhadores, de redemocratização do país e das lutas dos próprios profissionais da educação.” (BRASIL, 2010, p. 07). No entanto, a DCNEI, a BNCC, não constituem o currículo para a Educação Infantil, mas sim, referência de caráter normativo, no contexto das instituições educativas, de maneira a viabilizar diretrizes teóricas e práticas a serem observadas no atendimento à criança, de maneira a contribuir para a construção de uma identidade educativa, propriamente dita para a EI.

Considerando a BNCC, ela parte da concepção da criança como protagonista de suas aprendizagens, ela colocada como foco do trabalho educacional, sendo que as experiências por ela vivenciadas em diferentes âmbitos, devem se repletas de objetos culturais a serem conhecidos (linguagem, matemática, natureza, cultura, etc.), por meio da interação com seu pares (crianças e adultos), o que permite-a atribuir sentido a estes objetos, através da exploração, do brincar, da expressão em suas várias formas, sendo instigada por sua curiosidade, de maneira que tais experiências, preparadas e realizadas com as crianças, garantam o seu direito de aprender, levando em conta suas especificidades e seus modos de compreensão.

Consideramos que a Educação Infantil, pode ser um espaço que garanta às crianças, o direito às aprendizagens significativas, de modo a caracterizar-se por ser um espaço no qual

elas possam expressar-se, através da ludicidade, seus processos de imaginação, fantasia, curiosidade, liberdade, encantamento, confiança, respeito, empatia, dignidade, interação, convivência e afetividade; a Educação Infantil deve se traduzir num espaço de escuta atenta, de sensibilidade e como já nos ensinava Paulo Freire (1989), de diálogo, de amorosidade e de esperanças de dias cada vez melhores. Referindo-nos a amorosidade, não é possível separar o cuidar e o educar, pois constituem dimensões indissociáveis na Educação Infantil, entretanto é preciso compreender que essa etapa não tem por atribuição apenas o cuidar.

O educar é um processo que permeia o cotidiano das crianças, assim como o cuidado, quer seja na escola, quer seja em casa e na família, cuidar e educar revelam-se sempre presentes, sendo que o educar é o responsável por possibilitar à pessoa (criança/adultos, homem/ mulher, negro/branco, etc.), o contato com o conhecimento construído historicamente e desta maneira, oportunizar que ela se torne, de igual maneira, produtora, protagonista e co-construtora de suas próprias aprendizagens, do seu próprio conhecimento.

Na Educação Infantil podemos propiciar às crianças esse protagonismo das aprendizagens por meio da avaliação; um potente recurso e aliado no qual as docentes que atuam nesta etapa da educação, podem lançar para apoiar as crianças em suas descobertas e suas aprendizagens, criando condições para que as aprendizagens das crianças aconteçam de maneira integral, considerando suas vivências e oportunizando-lhes frequentar uma instituição de Educação Infantil, caracterizada por espaços mais ricos e significativos, que contemplem e considerem “suas reais necessidades e interesses em aprender”.

Com a obrigatoriedade de matrícula a partir dos quatro anos de idade, acaba que a creche fica em segundo plano frente a prioridade para ações voltadas para a pré-escola, em termos de políticas públicas, em termos de expansão de atendimento. Neste sentido, consideramos ser a contradição um aspecto persistente, que se revela através da dissociação entre legislação, realidade e a discrepância de concepções no que se refere ao campo da Educação Infantil e por isso a necessidade em lutarmos em busca de uma identidade própria para uma Educação Infantil, que contemple de igual maneira, todas as crianças em suas ações, conhecendo, considerando e respeitando de igual maneira, suas especificidades no contexto de propostas pedagógicas e práticas avaliativas, verdadeiramente que as diferenciadas das demais etapas educação.

Sendo assim, defendemos uma concepção de criança como um sujeito portador de direitos: saúde, brincadeira, diversão e a educação. Entretanto, defendemos uma educação não no sentido de escolarização, de ser preparada para a aprendizagens envolvendo a escrita e

leitura, dando continuidade às demais etapas da educação formal, mas no sentido de ser oportunizada a vivenciar aprendizagens significativas, por meio da interação com seus pares (adultos e crianças), por meio da ludicidade, de maneira que ações favorecem o aprendizado com relação ao mundo na qual ela é parte e está inserida.

Posicionamo-nos a favor de uma concepção de infância, reconhecida como o período no qual a criança apresenta singularidades próprias, que devem ser valorizadas e respeitadas pela família, pela escola e pelo Estado, propiciando a ela vivenciar e experimentar esse processo, colocando em prática sua curiosidade, sua imaginação, sua fantasia, suas emoções, exercendo o seu direito de cidadã, de fala, de expressão, de gestos, de escuta, de respeito às suas necessidades básicas e de exercer seu protagonismo frente às suas aprendizagens, o que por sua vez, pode tornar-se mais vivível com a intervenção de práticas avaliativas que levem conta todo esse potencial.

Assim, especialmente na creche, espaço que presta atendimento para crianças de zero até três anos e no qual apresenta potencialidade para oportunizar às crianças bem pequenas e aos bebês vivências de construção de suas aprendizagens. Em especial, as professoras que acompanham essas aprendizagens, podem fazer uso de práticas avaliativas capazes de contribuir significativamente com essas aprendizagens, de maneira a revelar vivências, percursos, andanças, descobertas, conhecimentos, culturas infantis, narrativas e vozes etc., e tudo de maneira lúdica, possibilitando a elas a sua forma particular de interpretar o mundo, considerando o seu tempo e a sua individualidade. Sendo assim, defendemos a concepção de infâncias, como sendo o tempo/período no qual a criança exerce seu direito de ser criança.

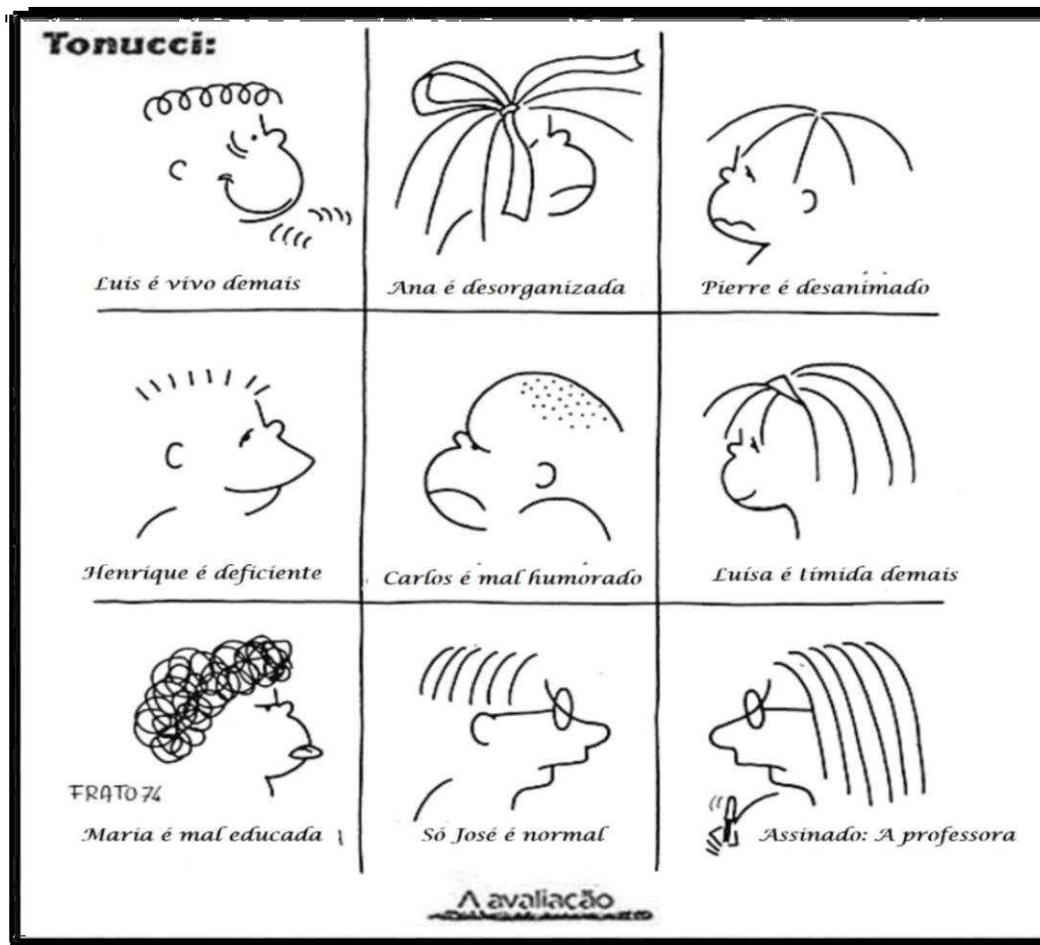
Nesse sentido, compreender, como na Educação Infantil de zero a três anos, acontecem as práticas avaliativas das professoras e qual é o papel das crianças e das docentes, considerando estas aprendizagens constitui nosso objeto de pesquisa e para melhor nos lançarmos em busca de pistas para responder a esta problemática, se fez necessária a discussão considerando a concepção de crianças e infâncias, pois constituem concepções essenciais e que não se dissociam do planejamento, das propostas pedagógicas e principalmente das formas de avaliação que permeiam o cotidiano e o contexto da creche, com bebês e crianças bem pequenas, contextos nos quais devem ser propiciados, de maneira intencional, ambientes/situações desafiadoras, aptas a favorecer o desenvolvimento dessas crianças, que aprendem fazendo uso de suas múltiplas linguagens e que ao mesmo tempo possibilitem à docente, refletir sobre sua prática pedagógica, ou seja, sobre o seu ser-saber-fazer docente.

Discorreremos nesta seção, sobre algumas concepções relativas à infância, crianças,

origem da creche e a constituição da Educação Infantil reconhecida como uma das etapas da Educação Básica e como direito da criança. A seguir trataremos da concepção de avaliação e a avaliação formativa no contexto da EI, foco da presente pesquisa. Pretendemos compreender como ocorrem as práticas avaliativas na Educação Infantil, percebendo-as como dispositivo possibilitador da construção da e para as aprendizagens, em especial das crianças de zero a três anos de idade.

II AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: concepções e práticas

Figura 6- A avaliação



Fonte: TONUCCI (2003, p. 148)

A charge de Tonucci (2003) revela a prática avaliativa baseada na comparação das crianças levando em conta aspectos relacionados ao comportamento, às atitudes de se relacionar com seus pares. Essa prática acaba acarretando a formação de estereótipos, uniformização das crianças e classificação. No entanto, quando nos referimos a avaliação, é preciso que coloquemos em ação capaz de considerar e comparar os avanços das aprendizagens da criança em relação a ela mesma e não às demais.

Nesta seção pretendemos contar com os conhecimentos produzidos historicamente sobre avaliação, a partir de uma concepção de avaliação formativa, visto ser ela mais indicada no contexto da Educação Infantil por ter caráter de acompanhamento das aprendizagens. Nossas referências principais serão Bondioli (2004), Hoffmann (1993, 2000, 2008, 2011, 2014), Luckesi (2011), Vasconcellos (1988) Fernandes (2005, 2009) e Villas Boas (2001, 2006, 2007,

2012, 2019).

A temática da avaliação revela-se como um assunto bastante complexo e, muitas vezes, remete a ideia de provas/exames, indicadores de desempenho e de qualidade, bem como a experiências negativas ocorridas durante o processo formativo das pessoas de modo geral. Entretanto, a avaliação ultrapassa esse universo de restrições e provações e se caracteriza como uma prática própria da condição humana, visto que a todo tempo estamos avaliando ou sendo avaliados(as) de alguma maneira e esse processo nos permite avançar em nossas construções sociais e históricas. Vasconcellos (1988) amplia essa compreensão da avaliação na vida dos seres humanos:

[...] avaliação é um processo abrangente da existência humana que implica reflexão sobre a prática, no sentido de diagnosticar seus avanços e dificuldades e, a partir dos resultados, planejar tomadas de decisão sobre as atividades didáticas posteriores. (VASCONCELLOS, 1988, p. 36).

Considerando o contexto da Educação Infantil, Bondioli e Sávio (2013) propõem um processo avaliativo pautado em ações envolvendo a autorreflexão, a negociação, a participação democrática e a transformação. Mas para que esse processo funcione, se faz necessário que todas as pessoas envolvidas com os processos de aprendizagens-avaliação-ensinagens da instituição consigam promover garantias para o brincar e o aprender das crianças através de experiências formativas.

Nessa direção, Bondioli (2004) defende que esses aspectos influenciam diretamente na escolha e determinação dessa experiência formativa. A autora ainda considera que o contexto da EI é formado pela junção de elementos concretos tais como pessoas, mobiliários, e materiais, etc., que por sua vez, se traduzem por meio de dimensões materiais, relacionais e simbólicas que se articulam entre si, de maneira contínua, dinâmica e recíproca. A autora argumenta que avaliar este contexto, implica em promover uma autoavaliação, no sentido de tentar encontrar respostas para inquietações que possibilitem o refletir sobre o trabalho que estamos realizando. Ainda segundo Bondioli (2004), precisamos pensar em duas questões principais: Por que faço aquilo que faço?" "O que de fato obtenho com aquilo que faço?"

A avaliação no contexto escolar, de acordo com Fernandes (2009), constitui um importante elemento, necessário ao processo didático-pedagógico, e tem se tornado temática de estudos, pesquisas, discussões e debates que se ampliam com o passar dos anos. O autor ressalta sobre o reconhecimento da necessidade de se promover mudanças em relação às práticas de

avaliação das aprendizagens de crianças, adolescentes e jovens e, denuncia que, mesmo em meio a esse reconhecimento, temos o predomínio e a continuidade de práticas avaliativas com finalidades de classificar e certificar, ao invés de práticas que priorizem a necessidade o aprender.

Para Fernandes (2009), a organização dos sistemas educacionais pauta-se em diversas culturas de avaliação, de modo que, algumas enfatizam a necessidade de auxiliar os alunos e alunas na superação de dificuldades e o fato de que todas as crianças, adolescentes e jovens podem aprender, caracterizando a avaliação formativa. Ao passo que outras culturas, presentes no contexto da educação, fazem uso da avaliação como meio para classificar e certificar, enfatizando a incapacidade de aprender por parte de alguns estudantes, trazendo à tona a avaliação somativa/certificativa, que promove a reprovação, a desmoralização, a seleção e a exclusão.

Desta forma, a respeito da avaliação, Fernandes (2009) afirma que:

[...] a evolução dos significados que foram sendo atribuídos à avaliação não pode ser desvinculada dos contextos históricos e sociais, dos propósitos que se pretendiam alcançar ou das convicções filosóficas dos que tinham algo a ver com a concepção, o desenvolvimento e a concretização das avaliações. Consideram ainda que, ao longo dos tempos, as conceitualizações de avaliação se tornaram mais complexas e sofisticadas. (FERNANDES, 2009, p. 44).

Fernandes (2005) defende uma avaliação apta a propiciar a autonomia e a capacidade de aprendizagem dos alunos e alunas partindo de seus recursos cognitivos e metacognitivos e argumenta que “[...] avaliar a melhoria das aprendizagens[...]”, não deve se revelar como uma “[...] concepção dominante, mas como uma concepção emergente [...]”, (FERNANDES, 2005, p. 12), para que nos sistemas educativos não prevaleça a avaliação com vistas a classificar, avaliação essa que traz consigo consequências danosas, que prejudicam milhões de estudantes, os quais, muitas vezes, abandonam a escola por se sentirem desmotivados e desanimados.

De acordo com Villas Boas (2019), o ato de avaliar se concretiza a partir de um conjunto de ações articuladas e sucessivas, por isso, dizemos que avaliar é dinâmico, processual e contínuo. E nesse sentido, podemos praticar a avaliação da aprendizagem e/ou a avaliação para a aprendizagem, salientando que não se trata apenas de um trocadilho de preposição. Avaliação da aprendizagem se refere às aprendizagens construídas, olha-se o passado. A avaliação para a aprendizagem remete às aprendizagens que poderão ser construídas no processo.

Segundo Villas Boas (2019) o “[...] para indica movimento de busca das aprendizagens

[...]”, enquanto o “[...] das aprendizagens se refere ao balanço de uma dada situação [...]” (VILLAS BOAS, 2019, p. 19). Tendo em vista o papel de educador/a que orienta e media a construção das aprendizagens, podemos exercer as duas ações sem hierarquizá-las, isto é, podemos praticar a avaliação da e para a aprendizagem, tomando avaliação como acompanhamento. Quando avaliamos, se faz necessário observarmos os indícios de aprendizagens, ou seja, as reais necessidades de aprendizagem dos alunos.

Ainda com relação a avaliação para as aprendizagens, Fernandes (2005) defende que as políticas educativas referentes a essa avaliação precisam urgentemente serem alteradas. O autor sinaliza que a avaliação na educação não deve ser vista a partir do prisma de dois lados: um no qual ela é usada como solução política, se caracterizando na verdade, como uma falsa solução que apenas mascara e aumenta os problemas educacionais e, de outro lado, usada como instrumento de prestação de contas pelas escolas e docentes. Fernandes (2005) nos chama a assumir a avaliação como processo que permite ensinar e aprender melhor, um processo capaz de transformar a educação. Assim o autor afirma:

A avaliação tem que ser fundamental e principalmente assumida como um poderoso processo que serve para ensinar e aprender melhor. Um processo que serve para transformar e melhorar a actual realidade da maioria dos sistemas educativos. (FERNANDES, 2005, p. 13).

Villas Boas (2007), também se posiciona, ressaltando para que serve a avaliação e, assim, argumenta:

A avaliação existe para que se conheça o que o aluno aprendeu e o que ele ainda não aprendeu para que se providenciem os meios para que ele aprenda o necessário para a continuidade dos estudos. Cada aluno tem o direito de aprender e de continuar seus estudos. A avaliação é vista, então, como uma grande aliada do aluno e do professor. Não se avalia para atribuir nota, conceito ou menção. Avalia-se para promover a aprendizagem do aluno. Enquanto o trabalho se desenvolve, a avaliação também é feita. Aprendizagem e avaliação andam de mãos dadas, pois a avaliação sempre ajuda a aprendizagem. (VILLAS BOAS, 2007, p. 15).

Hoffmann (2008), a respeito de sua concepção sobre a avaliação, se posiciona sinalizando que:

A avaliação é uma atitude ética e, como tal, nos envolve como seres humanos. Tomamos decisões em sala de aula a partir do que somos e do que sabemos, porque avaliar revela nossas posturas diante da vida. Para além de julgar,

avaliar é ver, refletir e agir em benefício dos educandos. (HOFFMANN, 2008, p. 161).

De fato, a avaliação escolar é um processo pedagógico indispensável para auxiliar o trabalho docente e discente de forma contínua. Ela possibilita observar, analisar e refletir a respeito dos processos de aprendizagens dos e das discentes e, ao mesmo tempo, inferir essas ações em sua prática pedagógica diária, no sentido de provocar mudanças significativas dentro do processo de ensino e de aprendizagens.

Assim Hoffmann (2011, p. 17) observa que “Avaliar é uma ação que se projeta no futuro, embasada em princípios éticos de respeito às diferenças.” Além disso, a autora sinaliza que precisamos considerar a individualidade dos(as) estudantes, visto que nem todos(as) aprendem de uma única maneira e se faz necessário que o/a docente tenha um olhar atento para essa questão (HOFFMANN, 2011).

Acreditamos que uma prática avaliativa para as aprendizagens constitui um ato pedagógico e não se resume a uma simples aplicação técnica de um determinado procedimento. Nesse sentido, compreendemos a avaliação da aprendizagem para além dos procedimentos aos quais os(as) estudantes serão submetidos(as) e de igual maneira, para além da nota. Cabe ao/a educador/a o papel de refletir sobre os processos e os resultados obtidos e tomar decisões sobre o que fazer para mudar a realidade identificada. Assim, a avaliação precisa ser mediadora, conforme afirma Hoffmann (2011):

Em relação à aprendizagem, uma avaliação a serviço da ação não tem por objetivo a verificação e o registro de dados do desempenho escolar, mas a observação permanente das manifestações de aprendizagem para proceder a uma ação educativa que otimize os percursos individuais. (HOFFMANN, 2011, p. 17).

A autora ainda explica sobre o papel do docente consciente de sua mediação no processo de ensino-aprendizagem:

O papel do avaliador ativo, em termos de processo, transforma-se no de partícipe do sucesso ou fracasso dos alunos, uma vez que os percursos individuais serão mais ou menos favorecidos a partir das suas decisões pedagógicas que dependerão, igualmente, da amplitude das observações. (HOFFMANN, 2011, p. 17).

Hoffmann (2011) chama a atenção para o posicionamento e conscientização do/a

docente de seu papel frente à avaliação, pois dele dependerá a assimilação das aprendizagens dos(as) estudantes. Essa autora, ainda evidencia a existência de uma contradição por parte dos(as) docentes, pois em relação a avaliação, muitas vezes, eles(as) discursam uma coisa, porém praticam outra e, assim, acabam por assumir uma ação que se revela autoritária e classificatória, sendo que essa postura pode estar relacionada com a concepção de avaliação que o/a docente vivenciou ao longo de sua trajetória histórica de vida escolar como estudante ou mesmo como docente (HOFFMANN, 2000).

Em oposição a essa avaliação classificatória, presente no contexto da educação, Fernandes (2009) propõe a avaliação formativa, e enfatiza que o trabalho envolvendo esta forma de avaliação apresenta como sentido “avaliar para aprender”, de maneira que a mesma possibilite a melhor significativa das aprendizagens de crianças e jovens e conseqüentemente, uma melhoria da qualidade nos sistemas educativos. Fernandes (2009) ressalta que uma avaliação com foco na formação e no desenvolvimento dos(as) educandos(as), ou seja, uma avaliação como processo, possibilita planejamento, diálogo e acompanhamento das aprendizagens de maneira integrada e, simultaneamente possibilita melhorar a prática pedagógica. Assim, Fernandes (2009, p. 60) afirma: “A avaliação formativa pressupõe uma partilha de responsabilidades entre alunos e professores em matéria de avaliação e regulação das aprendizagens.”

Para Luckesi (2011), a principal atribuição da avaliação é diagnosticar a situação de aprendizagem dos e das estudantes. Dessa forma, a avaliação assume caráter dinâmico, na medida em que promove meios que possibilitam o aprender inclusivo e, portanto, democrático. Luckesi (2011) defende que a avaliação não implica em promover julgamento, mas sim em diagnosticar. Ele afirma:

Na avaliação nós não precisamos julgar, necessitamos isto sim, de diagnosticar, tendo em vista encontrar soluções mais adequadas e mais satisfatórias para os impasses e dificuldades. Para isso, não é necessário nem ameaça, nem castigo, mas sim acolhimento e confrontação amorosa. (LUCKESI, 2011, p. 33).

Luckesi (2011) chama a atenção acerca da função ontológica da avaliação que é de diagnosticar. Segundo o autor essa função possibilita a tomada de decisão coerente, visto ser ela a possibilitadora de encaminhamentos de atos futuros, considerando os resultados que se deseja atingir. O autor sinaliza que avaliar, inicialmente, implica em acolher o discente considerando seu modo de “ser, estar” e após esse acolhimento, tomar decisões em relação ao

que fazer para que este acompanhamento aconteça da melhor maneira possível. Concordamos com Luckesi (2011, p. 172) quando ele afirma, de maneira categórica, que “[...] avaliar consiste em um ato amoroso [...]” e explica no trecho que segue:

Defino a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então, (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. (LUCKESI, 2011, p. 172).

Nesse sentido, considerar a avaliação como um “ato amoroso” e disposição para o acolhimento constitui condição essencial indispensável na conduta de toda pessoa avaliadora, seja em qualquer etapa do ensino, e muito especialmente, na Educação Infantil. Assim, estar disposto/a avaliar, significa demonstrar disponibilidade para a realidade escolar vivenciada e construída e não há como avaliar uma pessoa, se já de início, estas pessoas forem excluídas do processo. Nessa direção Luckesi (2011), afirma que:

Essa é uma prática que exige de cada um de nós educadores: vínculo com a profissão, formação adequada e consistente, compromisso permanente com a educação, atenção plena e cuidadosa com todas as nossas intervenções, a flexibilidade no relacionamento com os educandos. (LUCKESI, 2011, p. 34).

Por fim, de acordo com Luckesi (2011) a falta de acolhimento do/a educando/a, gera a impossibilidade de intervenção adequada, visto que qualquer outro ponto de partida, se revelará enganoso e sem sustentação. Nesta perspectiva, torna-se necessário aceitar e problematizar a realidade do/a estudante, possibilitar que a avaliação das aprendizagens atinja os melhores resultados possíveis implica em reflexão crítica sobre a prática, no sentido de investigar avanços/retrocessos, possíveis dificuldades e, simultaneamente, realizar a tomada de decisão que seja necessária.

Nesse viés, Vasconcellos (1988) defende a ideia da avaliação como processo de acompanhamento potencializador do crescimento dos(as) educandos(as), como instrumento facilitador da aprendizagem, como processo contínuo e permanente que possibilita a docentes simultaneamente, acompanhar os(as) educandos(as), (re)construir percursos e (re) pensar suas práticas pedagógicas. O/A docente é importante nesse processo pois, será responsável por elaborar ações educativas que tenham por finalidade, estimular e incentivar os(as) alunos(as),

através do uso de procedimentos diferenciados, do acolhimento, da integração e da inclusão de todos os sujeitos do conhecimento, envolvidos no processo.

Diante das concepções de avaliação, apresentadas por esses autores e autoras, podemos concluir que a avaliação realmente constitui um processo que deve ser pensado como uma forma de acompanhar as aprendizagens dos estudantes.

2.1 A Avaliação Formativa no contexto da Educação Infantil

Figura 7 - Uma creche para estar juntos



Fonte: TONUCCI (2003, p. 39)

Tonucci (2003), nessa charge propõe a construção da instituição creche, na qual as crianças possam estar juntas, compartilhando vivências, experiências, brincadeiras, interações e socializações com seus pares, aprendendo a partilhar espaços e objetos, a conviver com os(as) outros(as), com suas diferentes características físicas e modos de agir e pensar, de maneira a construírem percursos de aprendizagens juntos, de maneira prazerosa.

Para Villas Boas (2007) a todo momento a avaliação se faz presente no contexto da escola, e no âmbito da Educação Infantil, esse processo avaliativo tem início já no momento em que a criança é matriculada. Assim a autora argumenta:

Na escola também acontece, só que nela a avaliação é intencional e sistêmica e os julgamentos que aí são feitos têm muitas consequências, algumas positivas, outras negativas. Mesmo antes de a criança chegar à escola, no momento da sua matrícula, a avaliação pode começar. Ainda não é a avaliação

por meio de provas e exercícios, mas por meio das informações que mostram quem é a criança: onde mora, com quem mora, o que sua família faz etc., até o fato de a matrícula ser feita por outra pessoa que não seja o pai ou a mãe provoca algum tipo de avaliação. Muitas vezes nesse momento começa a ser construída a imagem que a criança terá enquanto estiver naquela escola. Essa é uma das consequências da avaliação que pode influenciar a maneira da criança ser tratada na escola, repercutindo em sua trajetória escolar e de vida. (VILLAS BOAS, 2007, p. 10).

Avaliar não é uma tarefa simples, principalmente na Educação Infantil. Avaliar na EI implica em acompanhar de perto a realidade e a maneira como acontecem as aprendizagens de bebês e crianças bem pequenas o que, por sua vez, possibilita rever ações, promover reflexões, verificar o que deu certo, o que deu errado e o porquê dos acontecimentos, considerando a avaliação das aprendizagens das crianças.

Considerando a escuta atenta por parte da docente da primeira infância, Friedmann (2020) defende a necessidade de facilitar a escuta, a vez e a voz das crianças e esta pode ser realizada através da avaliação, que nos permite agir, (re) pensar e refletir sobre nossas ações, nossas práticas em relação às aprendizagens das crianças.

Contudo, esse processo de avaliação, de escuta e de reflexão deve acontecer de modo intencional para que seja capaz de atingir a todas as crianças da Educação Infantil de fato e, portanto, essas ações devem se constituir em uma experiência que nos afeta, nos move e nos mobiliza e nessa medida, dentro das ações educacionais voltadas para a educação infantil, se faz urgente e necessário a compreensão a respeito das concepções de criança, de infância, de Educação Infantil e de avaliação nas ações e programas voltados para esse nível da educação.

A avaliação formativa apresenta fundamentos que possibilitam a prática da avaliação na Educação Infantil e por isso, consideramos que esta concepção, se constitui parte essencial e indispensável ao processo de aprendizagem das crianças, além de se revelar como ferramenta pedagógica necessária à práxis docente. Acreditamos que, com o presente estudo, podemos promover mudanças na nossa vida profissional, colocando em prática a ética e o comprometimento com mudanças e, de igual modo, provocar conscientização em outras profissionais de EI a partir da ampliação da prática da avaliação formativa.

Na escola e, principalmente na Educação Infantil, todas as ações passam por processos de avaliação: o trabalho pedagógico das professoras, as crianças, as demais profissionais envolvidas com o processo de educação das crianças, todas avaliam e são avaliadas, criando o que a autora denomina de “cultura avaliativa” da escola, baseada na parceria, no respeito mútuo, na responsabilidade, na seriedade e no rigor, sendo que esta avaliação promotora de

aprendizagem para os estudantes e, que contribui para o desenvolvimento da escola é denominada de avaliação formativa (VILLAS BOAS, 2007).

Ainda em relação a avaliação formativa, a autora argumenta que essa maneira de avaliar implica no ato de se avaliar o percurso de construção das aprendizagens e conhecimentos dos educandos e ao mesmo tempo, o trabalho docente, possibilitando a análise “[...] de maneira frequente e interativa, o progresso dos alunos para identificar o que eles aprenderam e o que ainda não aprenderam, para que venham a aprender e para que reorganizem o trabalho pedagógico.” (VILLAS BOAS, 2006, p. 4-5).

Para Villas Boas, (2006), a avaliação formativa possibilita a aprendizagem em conjunto de estudantes e docentes e precisa ser compreendida como acompanhamento. Desse modo, ela passa a pressupor a interação docente-educando, como uma condição indispensável do processo de ensino e aprendizagem e a avaliação tornar-se “[...] um processo de diálogo entre atores que, partindo de pontos de vista diferentes, é capaz, através da explicitação das suas divergências, de construir entendimentos comuns e partilhados.” (SANTOS, 2008, p. 05). Shor e Freire (1986) de igual maneira, defendem a importância do diálogo no processo ensino-aprendizagem:

O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e reconhecer o objeto de estudo. Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse posse fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica do objeto. (SHOR; FREIRE, 1986, p. 124).

A respeito da concepção de avaliação formativa, Villas Boas (2008) afirma que em uma perspectiva formativa, ela é promotora de conhecimento, uma vez que há a participação ativa do educando, o que lhe permite a reflexão contínua a respeito do seu processo. Assim, enquanto se avalia se aprende. Podemos inferir que a avaliação formativa tem por função ajustar o processo de ensino e aprendizagem de modo a possibilitar que os meios de formação respondam às necessidades e características dos educandos.

Sendo assim, Hoffmann (1993) atenta para o fato de as docentes fazerem uso de uma avaliação consciente, assumindo uma postura responsável e apta a oportunizar aos educandos a superação de suas dificuldades, por meio de propostas de trabalho avaliativo que possibilitem a solução de possíveis limitações/dificuldades. Nessa direção, fundamentada nas ideias de Hofmann (1993), uma avaliação formativa possibilita verificar os pontos frágeis da aprendizagem e não apenas os resultados obtidos por meio dela, ou seja, tenta compreender como acontecem os processos de aprendizagens frente às propostas pedagógicas, sendo o erro,

considerado fator importante, que possibilita verificar as possíveis dificuldades dos(as) estudantes no momento da realização da atividade, de modo a elaborar elementos que contribuam com a superação de tais dificuldades. O acerto, de igual maneira, é valorizado pois serve de estímulo para as aprendizagens.

Logo a avaliação formativa visa a formação, o aprendizado e se torna indispensável na prática pedagógica das docentes de qualquer etapa da educação e, em especial, na Educação Infantil, no sentido de compreensão do percurso de aprendizagem das crianças, para que elas avancem em direção a novas etapas, além de possibilitar, de igual modo às docentes, a busca de qualidade do ensino, adaptando seu trabalho em função das necessidades de aprendizagens das crianças.

Hoffmann (2000) chama-nos a atenção ao enfatizar que avaliação de crianças, considerando as práticas educativas nas escolas de educação infantil, tanto no que diz respeito à concepção de infância, educação infantil e avaliação quanto aos procedimentos que delimitam a sua concretização. Essa autora defende que o tempo e espaço na Educação Infantil tenham por finalidade, prestigiar práticas pedagógicas que favoreçam trocas e interações, o respeitar e o acolher de suas aprendizagens considerando as crianças em suas diferenças e possíveis deficiências.

Na Educação Infantil, Hoffmann (2000) afirma que é fundamental o acolhimento das crianças em suas diferenças, o encorajamento de suas descobertas, a escuta sensível e atenta, mesmo que a criança ainda não fale, como é o caso dos bebês, a professora de educação infantil precisa observar as inquietações, manifestações e desejos das crianças, apoiá-las incondicionalmente em relação aos desafios que enfrentam, reconhecê-las como sujeitos, dotadas de autoestima, as professoras devem confiar em suas próprias possibilidades de aprender e crescer com as crianças.

Villas Boas (2008), se posiciona defendendo que a avaliação formativa constitui uma ferramenta que possibilita avaliar as aprendizagens das crianças na medida em que elas aprendem, sendo que essa avaliação acontece de maneira contínua. Além disso, essa ferramenta possibilita às crianças vivenciarem uma aprendizagem mais significativa. É de fundamental importância a avaliação das crianças individualmente, sem dispensar os momentos coletivos, como possibilidade de trabalhar as dificuldades de maneira mais específica e para isso, a docente pode, visando auxiliar seu trabalho avaliativo formativo, fazer uso de procedimentos avaliativos diversos, como: portfólios, relatórios/pareceres descritivos, diários de bordo/rodas de conversa e observações, etc., sendo que tais modalidades avaliativas possibilitam descrever

informações/aspectos importantes a respeito do crescimento ou desenvolvimento das aprendizagens das crianças.

Em relação ao uso desses procedimentos auxiliares da prática pedagógica, Villas Boas (2012) enfatiza que eles são necessários, porém só integram e apresentam sentido dentro do processo avaliativo, a partir da ação pedagógica. Corroborando desse mesmo pensamento, Hoffmann (2014) afirma ser a avaliação inclui “[...] um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares.” (HOFFMANN, 2014, p. 13), constituindo dessa maneira, um processo de acompanhamento do desenvolvimento da criança, no qual a docente pode utilizar-se de procedimentos como: pareceres descritivos, fichas de avaliação, portfólio, relatórios, dossiês ou qualquer outra forma de registros ou anotações; a autora esclarece ainda, que esses constituem procedimentos ou métodos de avaliação e, não podem ser denominados “avaliação”, em função de serem ferramentas auxiliaadoras no processo de avaliar, considerando ainda, o fato de os avaliadores, em determinados momentos, manifestarem seus sentimentos, bem como suas percepções, no momento de observar e interpretar as aprendizagens das crianças.

Na EI, considerando a avaliação e o modo como acontecem as aprendizagens das crianças, o docente não será o centro da atenção, mas sim mediador das aprendizagens, posicionando-se e participando, interagindo e principalmente, estimulando as crianças no sentido de identificar seus interesses e compreender suas aprendizagens, a partir de diferentes maneiras de se expressar. Nesse sentido, a habilidade mais exigente para esse processo é a observação atenta e sistemática que o professor realiza a partir das atividades das crianças, seja individualmente, seja em grupo e, considerando os diferentes tempos e espaços educativos.

Deste modo, a observação atenta dos e das docentes, por meio da avaliação para as aprendizagens, deve ser levada a sério e ser parte essencial da prática pedagógica com vistas a oportunizar às crianças condições para realizarem suas próprias “leitura de mundo” (FREIRE, 1989), por meio das interações e das brincadeiras que contemplem ações pedagógicas envolvendo o explorar, o descobrir, o conhecer e o pesquisar diferentes objetos e/ambientes, o que possibilitará a elas a construção de diferentes conhecimentos, fazendo uso de diferentes aprendizagens e dessa maneira, se estará oportunizando às crianças aproximações entre o seu entendimento infantil e os diferentes saberes produzidos pela humanidade.

A avaliação formativa permite esse acompanhamento atento das aprendizagens das crianças, no contexto da realidade das escolas de Educação Infantil, considerando a participação democrática das crianças, dos docentes, da equipe pedagógica e da família, considerando que

cada criança é única no seu jeito de ser e de aprender. Compreendendo a criança como sujeito das aprendizagens, Fonseca e Faria (2012) afirmam que pensar na educação de crianças, implica em considerar a infância como tema central, visto que elas são produtoras de cultura, que exercem sua cidadania ativa, interpretando a sociedade de maneira singular, a qual é composta por grupos diversificados, o que por sua vez, de acordo com estes autores, permite afirmar que para “[...] diferentes crianças, temos diferentes infâncias, igualmente legítimas em suas especificidades.” (FONSECA; FARIA, 2012, p. 260).

Neste modo de promover tais aproximações, reside a relevância em explorarmos a construção da avaliação para as aprendizagens das crianças, visto que através da formulação de suas próprias hipóteses, elas se tornam protagonistas de suas aprendizagens, tornando-as mais significativas. Assim, a avaliação permite documentar e refletir a respeito das experiências vivenciadas pelas crianças, considerando a observação e a documentação como recursos indispensáveis.

Concordamos com Villas Boas (2001), quando afirma que as professoras da EI, aprendem muito com as crianças, no contexto da sala de aula, por meio das interações na instituição escolar. Seguindo por esse viés, Hoffmann (2000) evidencia e defende que as aprendizagens das crianças oferecem possibilidades diversas de acompanhamento do seu desenvolvimento e reflexão permanente sobre a criança em seu cotidiano, como elo da continuidade da ação pedagógica.

Sendo assim, esse acompanhamento pode se potencializar através da brincadeira como possibilidade de avaliação formativa, visto que é através da ludicidade que a criança conhece o mundo na qual está inserida e constitui parte integrante e é através das brincadeiras que ocorrem momentos propícios, para a realização da avaliação formativa e mais, são pelas brincadeiras que as crianças podem ser protagonistas de suas avaliações e, conseqüentemente, de suas aprendizagens. Considerando a avaliação e as brincadeiras, a DCNEI, estabelece:

As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano. (BRASIL, 2010, p. 31).

Além disso, concordamos com o posicionamento de Tonucci (2020), a respeito do brincar para as crianças, quando ele enfatiza que esse brincar, independentemente do lugar (em casa, na escola) não constitui um mero passar de tempo, mas pelo contrário, se transforma em

uma experiência na qual possibilita a criança potencializar, de maneira cíclica, todos os seus aspectos de desenvolvimento: cognitivo, físico, social, afetivo-emocional, cultural, motor, da linguagem, etc, de maneira significativa, integrada. Logo, concordamos de igual maneira com o autor, de inculcar na nossa sociedade atual, a importância do brincar, principalmente no contexto da EI, usando este brincar como ponte para o conhecimento e para a aprendizagem do mundo, pela criança, garantindo que esse brincar não seja negligenciado, mas que possibilite total liberdade para a criança vivenciar descobertas, experiências, descobertas, aprendizagens diversas, de maneira individual e com seus pares (criança, adultos), visto que a brincadeira e as vivências/experiências não se separam e em muito contribuem e favorecem para a formação das crianças.

Por meio da brincadeira, a criança entra em contato com a sua primeira forma de cultura, cria vínculo com seus pares, estabelece relações, amplia sua potencialidade para a imaginação, a criatividade e se constrói como ser humano, como cidadão de direitos e é possibilitada a promover o seu encontro com o mundo. Tonucci (2020) nos sinaliza ainda sobre a importância de escutarmos as crianças e sendo assim, concordamos com o autor e acreditamos na possibilidade de participação das crianças frente às propostas de avaliação realizadas pelas docentes no contexto da educação da EI.

Na EI, a avaliação não deve se pautar em um processo tradicional, caracterizado pela utilização de testes, provas e notas, mas ao contrário, a avaliação deve ser realizada de maneira lúdica, possibilitando às docentes, o acompanhamento, a observação e o registro tanto dos avanços, quanto das dificuldades de cada criança. Para que isso aconteça, se faz necessário que a docente possibilite meios apropriados para que todas as crianças aprendam, mesma as com deficiência, considerando que todo ser humano apresenta a capacidade ontológica para aprender, cada um do seu jeito, no seu tempo, no seu ritmo, mas todos nós estamos aptos a aprender e é papel do docente, propiciar as melhores condições para que cada criança atinja sua potencialidade de aprendizagem.

Na EI é papel da docente tornar o processo de avaliação mais lúdico e significativo, ou seja, com sentido, para as crianças, lembrando que esse processo deve perpassar todo o percurso de aprendizagem das crianças e por isso a necessidade do planejamento intencional, permeado de propostas avaliativas estimulando criatividade, imaginação, interação social, linguagem/comunicação, etc., propostas nas quais é possível observar interação, participação, habilidades diversas, sem classificar discriminar e excluir, mas concedendo a participação de todas as crianças, garantindo o educar e o cuidar das crianças, em especial das crianças com idade de

zero a três anos de idade.

Desta maneira, avaliar as crianças pode ser uma possibilidade de acompanhar, por meio da observação atenta, suas brincadeiras, suas andanças rotas escolhidas, suas paradas, perceber seus avanços, e, por fim, compreender seus percursos. Durante essa caminhada encontrar pistas que auxiliem na construção de um repertório de informações que possibilitem a tomada de decisão acerca das necessidades encontradas durante o caminhar. Assim, considerando a avaliação e as aprendizagens das crianças, podemos registrar, levando em conta seu desenvolvimento, trajetórias/experiências/descobertas realizadas pelas crianças, suas preferências, sua maneira de ser/estar/agir/pensar, seus sentimentos (medos, alegrias, rejeições), seus saberes/ fazeres/conquistas, suas inquietações/questionamentos, curiosidades, sua maneira de relacionar-se com seus pares/mundo/com ela própria, formas de explorar/conhecer o mundo. Logo a avaliação na Educação Infantil apresenta como finalidade informar/desvelar/retratar para os docentes, os diferentes processos e singularidades de aprendizagens de cada criança, de maneira a lhe conferir subsídios para que faça a opção de qual ou quais caminhos seguir para atingir essa finalidade

Na Educação Infantil a avaliação apresenta por finalidade narrar/construir desenvolvimentos/percursos/trajetórias, documentar vivências/descobertas, experimentações e as aprendizagens das crianças, em diferentes situações e interações, de maneira que crianças e docentes atuem como co-autores nesse processo de ensino-aprendizagem.

Assim, no contexto da primeira infância, ou melhores “infâncias”, o processo envolvendo as práticas avaliativas, deve ter por referência a própria criança, suas especificidades, suas brincadeiras, seus interesses, curiosidades e descobertas e não comparar seu desenvolvimento, suas aprendizagens, com as demais crianças, tendendo a uma padronização das aprendizagens. A Educação Infantil possui na brincadeira, nas interações e na linguagem, grandes aliadas que contribuem e favorecem as narrativas de histórias vivenciadas pelas crianças, que acontecem em diferentes situações quer sejam espontâneas, quer sejam planejadas e assim constituem, de igual maneira, grandes aliadas considerando a avaliação como um valioso recurso de acompanhamento dessas aprendizagens.

Finalizamos essa seção, com a defesa dessa avaliação formativa, afinal essa concepção pode possibilitar e auxiliar o trabalho de docentes da Educação Infantil, permitindo o acompanhamento das aprendizagens das crianças, mesmo com os bebês aos quais Villas Boas (2019) argumenta:

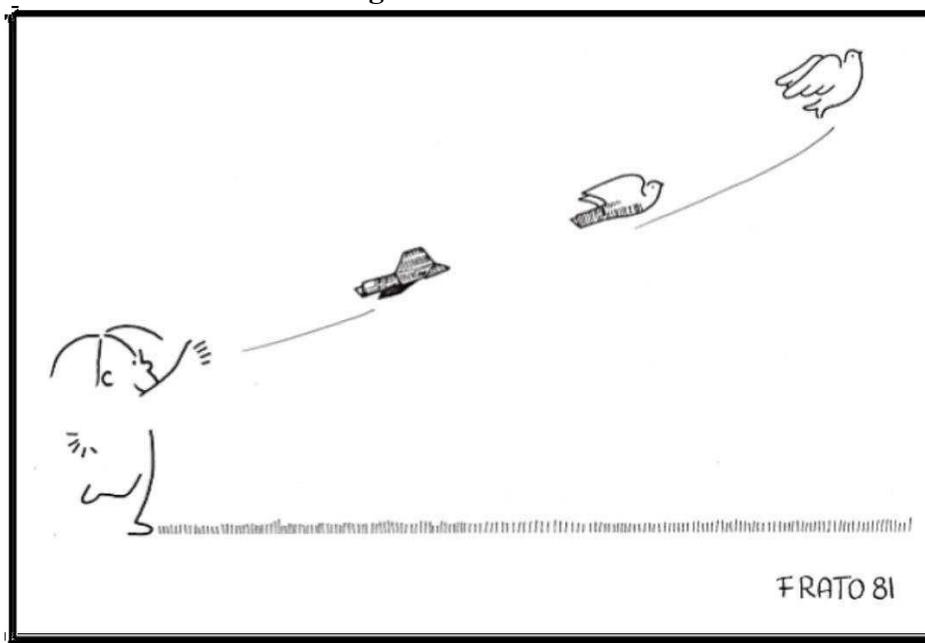
Desde pequenos eles podem e devem começar a participar das atividades avaliativas, criando-se, assim, a cultura da avaliação desvinculada de nota e de promoção/reprovação e articulada à ideia de que todos são capazes de aprender. (VILLAS BOAS, 2019, p. 32).

Nesta seção evidenciamos algumas concepções sobre a avaliação, sobre a avaliação formativa inserida no contexto da Educação Infantil e suas contribuições para o processo de aprendizagem das crianças em especial, crianças com idade de zero a três anos, momento em que o brincar, constitui elemento indispensável para o seu conhecimento, suas aprendizagens e sua leitura de mundo (FREIRE, 1989).

Na seção a seguir, apresentaremos os estudos encontrados sobre avaliação formativa com crianças de zero a cinco anos, em bases da CAPES e da BDTD, na tentativa de mapear as principais produções acadêmicas sobre essa temática.

III TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Figura 8 - Sem título



Fonte: TONUCCI (2003, p. 219)

A metodologia escolhida se insere no campo da abordagem qualitativa, na qual a pessoa que investiga é parte principal para captar as informações e se interessa pelo processo como um todo. A construção e análise dos dados relaciona-se aos objetivos que se deseja atingir. Em um estudo qualitativo, a busca por dados na investigação leva a pesquisadora a percorrer caminhos diversos, isto é, a utilizar uma variedade de procedimentos e de instrumentos de constituição dos dados e de análise.

Com base nas concepções de Godoy (1995), a abordagem qualitativa possibilita a análise de fenômenos considerando os seres humanos em suas relações sociais, inseridos em ambientes diversos, como trabalho profissional, acadêmico, familiar, religioso, dentre outros. A pessoa pesquisadora se posiciona como facilitadora da compreensão de fatos investigados cientificamente. Santos (2000) define a abordagem qualitativa enfatizando que “[...] qualitativa é aquela pesquisa cujos dados só fazem sentido através de um tratamento lógico secundário, feito pelo pesquisador [...]” (SANTOS, 2000, p. 30).

3.1 Pesquisa bibliográfica do tipo Estado da arte

A pesquisa bibliográfica nos permite investigar melhor o fenômeno estudado e faz referência ao levantamento ou a revisão de obras publicadas sobre a teoria de determinado tema. Ela se caracteriza por fazer uso de fontes já elaboradas, livros e publicações científicas, localizadas em bibliotecas.

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive, conferências seguidas de debates, que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas. (LAKATOS, 2003, p. 183).

Sendo assim, entende-se por pesquisa bibliográfica a etapa do trabalho científico na qual realizamos a revisão da literatura a respeito dos principais estudos e das informações importantes que possibilitam uma direção para a pesquisa. Esse tipo de pesquisa consiste em um trabalho investigativo minucioso que visa a busca do conhecimento voltado para a revisão da literatura. Segundo Pizzani *et al.* (2012), esse tipo de pesquisa pode apresentar diversos objetivos, dentre os quais, se destacam:

a) proporcionar um aprendizado a respeito de uma determinada área do conhecimento; b) facilitar a identificação e seleção dos métodos e técnicas a serem utilizados pelo pesquisador e, c) oferecer subsídios para a redação da introdução e revisão da literatura e redação da discussão do trabalho científico. (PIZZANI *et al.*, 2012, p. 54).

Para Oliveira (2007), o que realmente importa nesta pesquisa, é que as fontes pesquisadas sejam reconhecidas no domínio científico e que a sua principal finalidade seja a de proporcionar aos pesquisadores e pesquisadoras o contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo. Contudo, a pessoa pesquisadora pode enfrentar dificuldades no momento de fazer uma boa revisão bibliográfica e para que sua pesquisa alcance sucesso, alguns passos devem ser seguidos com o objetivo de facilitar a dinâmica de produção das informações. Nessa direção, Prodanov e Freitas (2013) sinalizam que:

Quanto às etapas da pesquisa bibliográfica, destacamos, aqui, alguns itens essenciais que se caracterizam como etapas imprescindíveis para a realização da pesquisa bibliográfica: 1) escolha do tema; 2) levantamento bibliográfico preliminar; 3) formulação do problema; 4) elaboração do plano provisório do assunto; 5) busca das fontes; 6) leitura do material; 7) fichamento; 8) organização lógica do assunto; 9) redação do texto. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 54).

Segundo Sousa, Oliveira e Alves (2021), há três tipos de fontes informacionais em uma pesquisa bibliográfica: as fontes primárias, as fontes secundárias e as fontes terciárias. As fontes primárias são informações do próprio pesquisador, bibliografia básica, ou seja, são as que apresentam trabalhos originais com conhecimento original e publicado pela primeira vez, constituem exemplos: teses, dissertações, livros, relatórios técnicos, artigos em revistas científicas, anais de congressos e periódicos entre os principais.

Já as fontes secundárias são compostas por trabalhos não originais e que basicamente citam, revisam e interpretam trabalhos originais, como por exemplo: artigos de revisão bibliográfica, tratados, enciclopédias, dicionários, livros, bancos de dados e artigos de divulgação entre outros, sendo que constituem as bibliografias complementares, que facilitam o uso do conhecimento desordenado e permitem a organização do conhecimento de maneira mais organizada. Por fim, as fontes terciárias são aquelas que englobam índices categorizados de trabalhos primários e secundários, com ou sem resumo, ou seja, compõem as bases de dados bibliográficos, os índices e as listas bibliográficas, constituem as guias das fontes primárias, secundárias e outros.

Nosso trabalho é uma pesquisa bibliográfica do tipo estado da arte. Segundo Ferreira (2002, p. 2), esse tipo de pesquisas

[...] definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado. (FERREIRA, 2002, p. 2).

Assim sendo, a investigação abrangendo o estado da arte se mostra relevante em função de possibilitar a compreensão de um tema em específico bem como a organização e ordenação

do que já fora construído e pelo fato de se constituir como pesquisas de levantamento bibliográfico e avaliação do conhecimento referente a um determinado tema, confere aos pesquisadores(as) a atribuição de comunicar à comunidade acadêmica, bem como à sociedade, o que se sabe, de maneira que possa evoluir e assim, alcançar diferentes patamares do saber. Nessa direção, Ferreira (2002), afirma:

Sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade, todos esses pesquisadores trazem em comum a opção metodológica, por se constituírem pesquisas de levantamento e de avaliação do conhecimento sobre determinado tema. (FERREIRA, 2002, p. 3).

Esse autor considera que esse tipo de pesquisa possibilita dois momentos, o primeiro possibilita ao pesquisador/a identificar e localizar as pesquisas ordenando-as e contabilizando a produção existente na atualidade, e o segundo momento, possibilita avaliar a possibilidade de inventariar/catalogar essa produção, a partir da seleção e organização de trabalhos (FERREIRA, 2002).

Assim, para o desenvolvimento de nossa pesquisa, após buscas de dados, em bases/plataformas reconhecidas pelo MEC, como a CAPES e a BDTD, realizamos o levantamento das produções acadêmicas, teses e dissertações com a temática Avaliação na Educação Infantil, em especial, os desafios e possibilidades com crianças de zero a três anos de idade, considerando os trabalhos produzidos no período de 2011 a 2021. As pesquisas foram lidas seguindo uma ordem de prioridade, partindo do material mais recente para o mais antigo e sendo assim, conforme orienta Souza, Oliveira e Alves (2021).

A leitura crítica e com cuidado possibilita ao pesquisador selecionar investigação de soluções e compreensão, na exploração do material bibliográfico no intuito de justificar ou afirmar os dados do material estudado e a análise reflexão das obras consultadas. A leitura exploratória e seletiva colabora em uma rápida leitura para selecionar as obras relacionadas ao estudo do problema da pesquisa. (SOUZA; OLIVEIRA; ALVES, 2021, p. 73).

Optamos por essas duas bases por serem plataformas que possibilitam a visualização on-line (digital) de uma ampla variedade de publicações científicas. De igual maneira, o portal da CAPES se constitui no sistema oficial, online, vinculado ao MEC, no qual as dissertações e

teses são depositadas obrigatoriamente e, a BDTD, integra todas as bibliotecas digitais das universidades brasileiras, por meio do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), possibilitando o acesso ao texto completo das teses e dissertações. Assim, buscamos o acesso às produções científicas mais recentes, com relação à temática da avaliação na área da Educação Infantil.

De acordo com Sousa, Oliveira e Alves (2021) o ideal é pesquisar os estudos acadêmicos que remetem aos últimos quinze anos, visto que a Ciência está em constante processo de desenvolvimento e, que, o uso de obras antigas pode conduzir para o uso de soluções obsoletas. Entretanto, sinalizamos que optamos por analisar as produções elegendo o período de uma década, de maneira a observar e analisar se nesse período a temática da avaliação na EI constitui-se como objeto de estudo por parte de pesquisadores/a e qual o contexto das produções.

Iniciamos a busca fazendo uso dos descritores: avaliação na educação infantil e avaliação na creche. As pesquisas foram selecionadas mediante a leitura do título, das palavras-chave, do resumo e da introdução. Dessa maneira, o recorte temporal inicial foi de 2011-2021 e, em uma primeira seleção, nos possibilitou encontrar um número significativo de pesquisas (91), sobre a Avaliação na Educação Infantil, entre teses e dissertações, sendo 43 pertencentes à plataforma CAPES e 48 à BDTD. Realizando uma segunda leitura mais detalhada com base nos títulos, resumos, palavras-chaves, para verificar qual a faixa etária/temática contemplada nas pesquisas, optamos por não utilizar 50 das 91 produções acadêmicas e assim, restaram 41 produções.

O segundo momento se deu a partir da leitura do resumo, da metodologia, dos resultados e das considerações finais. A partir dessa leitura excluimos as pesquisas sobre a avaliação na pré-escola. Assim, foram retiradas quinze pesquisas, das quais, treze discutem a avaliação na Educação Infantil na pré-escola (quatro e cinco anos) e, dois estudam a pré-escola (5 anos) e o ensino fundamental (1º ano). As produções acadêmicas consideradas no presente trabalho totalizam 26 obras, sendo quatro teses de doutorado e 22 dissertações de mestrado, conforme o quadro 1.

Quadro 1 - Levantamento das Pesquisas encontradas sobre Avaliação na Educação Infantil, no período entre 2011 a 2021

TIPO DE PRODUÇÃO	AValiação NA EDUCAÇÃO INFANTIL (0-5 anos)	AValiação NA CRECHE (0- 3 anos)	AValiação NA EDUCAÇÃO INFANTIL (4-5 anos)	AValiação NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Teses de Doutorado	02	01	04	07
Dissertações de Mestrado	14	09	11	34
TOTAL	16	10	15	41

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na seleção de pesquisas da CAPES e BDTD

Nossa terceira seleção, considerou as 26 pesquisas restantes, as quais em seus títulos, resumos e palavras-chave indicavam ser sobre avaliação na Educação Infantil, de zero a cinco anos, contemplando nosso interesse de pesquisa na faixa etária de zero a três anos. Durante o processo de estudos e análises das produções, identificamos que seis trabalhos se referiam a faixa etária de zero a cinco, mas os estudos se voltavam para as crianças da pré-escola e um desses seis trabalhos não estava público em sua íntegra. Assim, nossos estudos e análises se voltaram para vinte produções acadêmicas.

Passamos, então, por uma nova leitura, mais atenta e procurando encontrar as contribuições próprias para a faixa etária de zero a três anos. Procuramos as práticas avaliativas realizadas com crianças de zero a três anos, sempre com o olhar atento para o protagonismo das crianças bem pequenas, assim, outras seis pesquisas foram excluídas. Afinal, as duas primeiras, apesar de o foco ser avaliação na educação infantil, referem-se a indicadores de qualidade para os propósitos da avaliação em larga escala, a terceira trata das políticas educacionais para a EI, a quarta não possui autorização para divulgação e apenas o resumo está disponível, a quinta e a sexta, apesar de mencionarem nos títulos as crianças de zero a cinco anos, as práticas avaliativas estão voltadas apenas para as crianças de quatro e cinco anos e mais o primeiro ano do EF, ou seja as crianças de 6 anos de idade.

Ao final dessas análises, considerando as 20 pesquisas, optamos ainda, por não utilizar duas delas, sendo os estudos de Castro (2017) e Oliveira (2017), o primeiro por não tratar diretamente da avaliação das aprendizagens das crianças, mas com relação às concepções de avaliação defendidas por diferentes estudiosos da temática e documentos que envolvem a Educação Infantil e o segundo, por tratar de subsídios teóricos (documentos sobre a avaliação na EI), produzidos pelo MEC, no período de 2000-2015, ressaltando sobre orientações de como

a avaliação deve acontecer nas instituições de EI e não como as aprendizagens das crianças acontecem.

Desse modo, este estudo foi realizado considerando as análises de dezoito produções acadêmicas, dentre dissertações e teses no período de 2013 a 2022, já que as pesquisas dos anos de 2011 e 2012 não permaneceram em nossa seleção pelos motivos anteriormente expostos. A partir de uma leitura mais minuciosa das dezoito pesquisas selecionadas, apresentamos a seguir um panorama geral sobre cada uma delas a fim de situar os estudos e as subtemáticas presentes, iniciando do trabalho mais recente para o mais antigo, conforme o quadro 2, a seguir:

Quadro 2 - Pesquisas selecionadas sobre Avaliação na Educação Infantil com crianças de zero a três anos de idade

TÍTULO	AUTOR/A	Ano	Tip o	Faixa Etária
1- Registro de Avaliação na Educação Infantil: práticas em diferentes contextos	Daniela Goncalves Adriano	2021	D	0 a 5 anos
2- Avaliação das aprendizagens na educação infantil: concepções e práticas de professoras iniciantes	Carla Tais Friedrich	2021	D	0 a 5 anos
3- Avaliação na educação infantil de 0 a 03 anos: pareceres avaliativos descritivos em análise	Marlene Mazurek dos Santos	2021	D	0 a 3 anos
4- A avaliação documentada e participativa na creche no contexto de pandemia: narrativas da trajetória de aprendizagem	Natalia Francisquetti Silva Vieira	2021	D	0 a 3 anos
5- Avaliação do desenvolvimento cognitivo e socioemocional por professores da educação infantil	Vanessa Furtado de Mendonça Curtis	2020	D	2 a 5 anos
6- Os sentidos da avaliação no contexto da creche	Yarlis Yaneth Conde Herrera	2020	D	0 a 3 anos
7- Avaliação na Educação Infantil: sentidos atribuídos por professores na creche	Fabiana Gouveia Gava	2019	D	0 a 3 anos
8- Avaliação na educação infantil: um estudo exploratório sobre os registros das manifestações afetivas de bebês e crianças bem pequenas	Maria das Graças Pereira dos Santos Rosa	2019	D	0 a 3 anos
9- Avaliação na educação infantil: percepções de professoras de um centro de educação infantil municipal de Sorocaba (SP)	Vanéli Pires Amaro	2018	D	0 a 5 anos
10- Vivências de ateliê: pensando as práticas de acompanhamento, registro e avaliação na educação infantil	Daiane Monique Pagani Lopes	2018	D	0 a 5 anos
11- Observação e registro: instrumentos de acompanhamento e avaliação na creche	Deise Luci Santana Alves	2017	D	0 a 3 anos
12- Avaliação na Educação infantil: As práticas avaliativas em creches e pré-escolas municipais de Fortaleza na perspectiva das professoras	Ana Paula Azevedo Furtado	2016	D	0 a 5 anos
13- O dito e o vivido: concepções e práticas avaliativas na educação infantil da rede municipal de Fortaleza	Luciana Kellen de Souza Gomes	2016	T	0 a 5 anos
14- Avaliação na educação infantil: a documentação pedagógica e as práticas docentes no contexto dos direitos das crianças	Juliana Corrêa Moreira	2015	D	0 a 3 anos
15- Portfólios audiovisuais: concepção de avaliação formativa na educação infantil	Reginaldo Aparecido de Oliveira	2015	D	0 a 5 anos
16- A documentação pedagógica e o trabalho com bebês: estudo de caso em uma creche universitária	Juliana Guerreiro Lichy Cardoso	2014	D	0 a 3 anos
17- A Avaliação na/da Educação Infantil: Estado da arte: 200-2012	Glaciele Glap	2013	D	0 a 5 anos
18- A avaliação da aprendizagem na educação infantil: uma análise crítico-reflexiva da Revista Nova Escola	Maria Aquino Maciel	2013	D	0 a 5 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas plataformas da CAPES e da BDTD

3.2 Um breve panorama das pesquisas selecionadas sobre avaliação na educação infantil de zero a três anos

Figura 9- O jornal na escola para conhecer o mundo



Fonte: TONUCCI (2008, p. 131)

A imagem anterior da obra “40 anos com olhos de criança” (TONUCCI, 2008) revela a maneira como o percurso de aprendizagem das crianças, no contexto da educação, pode acontecer de maneira significativa, agregando conhecimento, imaginação e ludicidade. Pensando no conhecimento e na maneira de disseminar informações científicas escolhemos a charge para retratar o panorama das pesquisas selecionadas para nosso estudo.

Sendo assim, o primeiro trabalho é o de Adriano (2021) trata-se de uma dissertação de mestrado, com o título “Registro de Avaliação na Educação Infantil: práticas em diferentes contextos”, identificada como uma pesquisa descritiva qualitativa, com uso do estudo de campo, entrevista semiestruturada e questionário online, cujo objetivo geral foi “[...] analisar o contexto de produção dos registros de práticas docentes necessários às avaliações descritivas na Educação Infantil.” (ADRIANO, 2021, p. 23). O problema de pesquisa buscou respostas para a questão: “Em que contexto são produzidos os registros das práticas necessárias às avaliações descritivas pelos professores de educação infantil da rede pública de ensino?” (ADRIANO, 2021, p. 23). A pesquisa foi realizada no período da pandemia da COVID-19 e teve como campo de pesquisa, duas unidades de Centros de Educação Infantil (CEIs), que

atendem crianças de zero a seis anos de idade, das quais duas professoras regentes, atuantes nas turmas de bebês (0 a 1 ano e 6 meses) e crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) participaram da pesquisa.

Os resultados da pesquisa de Adriano (2021) revelaram que “[...] ao conceituar a avaliação, as professoras a definem como elemento inerente à prática, porém, ao evidenciar o conceito na prática, não o formulam de forma clara e específica.” (ADRIANO, 2021, p. 95), o que para a autora exige a:

[...] necessidade de aprofundamentos nos estudos e formações sobre a avaliação na educação infantil, tal como definição de conceitos, utilização significativa e específica na prática, pois, infelizmente, ainda se percebe uma avaliação reconhecida como parte do componente pedagógico, mas com caráter de concepções baseadas no senso comum. (ADRIANO, 2021, p. 95).

Além disso, a pesquisa apresentou como resultados:

[...] o fato de que a avaliação acontece por meio de diferentes registros, como anotações em cadernos, relatórios, fotos, filmagens e observação. Contudo, apesar da explanação sobre sua importância, compreende-se a necessidade de estudos e reflexões mais aprofundada acerca da utilidade destes instrumentos, a fim de explorá-los no contexto educativo. (ADRIANO, 2021, p. 95-96).

Em sua pesquisa, Adriano (2021) revela como principais resultados: 1) as docentes apresentam compreensão da importância da realização da avaliação na educação infantil, bem como de sua utilização através de diferentes formas de registros, que por sua vez, contribuem para a elaboração do parecer descritivo das crianças; 2) se faz necessária formações continuadas para alinhar entre teoria e prática, considerando as práticas de registro e a avaliação descritiva, visando como referência o contexto escolar, 3) que o registro escrito possibilite a construção de uma documentação capaz de contar memórias, possibilitar reflexões sobre as práticas, conferindo visibilidade ao trabalho pedagógico e tornando esse registro indispensável para o projeto pedagógico, devendo o mesmo registro, ser reconhecido e valorizado pelas políticas pública (ADRIANO, 2021).

O segundo trabalho de autoria de Friedrich (2021) é uma dissertação de mestrado, com o título “Avaliação das aprendizagens na educação infantil: concepções e práticas de professoras iniciantes.” Essa pesquisa investigou as concepções e práticas de avaliação das aprendizagens das professoras iniciantes na EI, no município de Maravilha/SC, constituindo-se

como um estudo de abordagem qualitativa, que fez uso de entrevistas semiestruturadas e da técnica hermenêutico-dialética referendada por Minayo (2004), partindo dos seguintes questionamentos:

Como os professores iniciantes na Educação Infantil estão lidando com isso? Quais metodologias estão aderindo? Sentem-se preparados para avaliar? Contam com orientação para essa tarefa? Há liberdade ou autonomia para avaliar as aprendizagens das crianças? O que estão avaliando nos processos de aprendizagem das crianças? Que critérios do que avaliar e como fazê-lo? (FRIEDRICH, 2021, p. 27).

Friedrich (2021) constatou:

[...] que a formação continuada dos professores iniciantes é escassa quando trata das especificidades da Educação Infantil. Basta verificar que quando os professores conceituam avaliação, carecem de percepção, reconhecimento e identificação do que realmente essa organização significa. (FRIEDRICH, 2021, p. 91).

A autora, de igual maneira evidencia em seus resultados que: “A pesquisa com as professoras iniciantes demonstrou fragilidade na concepção, função e clareza de encaminhamentos quanto à avaliação na Educação Infantil.” (FRIEDRICH, 2021, p. 92). A pesquisa ainda revelou o fato de haver:

[...] pouca formação na área para professores iniciantes, falta de acompanhamento individual, inexistência pedagógica na escola, escassez de oportunidade de diálogo com seus pares, falta de clareza na concepção de avaliação e nas estratégias utilizadas para avaliar. (FRIEDRICH, 2021, p. 92-93).

A pesquisa de Santos (2021) constitui o terceiro trabalho, sendo uma dissertação intitulada “Avaliação na educação infantil de 0 a 3 anos: pareceres avaliativos descritivos em análise.” Trata-se de uma pesquisa qualitativa documental e de análise de conteúdo, realizada em uma unidade de ensino de um município catarinense, cujo objetivo é:

[...] investigar se os professores da unidade escolar em pesquisa elaboram a escrita dos pareceres descritivos, descrevendo os avanços da criança quanto a sua aprendizagem e desenvolvimento, seguindo as orientações curriculares municipais e os documentos nacionais oficiais mandatórios. (SANTOS, 2021, p. 54).

Como problemática, Santos (2021) buscou respostas para os questionamentos:

O que os pareceres descritivos de um núcleo de educação infantil (0 a 3), de um município catarinense, relatam sobre a aprendizagem e desenvolvimento das crianças? Qual a relação desses pareceres descritivos com as Diretrizes Nacionais Da BNCC (SANTOS, 2021, p. 6).

Os resultados da pesquisa apontam que:

[...] existe uma lacuna em aberto no processo de formação de professores que poderia ser preenchida com conhecimento teórico e acrescida de conhecimento prático para uma melhor construção textual do parecer descritivo avaliativo. Essas lacunas estão apresentadas nas análises dos pareceres descritivos, bem como os resultados da pesquisa realizada, que emerge por mais estudos e pesquisas na intenção de acrescentar esse tema nas formações continuadas e fomentar o interesse de novos pesquisadores em analisar o currículo do ensino superior ao se deparar com essa dificuldade em avaliar a criança individualmente, que, infelizmente, ainda se encontra na prática de ensino e função do professor de educação infantil. (SANTOS, 2021, p. 91-92).

A produção de Vieira (2021) ocupa a quarta posição com o título “A avaliação documentada e participativa na creche no contexto de pandemia: narrativas da trajetória de aprendizagem” e constitui uma dissertação que investiga a temática da avaliação no contexto educacional vivenciado no contexto da creche, propondo como problemática: “Como construir um processo de avaliação participativa que narre a trajetória de aprendizagem das crianças pequenas em contexto de pandemia” (VIEIRA, 2021, p. 15). Como objetivo do estudo, o referido autor almejou: “[...] construir um processo de avaliação documentada e participativa que tornasse visível a trajetória de aprendizagem de crianças de 2-3 anos em contexto de pandemia.” (VIEIRA, 2021, p. 15).

Vieira (2021) realiza uma pesquisa do tipo de interventiva de cunho qualitativo, sendo a intervenção realizada “[...] através da construção de uma sistemática de avaliação documentada e participativa [...]” (VIEIRA, 2021, p. 15) e tem como campo de investigação uma creche pública da rede municipal de educação de Santo André/SP e um grupo de crianças de dois a três anos de idade. As análises envolveram registros da pesquisadora e entrevistas com as famílias, os relatos e as produções dos meninos e meninas, as fotografias e vídeos enviados pelos familiares e crianças através do grupo no WhatsApp, além da observação e da escuta.

Os resultados dessa pesquisa evidenciaram que:

[...] a perspectiva de educação não presencial não comunga com a especificidade do projeto educativo da creche. Entretanto, a continuidade do atendimento às crianças através das ações em parceria entre creche e famílias evidenciou a potência da atuação colaborativa entre as instituições. Em contrapartida, a comunicação com os meninos e meninas foi um desafio, o que exigiu escutar suas vozes para além da linguagem verbal, através da interpretação de fotos e vídeos que eram compartilhados no grupo virtual. (VIEIRA, 2021, p. 15).

Os resultados de igual maneira sinalizaram para uma presença histórica da concepção classificatória como fundamento da prática avaliativa com crianças bem pequenas, sendo essa concepção caracterizada como “[...] uma ação descontextualizada, realizada pelo professor ao término de um período, a fim de verificar os saberes e capacidades dos meninos e meninas para comunicar aos familiares [...]” (VIEIRA, 2021, p. 163) e que a avaliação da aprendizagem, ainda constitui uma temática geradora de discussão e polêmica, trazendo à tona contradições entre os documentos oficiais da legislação da educação garantem e asseguram e o que é praticado frente às ações efetivadas nas instituições. Vieira (2021) sinaliza para uma mudança urgente de paradigma, que possibilite ressignificar concepções e práticas avaliativas, levando em conta a especificidade do trabalho pedagógico com crianças bem pequenas.

A pesquisa de Curtis (2020) é o quinto trabalho elegido, sendo uma dissertação de mestrado, com o título “Avaliação do desenvolvimento cognitivo e socioemocional por professores da educação infantil”, que faz referência a um estudo exploratório, qualitativo, que fez uso de levantamento de procedimentos de observação/monitoramento do progresso da criança pelo/a professor/a, sendo os sujeitos da pesquisa 35 professores(as) de educação infantil da rede pública, da cidade de São Paulo, sendo 22 professores(as) de CEI e quinze professores(as) de Escolas Municipais de Educação Integral (EMEI). Como objetivo, Curtis (2020) estabeleceu “[...] analisar os parâmetros da avaliação do desenvolvimento cognitivo e das habilidades socioemocionais utilizados por professores da educação infantil” (CURTIS, 2021, p. 7), realizados com crianças de 2 a 5 anos de idade.

Como resultados, Curtis (2020) evidenciou:

[...] a necessidade de estabelecer critérios mais objetivos do desenvolvimento cognitivo e socioemocional na educação infantil a fim de prevenir e detectar as dificuldades no processo de desenvolvimento da criança, além de uma revisão na formação dos professores desta faixa etária ampliando e

aprofundando seus conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil. (CURTIS, 2020, p. 7).

Segundo a autora:

[...] os professores acreditam numa avaliação continuada com o acompanhamento e registros frequentes do desenvolvimento da criança, não se valendo de pressupostos nem de uma avaliação coletiva, mas sim individualizada partindo de onde a criança iniciou e onde ela chegou, mas essa individualização nos registros não é considerada pela maioria dos professores, tendo um olhar mais coletivo e atenção para alguns alunos. (CURTIS, 2021, p. 48).

O trabalho de Herrera (2020), o sexto trabalho selecionado, também uma dissertação de mestrado, com o título “Os sentidos da avaliação no contexto da creche”, refere-se a um estudo de abordagem qualitativa, que investigou a concepção de avaliação por parte de professoras que atuam na educação infantil. A autora argumenta que na EI, de crianças de 2 até 4 anos de idade, a avaliação vem ganhando espaço no contexto nacional e menciona sobre a necessidade de pesquisas que identifiquem o conhecimento e a problematização da avaliação nesta etapa da educação brasileira. Como objetivo de pesquisa, Herrera buscou “[...] compreender qual é a concepção de avaliação que carrega o grupo de professoras na instituição alvo da pesquisa” (HERRERA, 2020, p. 8), pertencente a um município de Rio Branco.

Herrera (2020) realizou uma análise dos relatórios de avaliação, elaborados pelas professoras sendo que nestas análises foram consideradas rodas de conversas e um mapeamento bibliográfico das principais publicações sobre o tema avaliação na EI, tendo por recorte temporal, o período de 2009 a 2019, para verificar, identificar e conhecer a produção de material referente a avaliação na EI e, mais especificamente, em relação à avaliação na creche.

A pesquisadora analisa o panorama da avaliação brasileira em nível nacional, estadual e municipal, verificando o que propõe a legislação educacional, faz a contextualização da avaliação na EI, da avaliação e do currículo a avaliação na creche. sendo assim, Herrera (2020, p. 73), analisa 130 relatórios finais de avaliação das crianças, elaborados por sete professoras da creche no ano de 2019 e os resultados desta investigação:

[...] expõem uma concepção de avaliação formativa, de acordo com o referencial curricular nacional para a educação infantil (RCNEI), no qual a avaliação na educação infantil deve ser contínua, levando em consideração os processos vivenciados pelas crianças, resultado de um trabalho intencional do professor. (HERRERA, 2020, p. 8).

A pesquisadora também sobre os resultados, constatou que “[...] perceber a visão das professoras no que se refere aos aspectos social, cognitivo e físico das crianças, narrando os sucessos das crianças como bandeira do desenvolvimento delas no processo [...]” (HERRERA, 2020, p. 8) e o fato:

[...] das professoras divulgaram dificuldades nesse processo de avaliação, sendo o fator mais preponderante a falta de tempo para concluir os relatórios, assim como os registros de observação, e, além disso informaram que o relatório de avaliação é considerado como um grande desafio para elas que vão tentando melhorar aos poucos. (HERRERA, 2020, p. 8).

A sétima pesquisa é a produção de Gava (2019), mais uma dissertação de mestrado intitulada “Avaliação na Educação Infantil: sentidos atribuídos por professores na creche”. Esse trabalho apresentou como objetivo:

[...] 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”. (GAVA, 2019, p. 7).

As participantes da pesquisa foram quatro professoras de uma creche pública e Gava (2019) optou pela adoção de referenciais teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético e da perspectiva da teoria histórico-cultural, em especial, sobre o conceito de sentidos em Vygotsky, além da observação participante com registros em diário de campo, entrevista semiestruturada, consulta documental (documento oficial da rede municipal de Sorocaba/SP para o trabalho pedagógico na EI e avaliação na creche) e o levantamento bibliográfico de publicações no banco de dado da SciELO e da CAPES.

Os resultados da pesquisa de Gava (2019) evidenciaram:

[...] 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. (GAVA, 2019, p. 7).

O oitavo trabalho é a pesquisa de Rosa (2019), uma dissertação de mestrado com o título “Avaliação na educação infantil: um estudo exploratório sobre os registros das manifestações afetivas de bebês e crianças bem pequenas”. Esse trabalho teve como objetivo:

[...] identificar quais são as características das avaliações feitas por professores sobre as manifestações afetivas de bebês e crianças bem pequenas da rede escolar pública da cidade de São Paulo e se essas características avaliativas se apoiam na legislação proposta por este município. (ROSA, 2019, p. 8).

Rosa (2019) adota a abordagem qualitativa e quantitativa com uso da pesquisa documental e da coleta e análise de informações contidas no documento denominado Relatório Individual da Criança (RDI), em específico, os que foram elaborados pelas professoras no segundo semestre de 2018. A pesquisa foi realizada em dois CEIs e a problemática desdobrou-se nas seguintes questões:

Quais foram as Manifestações do domínio afetivo de bebês e crianças pequenas registradas nos relatórios descritivos individuais de bebês e crianças bem pequenas, em dois Centros de Educação Infantil do Município de São Paulo no ano de 2018? Como foram registradas tais manifestações nos relatórios descritivos individuais? Quais e quantas foram as ocorrências registradas? Como os(as) professores(as) se basearam para emitir os registros? (ROSA, 2019, p. 20).

Essa autora atenta para o fato de os bebês estarem sendo matriculados cada vez mais cedo nas instituições escolares e sobre a importância de avaliarmos as suas manifestações afetivas. Ainda reforça ser o ato de avaliar, um ato de amor, que precisa ser levado em consideração e defende a necessidade de conferir visibilidade de maneira a:

[...] enxergar os bebês e crianças com seres potentes em sua integralidade, considerando a sua complexidade genética, capacidade neuronal, competências sensoriais, sociais e afetivas, capacidade de interagir e aprender a partir da gestação. Que elas sejam acolhidas e suas necessidades garantidas e respeitadas e que as práticas avaliativas sejam pautadas nas experiências das crianças e permeadas por um processo formativo reflexivo dos professores. (ROSA, 2019, p. 132).

A pesquisadora atenta para a necessidade de se romper com a visão fragmentada da criança e de sua compreensão considerando todos os aspectos, principalmente os afetivos e cognitivos, devendo serem avaliados de maneira intrínseca. Os resultados da pesquisa de Rosa

(2019, p. 134), possibilitaram verificar que estudar a respeito das categorias do domínio afetivo implica em “[...] romper com a visão da criança fragmentada e compreender que os objetivos afetivos e cognitivos estão intrinsecamente ligados, o que torna impossível teoricamente, avaliar cada domínio isoladamente.” (ROSA, 2019, p. 133) e que fato de que: “[...] os registros das manifestações afetivas diminuíram conforme foram analisadas as turmas das crianças maiores pode-se inferir que a ênfase é dada aos aspectos cognitivos e psicomotores.” (ROSA, 2019, p.133).

A pesquisa de Rosa (2019) sinaliza uma movimentação no sentido da avaliação na educação infantil no contexto da creche estar sendo vista como objeto de pesquisas, sendo imprescindíveis discussões acerca de instrumentos auxiliares na construção da documentação pedagógica; base de memória para os registros de aprendizagens das crianças, de reflexões acerca de normas e orientações teóricas presentes nas práticas educativas, que contribuem para o esclarecimento de dúvidas e direcionamentos de novos caminhos no processo de ensino-aprendizagens das crianças.

O trabalho de Amaro (2018) é também uma dissertação, ocupando a nona posição com o título “Avaliação na educação infantil: percepções de professoras de um centro de educação infantil municipal de Sorocaba (SP)”. Apresenta como objetivo: “[...] investigar como as professoras de um centro municipal de educação infantil de Sorocaba (SP) percebem o processo de avaliação das crianças na prática pedagógica.” (AMARO, 2018, p. 7).

A pesquisa é de caráter qualitativo, com uso da metodologia de estudo de caso (YIN, 2001), de entrevistas por meio de questões semiestruturadas e consulta de documentos. Amaro (2018) compreende a avaliação como parte indissociável da prática pedagógica, partindo da perspectiva mediadora, proposta por Hoffmann (2014), de maneira a possibilitar tomada de tomada de decisões, favorecedoras para o processo de aprendizagem dos alunos, contudo, sem antecipar práticas específicas do ensino fundamental (AMARO, 2018, p. 7).

Como problema de pesquisa, Amaro (2018, p. 7) aborda:

Quais concepções as professoras apresentam sobre o processo de avaliação na educação infantil? Como são suas práticas avaliativas e quais orientações pedagógicas procuram seguir para sua realização? Quais relações que as professoras estabelecem entre a avaliação e o processo de ensino-aprendizagem das crianças? (AMARO, 2018, p. 7).

Os sujeitos do estudo da pesquisadora foram cinco professoras, sendo três da pré-escola e duas da creche. Amaro (2018) constata como resultados, que em relação à prática da

avaliação, as professoras apresentam posicionamentos diferenciados, mas que convergem em alguns aspectos, além das mesmas demonstrarem consciência de que a avaliação deve ser realizada dia-a-dia, ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, recorrendo a variados registros avaliativos, como anotações e relatórios, fotos e filmagens e portfólios.

A pesquisadora também menciona que as professoras demonstraram compreensão da avaliação como direcionamento para as práticas educativas desenvolvidas, levando em conta o planejamento e a autoavaliação do trabalho por elas desenvolvido, o que se aproxima da concepção de avaliação mediadora, proposta por Hoffmann (2014; 2018).

Amaro (2018) ainda evidenciou que “A participação das crianças no processo avaliativo é um aspecto importante que quase não foi mencionado pelas professoras [...]” (AMARO, 2018, p. 109) e o apontamento de dificuldades mencionadas pelas docentes para a realização da avaliação na EI, como: falta de funcionários, de tempo para elaboração dos registros, de momentos de formação continuada sobre a avaliação na EI, além de outros aspectos dificultadores da efetivação da prática avaliativa e favorecedores do desmonte da educação infantil pública, principalmente a do município pesquisado, que assiste a desconstrução de conquistas já adquiridas, sendo em seu lugar, criado um cenário propenso às terceirizações e privatizações da educação pública.

O décimo trabalho é o de Lopes (2018), que produziu uma dissertação de mestrado com o título “Vivências de ateliê: pensando as práticas de acompanhamento, registro e avaliação na educação infantil”. O objetivo foi “[...] investigar, analisar e problematizar os métodos de registro e acompanhamento das crianças na educação infantil visando proporcionar qualificação das práticas avaliativas dos(as) professores [...]” (LOPES, 2018, p. 13), tendo como participantes oito profissionais da educação, sendo uma professora de berçário I e II, uma professora de maternal I, uma professora de maternal II, uma professora de pré-escola I, uma professora de arte e literatura, a vice-diretora, a diretora da escola e a supervisora escolar. Seu estudo caracterizou-se por ser uma pesquisa qualitativa, intervencionista, cuja intervenção foi realizada através de quatro eixos: formação (curso); prática (aplicação de um miniateliê pautado nas abordagens de Reggio Emília); reflexão (seminário de socialização das práticas) e sistematização (relato de experiência para publicação em livro).

Lopes (2018) fez uso de entrevista-semiestruturada, sendo sua pesquisa realizada no município de Guaíba, a qual sinaliza e evidenciou como resultado:

[...] o protagonismo infantil frente a construção do conhecimento, a

importância do uso de registros na avaliação na educação infantil, a arte como linguagem potencializadora para construção de conhecimentos para a criança e a necessidade de ressignificação do papel do professor. (LOPES, 2018, p. 13).

Desse modo, a pesquisa de Lopes (2018) revela a possibilidade de, no contexto da Educação Infantil, haver:

[...] um equilíbrio necessário entre o protagonismo dos diferentes atores da escola- crianças, professores, e conhecimento- sem “escolarizar” a educação infantil ou torná-la uma antessala do ensino fundamental, garantido às crianças um espaço para viver a sua infância. (LOPES, 2018, p. 111).

A pesquisa de Alves (2017), é o décimo primeiro trabalho selecionado, caracterizado como uma dissertação de mestrado com o título “Observação e registro: instrumentos de acompanhamento e avaliação na creche”. A mesma apresenta foco específico na avaliação de 0 a 3 anos e caracteriza-se por ser uma pesquisa qualitativa, com uso do estudo de caso realizado com professoras que atuam em creches de um município do interior do estado de São Paulo. Alves (2017) lançou mão do emprego de questionário e entrevistas e como objetivo de pesquisa estabeleceu: “[...] identificar e analisar as concepções de professoras de creche acerca do acompanhamento do desenvolvimento e avaliação da aprendizagem das crianças, bem como as formas de registros que utilizam.” (ALVES, 2017, p. 9).

Como problemática, Alves (2017), abordou: “[...] discutir quais são as concepções das professoras que atuam na primeira etapa da Educação Infantil quanto à avaliação e quais instrumentos avaliativos utilizam.” (ALVES, 2017, p. 9). A pesquisa trouxe como produto, a produção de um livro, voltado para professoras que atuam com bebês e crianças pequenas, evidenciando propostas de reflexões e sugestões para orientar a construção de registros das práticas educativas desenvolvidas com as crianças, pautadas na observação, no acompanhamento e na avaliação formativa, mediadora e contínua (ALVES, 2017).

Os resultados da pesquisa de Alves (2017, p. 161), mostram que:

[...] avaliação na educação infantil ainda é um assunto pouco debatido e cheio de nuances, os dados mostraram que ao conceituar avaliação, as professoras a definem como observação e registro, que são instrumentos a serem utilizados para avaliação, evidenciando que o conceito de avaliação propriamente dita ainda não está formulado de forma clara. (ALVES, 2017, p. 161).

Logo, para Alves (2017), esse fato implica:

Necessidade de aprofundamento nos estudos sobre avaliação na educação infantil, como definição de conceitos e práticas, pois percebemos o caráter de concepções baseadas no senso comum, na visão reconhecida apenas pelo referencial curricular nacional para a educação infantil e na transposição de avaliação do ensino fundamental para educação infantil. (ALVES, 2017, p. 161).

A pesquisadora defende uma avaliação na educação infantil que não preze objetivos de classificação/promoção das crianças para qualquer fim, mas que sejam voltados para “[...] o acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, permitindo ao docente identificar e refletir sobre a necessidade de repensar as intervenções e os procedimentos.” (ALVES, 2017, p. 161).

O décimo segundo trabalho que é o de Furtado (2016) é uma dissertação de mestrado, com o título “Avaliação do desenvolvimento cognitivo e socioemocional por professores da educação infantil”. O estudo objetivou: “[...] investigar como professoras que atuam na Educação Infantil na rede municipal de Fortaleza compreendem a avaliação das crianças.” (FURTADO, 2016, p. 9) e, seu problema de pesquisa, buscou encontrar respostas para as seguintes questões:

Quais as orientações e os instrumentos previstos pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza para a avaliação na Educação Infantil? Que concepções as professoras de Educação Infantil têm sobre aprendizagem, desenvolvimento e avaliação das crianças? Qual o papel da criança e de suas famílias nesse processo, na perspectiva das professoras? (FURTADO, 2016, p. 9).

Furtado (2016) fez uso da metodologia de abordagem qualitativa, com foco no estudo de casos múltiplos e lançou mão do uso de questionário, entrevistas e análise de documentos (instrumentos de avaliação e proposta pedagógica das instituições). Furtado (2016) teve como participantes de seu estudo, dezesseis professoras e uma coordenadora da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. Os resultados de Furtado (2016), evidenciaram:

[...] concepções de educação infantil distintas e opostas, como sendo etapa preparatória para o ensino fundamental, visão restrita sobre currículo e percepções que distanciam o cuidar e o educar, que influenciam práticas não compatíveis com a faixa etária com a qual trabalham, assim como compreensões de educação infantil que objetiva o desenvolvimento integral da criança, que proporcionam e acredita na participação da criança. (FURTADO, 2016, p. 9).

O décimo terceiro trabalho é o de Gomes (2016) que realiza uma tese de doutorado

intitulada, “O dito e o vivido: concepções e práticas avaliativas na educação infantil da rede municipal de Fortaleza”. Este estudo apresenta o entendimento da avaliação na Educação Infantil como instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca do aperfeiçoamento das experiências da criança no espaço escolar, traçando como objetivo:

[...] investigar a relação entre a sistemática avaliativa para Educação Infantil proposta pela Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza e as práticas avaliativas existentes nas unidades de atendimento de Educação Infantil pesquisadas. (GOMES, 2016, p. 6).

Essa autora pautada nas concepções de estudiosas/os da temática como Hoffmann (2000) e em documentos orientadores para a avaliação na Educação Infantil que afirmam que a avaliação da criança deve ser contínua, pautada na observação, na escuta e nos registros acerca do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, sinaliza para a questão de nas instituições de Educação Infantil, a avaliação apresentar um caráter diferenciado, trazendo novos desafios para as docentes que atuam nessa etapa de ensino (GOMES, 2016).

Gomes (2016) adotou a pesquisa de abordagem qualitativa, documental e de campo, sendo a mesma organizada em três etapas: 1ª) análise das diretrizes em instrumentais propostos pela Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza sobre as práticas pedagógicas avaliativas na educação infantil, 2ª) delineamento das concepções docentes sobre a criança, educação infantil, formação continuada e processo avaliativo, identificando as aproximações e os distanciamentos das práticas pedagógicas nos tipos de unidades de atendimento da rede Municipal de Fortaleza e, 3ª) investigação das práticas avaliativas das professoras que atuam na educação infantil na rede Municipal de Fortaleza. Os resultados da pesquisa de Gomes (2016, p. 184) evidenciaram que:

Avaliação na educação infantil está pautada em um acompanhamento constante do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança podendo redefinir a partir de um processo reflexivo novas trajetórias, vivências e experiências para as crianças. (GOMES, 2016, p. 184).

Os resultados, de acordo com Gomes (2016), ainda sinalizam considerando a rede municipal de EI pesquisada, que a avaliação em prática, apresentou distanciamento com relação ao proposto pela Secretaria Municipal de Educação (SME), realizando a prática negligente da documentação pedagógica por meio de observação, registro e elaboração de relatórios reflexivos do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, além do fato, da

coordenadora pedagógica, ao contrário de prestar atendimento/suportes para as atividades do trabalho pedagógico, ter que substituir professores(as) faltosos. Gomes (2016) denuncia que as professoras não compreendem como registrar nas fichas (instrumentais enviados pela SME), as informações de cada criança.

A pesquisa de Moreira (2015), é uma dissertação de mestrado, constituindo-se o décimo quarto trabalho selecionado, com o título “Avaliação na educação infantil: a documentação pedagógica e as práticas docentes no contexto dos direitos das crianças”. A pesquisa apresenta como objetivo “[...] investigar a avaliação na educação infantil e a sua interlocução com as práticas pedagógicas em contextos coletivos com crianças de 0 a 3 anos [...]” (MOREIRA, 2015, p. 11), evidencia a importância da avaliação dentro das práticas pedagógicas na EI, percebendo-a como um meio indispensável na formação contínua de docentes e que possibilita qualificar contextos educativos.

Moreira (2015) fez a opção pela pesquisa de abordagem qualitativa, fundamentada na abordagem da Investigação-ação educacional (IAE), lançando mão da observação participante e do registro em diário de campo. Ela argumenta que existe uma falta de clareza com relação à avaliação na EI, o que pode ser atribuído à constituição histórica e a falta de identidade que ainda marca a primeira etapa da Educação Básica. Moreira (2015) denuncia o fato de a formação inicial ainda não tratar em profundidade da temática da avaliação e, como consequência, muitas docentes acabam tomando-a como modelo da etapa posterior.

Os resultados desta pesquisa evidenciaram que na instituição pesquisada, a avaliação se constituiu como uma “prática em construção” (MOREIRA, 2016), visto que no começo da investigação as professoras apresentaram fragilidades com relação às concepções e práticas avaliativas no contexto da educação infantil, fato que inviabiliza a produção da documentação pedagógica. Moreira (2016) evidencia também que: “[...] a avaliação era percebida de forma dissociada do restante do processo pedagógico, entendida como o momento pontual, considerada apenas no momento de formular os pareceres descritivos das crianças [...]” (MOREIRA, 2016, p. 133), o que gerou a necessidade de implementação de:

[...] um processo de formação contínua centrado na própria prática docente a partir da problematização e da reflexão de situações vivenciadas na própria instituição o que resultou em um processo de qualificação do trabalho pedagógico, potencializando as melhorias necessárias para garantir dos direitos e do bem-estar das crianças neste ambiente educativo. (MOREIRA, 2016, p. 133).

O décimo quinto trabalho é a pesquisa de Oliveira (2015) referindo-se a uma dissertação de mestrado intitulada “Portfólios audiovisuais: concepção de avaliação formativa na educação infantil”. O pesquisador apresenta como problemática a questão: “Quais os caminhos que podem ser seguidos para a organização de registros audiovisuais, em forma de portfólios?” (OLIVEIRA, 2015, p. 8) e como objetivo estabeleceu: “[...] propor uma abordagem metodológica em forma de material didático de portfólios audiovisuais para professores de educação infantil [...]” (OLIVEIRA, 2015, p. 8).

O autor faz a opção pela metodologia de abordagem qualitativa, pautado na pesquisa bibliográfica de cunho descritivo e interpretativo, com a finalidade de construir conhecimentos através de investigações e análises da realidade. Oliveira (2015) parte do pressuposto de que o registro na educação infantil pode ser reconhecido enquanto instrumento de avaliação e a organização desses em portfólios como recursos pedagógicos e, da “[...] compreensão da criança enquanto ator social, com direito a direitos, inclusive a participar ativamente da construção e avaliação de uma prática educativa que promova o seu desenvolvimento global.” (OLIVEIRA, 2015, p. 8). Os resultados da pesquisa mostram as:

[...] contribuições da literatura para a compreensão do portfólio audiovisual enquanto ação pedagógica de uma avaliação formativa na educação infantil, como também, a proposição de um material didático que apresenta essa abordagem metodológica, para que seu uso seja investigado posteriormente por professores da educação infantil. (OLIVEIRA, 2015, p. 8).

Os resultados de Oliveira (2015), também sinalizam que:

[...] a efetivação de um portfólio audiovisual, por meio da organização de registros de áudio, vídeo e imagens, Apresenta-se como um importante mecanismo para a concretização de uma concepção de avaliação formativa que possibilite o refletir pelo próprio indivíduo como desenvolvimento de sua autonomia. (OLIVEIRA, 2015, p. 113).

A pesquisa de Cardoso (2014) ocupa a décima sexta posição e é uma dissertação de mestrado com o título “A documentação pedagógica e o trabalho com bebês: estudo de caso em uma creche universitária”. O objetivo foi: “[...] compreender a relação entre a produção dos registros na educação infantil e o quanto eles se configuram como documentações pedagógica proporcionando a prática reflexiva e o olhar para os bebês [...]” (CARDOSO, 2014 p. 13). A pesquisa apresenta abordagem qualitativa, com uso do estudo de caso, sendo as participantes

três professoras do berçário, de uma creche universitária em São Paulo. Cardoso (2014) enfatiza que optou pela investigação qualitativa com inspiração etnográfica, realizada em campo por meio da observação participante. A problemática do estudo de Cardoso (2014), contemplou o questionamento de três questões:

1) Como os registros periódicos evidenciam o olhar para os bebês? 2) Como os registros podem se transformar em documentações pedagógicas com vistas ao planejamento e à avaliação das práticas? 3) Como as documentações pedagógicas estão a serviço da prática reflexiva do professor? (CARDOSO, 2014, p. 13).

Os resultados da pesquisa de Cardoso (2014) denunciam como dificuldades para a realização da avaliação por parte das docentes: más condições estruturais para desenvolver o trabalho pedagógico, dificuldades em fotografar as vivências das crianças, considerando o fato de terem que deixar de interagir com as crianças para realizarem o registro fotográfico, além do fato de que essas fotos, serem registradas com a finalidade de uso em exposições ou na elaboração de pasta-memórias, no final de trabalhos ou em momentos eventuais na instituição, como em culminância de projetos, se configurando como produtos finais.

Os resultados de Cardoso (2014) revelam de igual maneira, que os bebês têm suas ações/fotos registradas, com a finalidade não de lhes atribuir vez e voz, mas apenas para relembrar momentos vivenciados durante a realização de projetos e sendo assim, se faz necessário, considerando os registros, o repensar da atuação com as crianças, para que de fato seja possível a elaboração de uma documentação pedagógica de fato e não de produtos estéticos finais. Cardoso (2014) atenta sobre a necessidade de na educação infantil haver um olhar mais atento em relação aos processos de aprendizagem das crianças, compartilhados simultaneamente com as docentes e com as crianças e que a documentação pedagógica pode constituir-se em uma nova direção para a educação infantil, possibilitando a prática reflexiva das docentes.

A pesquisa de Glap (2013) é uma dissertação de mestrado, sendo o décimo sétimo trabalho selecionado e intitulado “A Avaliação na/da Educação Infantil: Estado da arte: 2000-2012”. O objetivo foi compreender como os estudiosos da Educação Infantil têm pesquisado os processos avaliativos que acontecem no interior dessas instituições e, através de uma pesquisa do tipo estado da arte, no qual a autora realizou buscas considerando a consulta eletrônica e o período de 2000 a 2012. Seu estudo evidenciou que nas produções científicas analisadas, a avaliação é entendida como processo de acompanhamento do desenvolvimento da criança,

registrados através de relatórios, pareceres e portfólios e pautada, nas concepções e práticas de avaliação das docentes, ou seja, as pesquisas apresentaram como foco principal, a avaliação das aprendizagens, que acontece no processo educativo, dentro do contexto das salas de aula.

E por fim, a dissertação de mestrado de Maciel (2013), traz o décimo oitavo e último trabalho selecionado, com o título “A avaliação da aprendizagem na educação infantil: uma análise crítico-reflexiva da Revista Nova Escola”. O objetivo foi compreender sobre a avaliação da aprendizagem e seus benefícios, considerando a EI. A autora, através de uma pesquisa bibliográfica e documental, mostra a visão de diferentes autores(as), em relação aos conceitos de avaliação da aprendizagem, a reflexão em torno do assunto e os artigos relacionados disponíveis na Revista Nova Escola entre os anos de 2006 e 2011, focalizando o processo de avaliação na educação infantil e sua utilidade para o desenvolvimento da aprendizagem da criança de zero a cinco anos.

Após as análises e reflexões sobre os artigos da revista Nova Escola, Maciel (2013), com relação aos resultados da produção, afirma que a avaliação tradicional ainda é praticada no contexto das instituições de EI, mas com mudanças reveladas pelos(as) atores(as), que sentem a necessidade de reconstruir o processo de avaliação e desse modo, a autora se posiciona em favor da compreensão da avaliação na educação infantil, considerada importante e percebida com um olhar diferenciado, envolvendo modificações nas ações, atitudes e comportamentos, no que faz referência avaliação neste contexto.

Estas constituem, então, as produções selecionadas para este estudo bibliográfico, a respeito da temática avaliação no contexto da Educação Infantil. No geral, as produções revelam que a temática tem sido de interesse acadêmico, o que demonstra que a Educação Infantil vem ganhando espaço importante.

As pesquisas selecionadas, em sua maioria, constituem produções acadêmicas caracterizadas como dissertações e todas dialogam entre si, de maneira a promover a discussão sobre concepções de avaliação, bem como sobre práticas avaliativas na Educação Infantil de zero a cinco anos, com foco para bebês e crianças bem pequenas. Infelizmente, encontramos apenas uma única pesquisa que discute o protagonismo das crianças e sua relação com a avaliação, e outras apenas sinalizam sobre a participação das crianças, principalmente dos bebês, nas práticas envolvendo a avaliação.

Sendo assim, considerando o panorama das dezoito pesquisas selecionadas, as pesquisas de Adriano (2021), Santos (2021), Curtis (2020), Rosa (2020), Lopes (2018), Gomes (2016), Moreira (2015), Oliveira (2015), Glap (2013) e Cardoso (2014), evidenciam registros e práticas

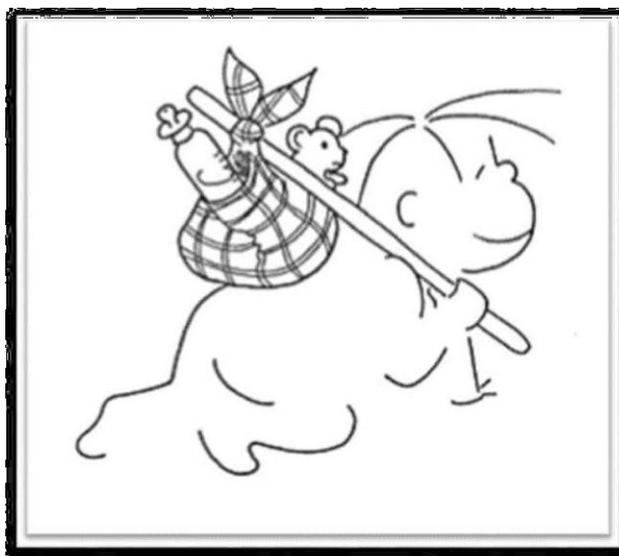
avaliativas na Educação Infantil. As pesquisas que ressaltam sobre concepções de avaliação e práticas avaliativas, de maneira mais detalhada, são as produções de Herrera (2020), Gava (2019), Amaro (2018), Furtado (2016), Friedrich (2021) e Alves (2017). Já a pesquisa de Oliveira (2017) resalta sobre Documentos orientadores/mandatórios para a avaliação na Educação Infantil. A pesquisa de Castro (2017) denuncia que há poucas produções acadêmicas sobre avaliação na EI. A pesquisa de Maciel (2013) resalta sobre a avaliação da EI como benefício para as crianças e as docentes.

Por fim, corroborando com a temática de nossa pesquisa e se aproximando dela, temos a pesquisa de Vieira (2021), discutindo o protagonismo e a visibilidade das crianças, através da avaliação participativa, sendo a produção acadêmica que mais se aproxima do objeto de estudo e da temática do nosso estudo. As pesquisas de Lopes (2018), Cardoso (2014), Furtado (2016) e Alves (2017) não evidenciam o protagonismo em si, porém sinalizam sobre a importância e a necessidade da participação das crianças em processos avaliativos dentro do contexto da Educação Infantil.

Diante de todos esses resultados, na próxima seção passaremos às análises das pesquisas procurando discutir as concepções e práticas avaliativas, bem como o protagonismo das crianças bem pequenas.

IV AS PESQUISAS SOBRE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS DE IDADE: concepções, práticas avaliativas e o protagonismo das crianças bem pequenas

Figura 10 - Vou para a creche



Fonte: TONUCCI (2003, p. 36)

A charge de Tonucci (2003) mostra um bebê com seus pertences engatinhando rumo a creche. Utilizamos a imagem com o propósito de evidenciar que a instituição creche diz respeito a um ambiente que deve ser acolhedor e ao mesmo tempo propiciar, para as crianças dessa faixa etária, aprendizagens e práticas avaliativas que respeitem suas especificidades.

O nosso objetivo é analisar as concepções de avaliação e as práticas das professoras da EI, a partir das pesquisas encontradas, percebendo-as como dispositivos possibilitadores da construção das e para as aprendizagens das crianças de zero a três anos de idade. Nesse processo, traremos as possibilidades encontradas acerca dos protagonismos das crianças pequenas, como participantes dos processos avaliativos.

As perguntas geradoras desse estudo foram: Qual é a concepção de avaliação que se apresenta na educação de bebês e crianças bem pequenas? Qual é o papel da avaliação nesse processo de ensino-aprendizagem? E o papel das docentes? Quais são e como acontecem as práticas avaliativas realizadas nas creches, com crianças de zero a três anos de idade? É possível o protagonismo das crianças de 0 a 3 anos de idade no processo de ensino-aprendizagem? Como ocorre?

As dezoito produções selecionadas em nossa pesquisa e apresentadas no quadro n 2, foram objetos de análises a partir de seus objetivos, problemas, metodologias, referenciais

teóricos e principalmente seus resultados apresentados no Apêndice A. Procuramos encontrar pistas ou mesmo evidências para a nossa problemática central. Desta forma, as produções que tratam de práticas avaliativas e registros, constituem, as pesquisas de Adriano (2021), Santos (2021), Curtis (2020), Rosa ((2020), Lopes (2020), Gomes (2016), Moreira (2015), Glap (2013) e Cardoso (2014).

O trabalho de Vieira (2021) foi a pesquisa mais relevante para nossos estudos, porque permite identificar algum protagonismo das crianças de zero a três anos de idade, a partir de um relato de uma experiência da professora em tempos de ensino remoto por causa da pandemia. Essa pesquisa ressalta a participação das crianças dentro do processo de avaliação. Já as pesquisas de Lopes (2018), Cardoso (2014), Furtado (2016) e Alves (2017) apenas sinalizam sobre a importância e a necessidade de conferirmos a participação das crianças no processo envolvendo a avaliação e, assim, se possível, dar visibilidade para o protagonismo das crianças.

A seguir discutiremos as três temáticas eleitas sobre a avaliação na Educação Infantil, resultante das análises das pesquisas selecionadas, quais foram: a) Concepções de avaliação na EI, b) Práticas avaliativas na EI e c) Protagonismo das crianças na EI.

4.1 As concepções de avaliação na Educação Infantil

Figura 11 - Sem título



Fonte: TONUCCI (2007, p. 65)

A charge reforça o protagonismo das crianças e o processo avaliativo formativa utiliza dessa condição da criança para acompanhar suas aprendizagens. O caminho pode ser apontado pela criança e o acompanhamento é papel docente.

A Educação Infantil constitui um período importante para as aprendizagens e neste sentido, Bondioli (2004) argumenta que se faz necessária a criação de um espaço cuja finalidade seja promover “[...] a garantia de condições positivas de crescimento e desenvolvimento para as crianças que nela são recebidas.” (BONDIOLI, 2004, p. 147). De acordo com Bondioli (2004), avaliar:

[...] é uma prática que pode ser empreendida com uma pluralidade de objetivos e, [...] implica uma clareza sobre esses objetivos que devem ser alcançados pela cooperação de todos os atores sociais que nele (no processo avaliativo) podem estar envolvidos. (BONDIOLI, 2007, p. 144-145).

Esse condição exige um ambiente que oportuniza diferentes experiências e aprendizagens, sob a responsabilidade de um coletivo, pautado em permanentes parcerias envolvendo gestores(as) e docentes, articulados através do diálogo permanente e da troca de experiências, comprometidos(as) em possibilitar e oportunizar, condições favoráveis para que esse desenvolvimento aconteça, de maneira significativa e possa se materializar através de planejamentos intencionais, partindo das docentes, bem como de projetos multidisciplinares, envolvendo as interações e as brincadeiras, além de propostas desafiantes e provocadoras de aprendizagens significativas com as crianças e bebês.

Os autores/as das dezoito produções selecionadas na presente investigação, de modo geral, discorrem sobre a concepção de avaliação para a Educação Infantil e evidenciam que a avaliação deve garantir o acompanhamento das aprendizagens das crianças. No entanto, existem alertas sobre a avaliação como campo de disputas, Gava (2019), afirma 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. (GAVA, 2019, p. 169).

Gava (2019) sinaliza que discutir sobre a avaliação na EI constitui uma tarefa complexa, que envolve questões políticas, sociais e históricas e em se tratando do segmento creche, as concepções se mostram diversas, visto que esta instituição, ao longo de seu processo histórico,

passando da transição de lugar específico para cuidar para lugar propício para o desenvolvimento humano, o educar e também o cuidar. Ao longo da história foi longo o caminho até o reconhecimento da EI como primeira etapa da Educação Básica.

Nessa perspectiva, a EI hoje se constitui no espaço favorecedor de aprendizagens, no qual a avaliação é meio para, ao mesmo tempo possibilitar uma prática docente reflexiva e um processo de aprendizagem que garanta o desenvolvimento das crianças, ambos pautados na qualidade. Assim sendo, a respeito da avaliação na EI, Alves (2017) argumenta que:

A avaliação na Educação Infantil é um assunto desafiador, pois a compreensão de como as práticas avaliativas se constitui no ambiente educativo da creche é complexa e construída conforme as concepções de criança e educação de cada grupo e de cada profissional da educação. Por essa razão, deparamo-nos com concepções e práticas que divergem tanto umas com as outras como entre si. (ALVES, 2017, p. 23).

Nessa direção, a avaliação é concebida como “[...] um instrumento de acompanhamento da aprendizagem que acompanha o aluno em seu processo de crescimento.” (ALVES, 2017, p. 77). Essa autora sinaliza que, em tempos atuais, a EI deve apresentar por atribuição preocupar-se com o real direito da criança, com uma educação de qualidade, integrando e colocando em prática, ações de “[...] cuidado e educação de forma indissociável [...]” (ALVES, 2017, p. 83). Porém, ela atenta para o fato de a creche ainda carregar consigo, concepções assistencialistas e compensatórias, o que exige uma mudança no olhar voltado para a avaliação, que, por sua vez, se encontra implícita em todas as ações educativas e nos momentos do cotidiano da creche, não se caracterizando como neutra, mas pelo contrário, como uma ação repleta de intencionalidades.

Já Adriano (2021, p. 46) pondera que:

Avaliar é tencionar seu olhar, assistir a criança em seu movimento natural de conhecer e explorar o mundo ao seu redor, movida pela curiosidade genuína. Por isso, observar e acompanhar a criança na educação infantil torna-se fundamental para que o educador compreenda como ela constrói os processos de aprendizagem. Da mesma forma, destaca-se quão fundamental é o papel do educador (e auxiliares de sala) no momento de acompanhar a ação discente. Neste cenário, cabe ao educador refletir sobre o que é relevante observar e quais instrumentos contribuem com esta prática. (ADRIANO, 2021, p. 46).

E Vieira (2021) argumenta que:

[...] a avaliação na Educação Infantil é um fazer processual que contempla a

participação efetiva da tríade: crianças, educadoras e famílias, o qual tem como finalidade o acompanhamento da ação educativa e do percurso de aprendizagem de meninos e meninas. (ADRIANO, 2021, p. 34).

Vieira (2021) em relação a avaliação, enquanto acompanhamento do processo educacional que nos orienta, menciona sua importância prevista nos documentos norteadores da EI, como a LDB/9394, as DCNEI (2010), por exemplo, que referem a avaliação permite “[...] o desenvolvimento em parceria de um trabalho educativo entre a criança, a docente e as famílias no acompanhamento e reflexão acerca da prática pedagógica e da aprendizagem.” (p. 90) e que: “[...] a avaliação é uma ação contínua, inerente à prática docente, e que integra o processo de acompanhamento e reflexão crítica sobre a criança.” (VIEIRA, 2021, p. 125).

Considerando a sistemática da avaliação, Vieira (2021) dialoga com Alves (2017), que afirma:

Avaliar é um fazer intencional e reflexivo que (re)direciona o projeto educativo, pois o acompanhamento do cotidiano pedagógico tem como premissa subsidiar a intervenção na ação pedagógica para a aprendizagem das crianças. Esta sistemática de avaliação pressupõe um contexto de relações de respeito, acolhida, cuidado, afeto e vínculos entre crianças e adultos(as), pois acompanhar, etimologicamente, significa estar junto, seu companheiro(a). É necessária uma convivência dialógica e emancipatória entre todos os sujeitos, em que o(a) adulto(a) considere e valorize a criança em sua potência, autonomia e protagonismo para aprender. (ALVES, 2017, p. 73).

Maciel (2013), por sua vez, enfatiza que:

[...] a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil deve aflorar as necessidades e os interesses de cada criança, valorizar suas descobertas, contemplar os momentos em que a criança manifesta os conceitos e os conteúdos aprendidos e as relações que ela estabelece. (MACIEL, 2013, p. 12).

Logo, para a autora, avaliar implica em verificar se os objetivos traçados pelas docentes foram atingidos, de maneira a auxiliar a criança em adquirir seus saberes e assim progredir em seus processos de aprendizagens, o que caracteriza a avaliação, sendo um dispositivo cooperativo, capaz de direcionar o fazer docente, de maneira a conscientizá-la de seu papel, de seu comprometimento e compromisso de fato com as aprendizagens das crianças, para que as mesmas sejam significativas.

Adriano (2021), reforça que:

Na educação infantil, avaliar é uma prática inerente ao processo educativo, que envolve atos pedagógicos determinantes na tomada de decisões que nortearão os caminhos percorridos na construção do saber e do aprender. Assim sendo, a avaliação pode favorecer o desenvolvimento e aprendizagem das crianças na educação infantil, bem como as ações dos profissionais, revisitando e inferindo em sua prática, a fim de transformá-la. (ALVES, 2021, p. 72).

Outra concepção sobre a temática da avaliação na EI é a apresentada por Curtis (2020) que afirma:

[...] avaliação deve ser contínua, utilizando-se de registros, reflexões sobre as atividades e projetos e seus desenvolvimentos, hipóteses e descobertas levantadas pelo educando, nunca como um processo que limita a manifestação livre da criança e a pune. Deve visar sempre a própria criança deixando de lado comparações. (CURTIS, 2020, p. 16).

Concordamos com Curtis (2020), quando ela menciona que a criança, em relação às suas aprendizagens e à avaliação, deve ser comparada com ela mesma e não com o desenvolvimento das demais crianças da turma, bem como o fato de valorizar o interesse das crianças.

Amaro (2018), sobre a avaliação, ressalta que a mesma constitui:

[...] um campo de investigação, que permite que os professores conheçam melhor as crianças e reflitam sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem que elas estão vivenciando, possibilitando a tomada de decisões mais adequadas para conduzir suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, a avaliação não tem como foco somente as crianças, mas também os professores, aproximando esses sujeitos e revelando pistas para uma educação infantil de qualidade, em que a criança é ouvida, respeitada e valorizada em suas potencialidades. (AMARO, 2018, p. 106).

Concordamos com Amaro, (2018), quando ela se posiciona afirmando que a avaliação não pode ser percebida como um processo separado da prática pedagógica. A autora defende a percepção da criança como um sujeito histórico, com direitos, inclusive o de participar ativamente como pessoa e cidadã nos diversos contextos sociais, bem como na construção de saberes e de cultura. Desta maneira, entendemos e concordamos que é preciso estabelecer ações efetivas e concretas para que esse direito de participar seja garantido e que ele se faça presente em relação ao processo da avaliação.

De igual maneira, Amaro (2018) destaca a participação da criança no processo

avaliativo como essencial e destaca também a necessidade de formação continuada para os(as) professores(as), para que tenham um maior esclarecimento e conhecimento dos documentos legais sobre a avaliação. Amaro (2018) finaliza sua dissertação, argumentando que sobre a avaliação na EI:

[...] há ainda um caminho a ser percorrido para que a prática da avaliação na educação infantil se aproxime dos documentos legais e orientadores, bem como de concepções que considerem as especificidades da infância e os objetivos desta etapa da educação, que cada vez mais vem se consolidando como uma base para formação do ser humano. (AMARO, 2018, p. 11).

Lopes (2018) considera que a avaliação não deve ser realizada apenas ao final do processo de ensino-aprendizagem, mas deve estar presente em todo o percurso de aprendizagem das crianças, de maneira que a docente e as crianças se tornem parceiros de todo o processo e promovendo assim, a verdadeira inclusão. A autora defende que:

Na educação infantil a avaliação não tem como finalidade promover a criança ou medir o que ela aprendeu ou não, o viés classificatório não deve ser considerado no que tange a avaliação na educação infantil. É preciso avaliar para promover conhecimentos e desenvolvimento infantil. (LOPES, 2018, p. 56).

Na EI, a avaliação, de acordo com Villas Boas (2008), deve ser realizada com vistas a promover a aprendizagem das crianças, sendo que a avaliação formativa, apresenta como finalidade, promover o ajustamento do processo de ensino e aprendizagem, adequando meios de formação, aptos a responderem às necessidades e características dos educandos.

Já Hoffmann (2018), referendando a avaliação mediadora, que se insere na categoria da avaliação formativa, evidencia que o papel da avaliação “[...] é acompanhar, no sentido desse acompanhar significar permanecer atento a cada criança, pensando em suas ações e reações, sentindo, percebendo seus diferentes jeitos de ser e de aprender.” (HOFFMANN, 2018, p. 14). Assim, a autora afirma:

Avaliar, na concepção mediadora, portanto, engloba, necessariamente a intervenção pedagógica pronto não basta estar ao lado da criança, observando a. planejar atividades e práticas pedagógicas, redefinir posturas, organizar um ambiente de aprendizagem e outras ações com base no que se observa, são procedimentos inerentes ao processo avaliativo. Sem ação pedagógica, não se completa o ciclo da avaliação na sua concepção de continuidade de ação-reflexão-ação. (HOFFMANN, 2018, p. 15).

Demonstrando consonância com as concepções de Hoffmann (2018), quando propõe a avaliação mediadora, Furtado (2016) afirma que:

Avaliar numa perspectiva mediadora requer um acompanhamento constante, atento a cada criança, de modo que se perceba os diferentes jeitos de ser e de aprender objetivando uma intervenção pedagógica baseada em ações educativas com o intuito de proporcionar-lhes melhores e diferentes oportunidades de aprendizagem. Trata-se de uma construção constante, um processo de reflexão permanente, no qual o professor, em vez de fazer constatações deverá apontar possíveis caminhos a percorrer à criança, às famílias e a si próprio. (FURTADO, 2016, p. 61).

Villas Boas (2006) acrescenta que, esse modo de avaliar, implica no ato de se avaliar o percurso de construção das aprendizagens e conhecimentos das crianças e, ao mesmo tempo, o trabalho das docentes, viabilizando através da análise frequente e interativa, o progresso desses educandos(as), com vistas a identificar o que realmente já aprenderam, o que ainda não aprenderam, para que venham a aprender e, para que esta mesma avaliação, possibilite às docentes, a (re)organização de seu trabalho pedagógico, de sua práxis.

Friedrich (2021), se posiciona em defesa de uma concepção crítica de avaliação, ou seja:

[...] uma avaliação da aprendizagem baseada numa abordagem histórico-cultural em que, ao mesmo tempo em que a criança se desenvolve, aprende. Tem-se um sujeito historicamente situado, síntese das relações sociais de sua época, transformador da sociedade e de si mesmo. Uma avaliação que leve em conta a “Zona de Desenvolvimento Real” (Vygotsky, 1991), representada pelos conceitos já aprendidos pelas crianças. E que identifique a partir do diagnóstico a “Zona de Desenvolvimento Proximal” (Vygotsky, 1991) distância entre o real e potencial. O professor pode verificar a proximidade da realidade com a potencialidade, o vir a ser. (FRIEDRICH, 2021, p. 52).

Friedrich (2021) evidenciou que a avaliação na EI, é permeada de fragilidades em relação a sua concepção, função e clareza, reforçando e reivindicando, principalmente para as professoras iniciantes nesta etapa da educação, acompanhamento, acolhimento, orientação, momentos de trocas de experiências, oportunidade de diálogo com seus pares e formação continuada, para que seja possível maior clareza sobre a concepção de avaliação, bem como sobre as estratégias utilizadas para se avaliar. Só assim, a autora acredita na possibilidade de preencher as lacunas a respeito de concepções de avaliação, envolvendo as aprendizagens das

crianças, bem como favorecer e contribuir de fato, com as aprendizagens das crianças. Ainda considerando a avaliação e o contexto com as crianças, essa autora evidencia que:

Avaliação com crianças pequenas e bem pequenas, pode oferecer elementos que permitem acirrar o olhar do professor para o planejamento, sem perder de vista as interações e brincadeiras, eixos estruturantes da Educação Infantil. É nesse momento que o professor e as crianças estabelecem vínculos, relações, aproximações, distanciamentos e apropriações. Cada criança é singular, apresenta maneira própria de se expressar, de se relacionar com os outros, de manifestar desejos e preferências. (FRIEDRICH, 2021, p. 46).

Logo Friedrich (2021) argumenta que no processo avaliativo com crianças:

A avaliação constitui o processo de diagnosticar o que a criança já sabe e o que em breve poderá saber. A mediação pedagógica atenta e responsável pode contribuir nesse processo, oportunizando que todos possam aprender, cada um no seu tempo e quem sabe de maneira diferente. (FRIEDRICH, 2021, p. 51).

Herrera (2020), expressando sua concepção sobre a avaliação, considera que: “[...] o processo de avaliação desenvolvido nas creches tem como antecedentes um planejamento, além dos conteúdos e das expectativas de aprendizagens realizadas ao começo de cada ano escolar.” (HERRERA, 2020, p. 53) e que o fato de uma instituição de EI/creche, dispor de espaço físico, brinquedos, alimentação variados, bem como instalações de descanso e higiene adequados não significa necessariamente que esta instituição seja um lugar apropriado para deixar crianças bem pequenas, pois falta a “definição do trabalho educativo” a ser desenvolvido com essas crianças, visto que são as expectativas provenientes das aprendizagens das crianças que conferem sentido ao planejamento e a ação educativa (HERRERA, 2020).

Considerando o paradigma do fazer avaliativo, Vieira (2021) afirma que o mesmo “[...] coloca a criança em posição de ‘vir a ser’ e, por consequência, dedica-se em julgar as suas capacidades e dificuldades [...]” (VIEIRA, 2021, p. 138). Entretanto esta forma de avaliar, de acordo com Vieira (2021, p. 138), muito pouco revela a respeito da vida das crianças no contexto da creche e ao inverso, “[...] são usadas para dar aos pais um entendimento de como seu filho está se saindo em relação aos padrões e em comparação com as outras crianças, e não para ajudá-los a entender o raciocínio do seu filho.” (FYFE, 2016, p. 278).

Em se tratando da avaliação da aprendizagem na EI, Vieira (2021, p. 137), afirma que ela:

[...] é legalmente assegurada como um fazer processual e contextualizado, que tem como finalidade acompanhar o percurso de aprendizagem das crianças e a ação educativa. Entretanto, historicamente a avaliação, em todas as etapas educacionais, esteve relacionada a uma dimensão classificatória, de mensuração do desenvolvimento e das aprendizagens.

Conforme já dito, as pesquisas, de modo geral, apresentam uma concepção de avaliação como processo de acompanhamento dos processos de ensino-aprendizagem, como diagnóstico e como meio de facilitar o planejamento do trabalho docente. Essa concepção se aproxima das referências estudadas no campo da avaliação formativa, como é o caso de Fernandes (2005; 2009), Villas Boas (2018), Hoffmann (2018).

4.2 As práticas avaliativas na Educação Infantil

Figura 12- Deve-se observar atentamente o comportamento da criança



Fonte: TONUCCI (2007, p. 144)

A charge anterior (TONUCCI, 2007), mostra de maneira interessante, a prática avaliativa de uma professora realizando suas observações, a respeito de uma criança, considerando diferentes momentos da rotina da mesma. No entanto, essas observações desta

docente, estão sendo realizadas de maneira incorreta, visto que Freire (1995), afirma que:

Observar não é invadir o espaço do outro, sem pauta, sem planejamento, nem devolução, e muito menos sem encontro marcado. Observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminada por ela. Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la, mas sim, fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela, na cumplicidade da construção do projeto, na cumplicidade pedagógica. (FREIRE, 1995, p. 17).

Cabe a nós docentes de crianças pequenas, então, lançarmos mão da observação como um meio indispensável no cotidiano da Educação Infantil, principalmente com os bebês e as crianças bem pequenas.

A respeito das práticas avaliativas utilizadas no contexto da EI, em específico no contexto da creche, Hoffmann (2018) afirma que é preciso que as docentes, bem como a instituição na qual elas atuam, tenham em mente as seguintes indagações: “Porque é importante registrar e/ou documentar o que se observa?” (HOFFMANN, 2018, p. 11-12). A própria autora explica que essa ação é relevante, visto que é através da fala que conseguimos organizar o nosso pensamento e a escrita representa uma nova organização do pensamento, o que por sua vez, nos permite uma maior reflexão e conexão entre as ideias defendidas.

Para Hoffmann (2018), a escrita nos possibilita distanciar e também aproximar nosso próprio pensamento e a partir disso, refletir sobre as ideias escritas/objetivadas, de maneira que possamos (re)interpretá-las, resgatando conceitos ali esboçados, no sentido de construir novas hipóteses para situações vividas e melhores caminhos a percorrer.

Gláp (2013) reconhece a necessidade de adequarmos as práticas avaliativas às especificidades das crianças e assim afirma:

A educação infantil apresenta peculiaridades, o que implica que as práticas avaliativas também o sejam. Portanto, é inelegível pensar em práticas avaliativas classificatórias em ambientes destinados à infância, às aprendizagens e desenvolvimento infantis. Pensar a avaliação como construção e prática necessária ao desenvolvimento infantil exige que as concepções de mundo, homem, sociedade, infância e papel da escola sejam discutidas e analisadas. (GLÁP, 2013, p. 64).

Gomes (2016), acrescenta que a prática avaliativa na EI, constitui:

[...] um processo que envolve o observar, o fazer escolhas e o interpretar, bem como, questões éticas que exigem do professor de Educação Infantil uma atitude de respeito por cada criança, além do reconhecimento de uma

multiplicidade de perspectivas e diferenças. A avaliação da criança pressupõe que os professores tenham a capacidade de realizar uma reflexão sistemática sobre o conhecimento, o raciocínio das crianças e os processos de intervenção pedagógicos necessários em cada situação apresentada. Requer ainda que os docentes tenham o conhecimento do desenvolvimento delas e de suas características típicas da faixa etária. (GOMES, 2016, p. 175).

Concordamos com ambas as autoras, que em se tratando principalmente de bebês e crianças bem pequenas, se faz necessário considerarmos as especificidades dessa faixa etária e adequar práticas avaliativas condizentes com o desenvolvimento de cada grupo.

Barbosa e Richter (2013) sinalizam que a creche, em função de suas especificidades, requer parâmetros diferenciados da escola regular, com professoras formadas para a compreensão do que significa realizar uma pedagogia com e para crianças bem pequenas, que se diferenciam da escola fundamental e portanto, consideramos que as práticas avaliativas se incluem neste contexto.

Sendo assim, Glap (2013) afirma que a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil é caracterizada considerando suas especificidades, o que reforça a necessidade de reconhecer a infância como um período que merece receber atenção diferenciada, se constituindo como um momento único, essencial para as crianças.

A autora de igual maneira, sinaliza para o pensar e construir na EI, uma avaliação que privilegie o olhar atento sobre a criança, reconhecendo-a como um ser capaz de aprender e produzir cultura, com potencialidade a aprender e esse fato implica em colocar em prática, uma avaliação que respeite a criança em suas singularidades, além de ser capaz de possibilitar o envolvimento e a inclusão da mesma nas práticas avaliativas, de maneira que as docentes, a percebam e a reconheçam como um sujeito de direitos.

Concordamos com Glap (2013), quando ela menciona que não é uma tarefa nada fácil, realizar a avaliação na EI, mas pelo contrário, o avaliar torna-se um processo complexo, que por si só requer análises, compreensão e reflexões do que seja Infância(e), Educação Infantil, acompanhamento e desenvolvimento das crianças, bem como dos percursos traçados, levando em conta diferentes práticas avaliativas.

Pensando por esse viés, Gomes (2016) acrescenta que:

A avaliação na Educação Infantil está pautada no acompanhamento constante do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, podendo redefinir a partir de um processo reflexivo, novas trajetórias, vivências e experiências para as crianças. (GOMES, 2016, p. 182).

Alves (2017), também amplia sinalizando sobre a importância da avaliação, do planejamento, da observação e do registro no processo de ensino aprendizagens das crianças, na prática pedagógica, e nas ações da instituição, promovendo a criação de procedimentos avaliativos referentes aos avanços das crianças bem como ao trabalho docente, aspectos estes evidenciados na DCNEI. Para Alves (2017), o ato avaliativo se constitui como “[...] elemento indispensável no trabalho pedagógico, considerando a participação de todos os atores desse processo.” (ALVES, 2017, p. 120).

[...] a avaliação não pode ser concebida apenas como um momento final de uma determinada etapa, mas sim, como processo que transcorre em todos os momentos do ato educativo, sendo ferramenta essencial ao professor na busca por uma prática significativa. (FURTADO, 2016, p. 58).

A respeito de sua concepção sobre a avaliação na EI, Adriano (2021), se posiciona colocando:

Avaliar é tencionar seu olhar, assistir a criança em seu movimento natural de conhecer e explorar o mundo ao seu redor, movida pela curiosidade genuína. Por isso, observar e acompanhar a criança na educação infantil torna-se fundamental para que o educador compreenda como ela constrói os processos de aprendizagem. Da mesma forma, destaca-se quão fundamental é o papel do educador (e auxiliares de sala) no momento de acompanhar a ação discente. Neste cenário, cabe ao educador refletir sobre o que é relevante observar e quais instrumentos contribuem com esta prática. (ADRIANO, 2021, p. 46).

Dialogando com a concepção de Adriano (2021), podemos compará-la com os ensinamentos de um vídeo que encontramos no Youtube, intitulado “Caminhando com Tim Tim”, no qual a mãe narra o percurso de aprendizagens de seu filho Valentim, uma criança de dois anos de idade, que ao longo de um pequeno trajeto (travessia) de sua casa até a casa da avó, vivencia diferentes aprendizagens expressando sua curiosidade, suas descobertas, explorando o mundo ao seu redor, em companhia de sua mãe, representando a figura da educadora.

Hoffmann (2018), por sua vez, argumenta que se faz necessário, que na EI, algumas práticas avaliativas, como por exemplo o uso de fichas avaliativas, não devem acontecer ou sejam abandonadas, no sentido de contribuírem para a perpetuação de climas de tensões e negações tais como o fato de: a avaliação nem sempre ser realizada em benefício das crianças; não haver uma análise consistente sobre as possibilidades de as próprias crianças realizarem as

propostas pedagógicas sobre as quais estão sendo avaliadas e o fato de propostas avaliativas, como os pareceres finais, nem sempre contemplarem a totalidade do desenvolvimento das crianças.

Assim, por meio das práticas avaliativas intencionais, as docentes têm a possibilidade de, simultaneamente, contribuir com o desenvolvimento das aprendizagens das crianças e refletir sobre seu fazer docente, sobre sua prática pedagógica e, conforme Adriano (2021), esse pensar sobre a própria prática, revisitando o caminho já percorrido, se constitui em “[...] uma ação reflexiva que potencializa e qualifica a prática pedagógica.” (ADRIANO, 2021, p. 75).

A respeito das práticas avaliativas, Gomes (2016) salienta que:

A prática avaliativa é um processo que envolve o observar, o fazer escolhas e o interpretar, bem como questões éticas que exigem do professor de Educação Infantil uma atitude de respeito por cada criança, além do reconhecimento de uma multiplicidade de perspectivas e diferenças. (GOMES, 2016, p. 175).

Sendo assim, Friedrich (2021) complementa e ressalta que considerando as práticas educativas: “Na Educação Infantil, os encaminhamentos avaliativos são diferenciados, talvez menos controlados, mas se não forem bem pensados, são insignificantes, controladores e manipuladores.” (FRIEDRICH, 2021, p. 47).

Consideramos que às docentes, cabe a atribuição de atuarem como mediadoras desse processo de aprendizagens das crianças, se revelando, não apenas como professoras que acolhem as vivências e experiências lúdicas dessas crianças, mas que sobretudo, participem efetivamente das mesmas.

Nessa direção Sommerhalder e Alves (2011), enfatizam ser essa docente aquela cujas características sejam estar apta a demonstrar: “[...] sensibilidade para reconhecer a importância do toque amoroso, do gesto de respeito e do acolhimento do imaginário e da fantasia da criança [...]” (SOMMERHALDER; ALVES; 2011, p. 60), ou seja, uma docente “[...] brincante, que se permita brincar junto com as crianças” (SOMMERHALDER; ALVES, 2011, p. 60).

Para esses autores, essa professora brincante não é necessariamente aquela que apenas propõe e elabora as brincadeiras, ou que simplesmente, possibilita o brincar livre das crianças, mas aquela que brinca, que interage juntamente com as crianças, compartilhando criações, vivências, ambientes propícios à interação, aos quais, em parceria, crianças e adultos/docentes, possam juntos atribuir significados aos mesmos e de igual maneira, permitir às crianças, apropriarem-se da cultura lúdica infantil (SOMMERHALDER; ALVES, 2011).

Assim concordamos com os autores(as) que se posicionaram em favor do brincar e que consideram que a brincadeira está intimamente relacionada com as aprendizagens das crianças, às práticas avaliativas, levando em conta que ao brincar, as crianças não separam momento de brincar e momento de aprender, pois ambos os momentos (brincar e aprender), se tornam momentos prazerosos de aprendizagens, que permanecem gravados em suas memórias.

Logo, a criança consegue evidenciar seu protagonismo, por meio do brincar, na maneira de aprender e, mais que um direito a ser garantido, ele se materializa na atividade principal da criança, indispensável para o seu desenvolvimento integral, mais que passatempo, o brincar é parte do processo na educação infantil. Por esse viés, o papel das docentes, considerando a avaliação, implica em favorecer novas aprendizagens aos seus educandos, estimular dúvidas, hipóteses ou incertezas, certezas, potencializando capacidades de ação-reflexão, de maneira que as práticas avaliativas funcionem como elemento possibilitador da continuidade das aprendizagens de crianças/educandos.

Além dessas atribuições, as docentes devem possibilitar aos mesmos participação na articulação e construção de projetos, de práticas avaliativas, saber identificar expectativas e necessidades, demonstrar empatia, acolher as diferenças, se propor a conhecer e aprender sobre a realidade das crianças, atuando como pesquisadora, provocando a curiosidade de seus estudantes, considerando que pode aprender enquanto ensina e se colocar como mediadora das aprendizagens/conhecimento das crianças, possibilitando o protagonismo das mesmas, propondo a avaliação como acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, de maneira que elas possam de fato, participar e de fato se constituir como autor e proponente do seu próprio percurso de aprendizagens.

Maciel (2013) compreende que o avaliar, contempla observar, colaborar e promover a interação com seus pares (adultos e crianças), dentro do processo de ensinar e aprender, mas para que isso seja possível, é necessário o diálogo sobre a avaliação na EI, por parte de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, visto que as ações de ensinar e aprender implicam em mudanças e aquisições de novas habilidades (cognitivas, afetivas, motoras, sociais, culturais, etc.).

Nesse sentido, Friedrich (2021) com base na perspectiva de Hoffmann (2002), atenta para a compreensão de que todos envolvidos nesse processo estejam cientes de que avaliar na EI, constitui algo multifacetado, diferenciado, e que de igual maneira, requer investimento, cuidado, acompanhamento e orientação, sendo que “[...] ao avaliar, o professor assume o compromisso com a aprendizagem das crianças.” (HOFMANN, 2002, p. 112).

Assim, o compromisso do avaliador passa a ser o de mobilizá-lo a buscar sempre novos conhecimentos, o de ajustar experiências educativas às necessidades e interesses percebidos ao longo do processo de aprendizagens das crianças, e de provocá-las a refletir sobre as ideias em construção para que seja cada vez mais autônomo em suas buscas. Nessa direção, Lopes (2018) anuncia:

A avaliação que o professor faz do aluno deve subsidiar sua prática pedagógica. Com os registros do percurso das crianças em mãos, o professor tem os referenciais necessários para pensar nas possibilidades que pode oferecer às crianças. Assim, a ideia de que a avaliação deve contribuir com o desenvolvimento e aprendizagem das crianças ganha contornos específicos, pois de instrumento de rotulação e controle, a avaliação passa a ser um instrumento potencializador das aprendizagens. À medida que aumenta o conhecimento do professor sobre o que a criança já sabe e como ela aprendeu, aumenta também as chances de o educador oferecer situações de aprendizagens significativas. (LOPES, 2018, p. 55).

Logo, considerando as práticas avaliativas na EI, especialmente as realizadas com as crianças de zero a três anos de idade, se faz necessário que:

A práxis educativa com as crianças deve ser documentada e apresentada de forma que tenha significado para o educador, para as crianças e para os familiares. Todos os envolvidos no processo precisam entender, conhecer e participar do processo avaliativo. É necessário que o professor tenha clareza nos objetivos que deseja alcançar com o registro do percurso da criança na escola. (LOPES, 2018, p. 55).

Segundo Hoffmann (2018), a docente/avaliadora terá como finalidade/atribuição, zelar pela atitude curiosa e investigativa sobre as reações e as manifestações das crianças no dia-a-dia na instituição; saber valorizar a diversidade de interesses/possibilidades de exploração do mundo pelas crianças, respeitando sua identidade sociocultural; proporcionar um ambiente interativo, acolhedor e alegre, rico em materiais e situações a serem experienciadas; atuar como mediador/a das conquistas das crianças, apontando, acompanhando e favorecendo desafios aptos a seus interesses e possibilidades; recorrer e realizar anotações diárias, evidenciando aspectos individuais/coletivos observados, visando a reunião de dados/informações significativos que possam conferir embasamento para o seu planejamento, bem como para a (re)organização do ambiente educativo.

Nessa direção, a reflexão envolvendo a prática pedagógica docente e a avaliação se tornam indissociáveis e uma avaliação formativa, mediadora de fato, só se concretizará na

medida em que as docentes compreenderem que tanto as brincadeiras quanto as interações, constituem as principais articuladoras do processo educativo na EI e sendo assim, é preciso que suas tomadas de decisões, considerando as experiências a serem desenvolvidas com as crianças, bem como os objetivos de aprendizagens aos quais ela traçou para serem atingidos pelas mesmas, se dá a partir do seu “olhar avaliativo” e considerando o espaço pedagógico, construído de maneira reflexiva e considerando “a relação com as crianças” (HOFFMANN, 2018, p. 82).

A autora acrescenta que a avaliação consiste na interpretação do que vemos e que é permeada por sentimentos, percepções, sentimentos diversos, experiências, além dos “conhecimentos de quem avalia” e por isso, pensando nesse processo, “avalia-se de corpo e alma” (HOFFMANN, 2018, p. 87). Para ela, a questão da subjetividade na avaliação, constitui um dos motivos da complexidade do processo avaliativo, embora tem-se a pretensão de muitos docentes, almejarem “torná-lo mais objetivo e preciso” (HOFFMANN, 2018, p. 88), entretanto não há possibilidades de fugirmos desse seu caráter subjetivo.

Dessa maneira, a tomada de consciência de cada docente, considerando seu envolvimento no ato de avaliar implica no impulsionamento para um melhor e mais atento olhar para as crianças, estabelecendo diálogo com as mesmas, indagando-as, comentando sobre suas reações com as famílias, docentes/funcionárias da escola que convivem com as mesmas.

Isso possibilitará, conforme Hoffmann (2018) uma compreensão melhor do seu olhar avaliativo, percebendo a criança a partir “[...] de um entendimento próprio, que ela interpreta o que vê, tenderá a buscar outros pontos de vista que o levem a ampliar a compreensão dessas manifestações [...]” (HOFFMANN, 2018, p. 87-88); o que não se torna uma tarefa fácil, pois requer uma avaliação pautada na concepção de educação que respeite os diferentes momentos das crianças, bem como “[...] seu tempo de ser e de se desenvolver, ao contrário de parâmetros de julgamento de atitudes e habilidades que a rotulem, servindo para julgamentos classificatórios.” (HOFFMANN, 2018, p. 88-89).

Assim, considerando a avaliação e o papel das docentes, Friedrich (2021) argumenta sobre a necessidade da intervenção mediadora destas, de maneira que possam desenvolver ações tais como “[...] apresenta, orienta, estimula, desafia, questiona, indaga, ensina e avalia a criança e sua própria prática.” (FRIEDRICH, 2021, p. 52). Assim, a autora ainda faz a seguinte colocação:

A mediação de conceitos e da própria avaliação é tarefa essencial do educador, cuja função é criar estratégias desafiadoras para que as crianças construam conhecimentos cada vez mais elaborados. Portanto, na Educação Infantil, a

prática avaliativa mediadora valoriza cada momento da vida da criança, pois considera cada etapa extremamente significativa e necessária para a próxima conquista, desde que valorizado e respeitado seu próprio tempo. (FRIEDRICH, 2021, p. 52).

Já Amaro (2018) esclarece que:

Ainda que haja diversos documentos que normatizem e orientem as práticas de avaliação na educação infantil, há muitas concepções em jogo que influenciam como elas serão realizadas e com que finalidades, pois nem sempre os professores se reportam a essas referências ou até mesmo as desconhecem. (AMARO, 2018, p. 68).

Furtado (2016) enfatiza sobre o fato de a EI vir sendo reconhecida como uma etapa de grande importância para o desenvolvimento das crianças, mas que se faz necessário também, a afirmação de suas especificidades considerando as características de desenvolvimento das crianças, em especial, as de zero a três anos. Mediante esse fato, a autora sinaliza:

As práticas avaliativas têm implicações diretas na qualidade das práticas pedagógicas, portanto, devem ser elaboradas, refletidas e constantemente, (re)avaliadas por todos os sujeitos partícipes, crianças-professoras e famílias. Dessa forma, pode-se almejar a superação de concepções unilaterais e buscar a implementação de práticas diversificadas, ajustadas aos diversos contextos. (FURTADO, 2016, p. 69).

Além disso, Santos (2021) evidencia que para que as práticas educativas e avaliativas com crianças de zero a três anos sejam realizadas com qualidade. Refere que é fundamental que sejam oferecidas a estas crianças condições favoráveis que possibilitem o seu envolvimento com o mundo natural e cultural, visto que as crianças precisam ser incentivadas e estimuladas, em suas ações espontâneas e, por isso a necessidade de criação de ambientes desafiadores, amplos e adequados para que elas possam realizar suas brincadeiras, explorar diferentes movimentos, expressões, sentimentos e descobertas, sendo oportunizadas a ampliarem seu conhecimento de mundo.

Levando em consideração as pesquisas selecionadas e contempladas para comporem nosso panorama bibliográfico, discutiremos aqui sobre as principais formas de registros utilizados na EI, pelas professoras com as crianças, principalmente com as de zero a três anos de idade, com base nas investigações realizadas por Adriano (2021), Santos (2021), Curtis (2020), Rosa (2020), Lopes (2018), Gomes(2016), Moreira (2015), Oliveira (2015), Glap (2013), Cardoso (2014) e Furtado (2016).

Considerando a prática dos registros na avaliação, Villas Boas (2008) destaca:

Os registros podem ser empregados com finalidade investigadora e com finalidade de desenvolvimento pessoal e profissional. Permitem aos professores refletir sobre elementos de seu mundo pessoal, os quais costumam permanecer ocultos na sua própria percepção. (VILLAS BOAS, 2008, p. 98).

Adriano (2021) evidencia sobre algumas das formas de registros que podemos lançar mão, considerando a ação de avaliar as crianças da EI e assim reforça:

[...] o fato de que a avaliação acontece por meio de diferentes registros, como anotações em cadernos, relatórios, fotos, filmagens e observação. Contudo, apesar da explanação sobre sua importância, compreende-se a necessidade de estudos e reflexões mais aprofundada acerca da utilidade destes instrumentos, a fim de explorá-los no contexto educativo. (ADRIANO, 2021, p. 95-96).

Ela ainda pontua:

O registro que o professor desenvolve sobre o seu trabalho ganhou, nos últimos anos, novos olhares e novas possibilidades de acompanhamento das aprendizagens, caracterizando-se como instrumento no qual o professor marca seu olhar sobre a criança, revelando seu modo próprio de se expressar, de se relacionar, de ser e conhecer. Também oportuniza ao docente um espaço de reflexão e (auto)formação de sua prática pedagógica, ou seja, lida-se com um registro que não contempla apenas a escrita como ato burocrático, como um fazer por fazer, mas como um levantamento de dados que demanda análise e interpretação do investigado, é processo e conteúdo. (ADRIANO, 2021, p. 93-94).

E Santos (2021), pensando na mesma direção, argumenta:

A observação é um instrumento da avaliação e planejamento: o professor planeja, coloca em prática, avalia e continua planejando. Nesse sentido, é preciso planejar e avaliar todos os dias, pois o trabalho com as crianças na educação infantil é um leque de novas possibilidades e aprendizagens que se abrem diariamente. (SANTOS, 2021, p. 41-42).

Dessa maneira, a observação na EI, torna-se um importante procedimento da avaliação. Segundo Villas Boas (2008) e corroborando com essa afirmativa, Furtado (2016), em relação ao processo envolvendo a observação, pontua:

De fato, a observação na Educação Infantil deve ser uma prática permanente e intencional. O professor observará as crianças levando em consideração seu planejamento para cada situação. Contudo, ele não pode se deter em suas

próprias pretensões, visto que as crianças ressignificam as propostas que lhes são feitas. Essa observação precisa ser criteriosa e cuidadosa e ao mesmo tempo, sensível e acolhedora. As crianças necessitam ser vistas levando em consideração todas as peculiaridades que lhes são pertinentes. (FURTADO, 2016, p. 58).

Um outro registro avaliativo usado como recurso nas pesquisas selecionadas, para acompanhar as aprendizagens das crianças constituem as fotografias. Sobre elas Cardoso (2014) adverte:

A produção da fotografia na educação infantil deve ser recursos de apoio ao professor reflexivo que saiba dosar o uso da máquina para não substituir a experiência vivida ao lado das crianças em imagens, já que não se pode atuar e registrar ao mesmo tempo. (CARDOSO, 2014, p. 162).

No entanto, a autora sinaliza sobre a importância de refletirmos a respeito da quantidade de imagens produzidas no contexto da educação e assim, esclarece:

[...] devemos colocar em constante reflexão a relação entre quantidade de imagens registradas e a qualidade com que são feitas. A excessiva produção de fotografias não corresponde necessariamente a imagens com boa qualidade, e é preciso educar o olhar para uma produção consistente e não descontrolada indiscriminada. Outro ponto relevante é pensar sobre o que se faz com tanto, as imagens coletadas. (CARDOSO, 2014, p. 161).

Nesse contexto, a autora de certa forma, critica o uso excessivo e sem intencionalidade da fotografia e argumenta:

A produção da fotografia na educação infantil deve ser recursos de apoio ao professor reflexivo que saiba dosar o uso da máquina para não substituir a experiência vivida ao lado das crianças em imagens, já que não se pode atuar e registrar ao mesmo tempo. (CARDOSO, 2014, p. 162).

Vieira (2021) pondera que na EI, a finalidade da avaliação é acompanhar o processo educativo e a aprendizagem das crianças e que “[...] a documentação subsidia a avaliação, pois possibilita o acompanhamento ao percurso, produz memória e comunica os fazeres, as experiências, as interações e as relações das crianças.” (VIEIRA, 2021, p. 88).

Das pesquisas elegidas para a nossa revisão bibliográfica, algumas fizeram menção às fichas descritivas, apresentando o desenvolvimento das crianças, porém o uso dessas fichas, tanto nestes estudos, quanto no posicionamento de estudiosos da temática sobre avaliação,

como Hoffmann (2018), por exemplo, criticam o uso das mesmas, visto que, a instituição faz uso de uma mesma ficha, padronizada, para diferentes faixas etárias, além do fato dessas fichas darem margem para pré-julgamentos e rotular as crianças, conforme Hoffmann (2018), adverte.

Villas Boas (2008), de igual maneira, questiona o uso, bem como a elaboração/preenchimento dessas fichas argumentando:

Por que tomar o tempo dos professores para preencher uma ficha com informações que já são do seu conhecimento? não seria o caso de ele melhor ocupar seu tempo com atividades que favoreçam as aprendizagens? (VILLAS BOAS, 2008, p. 105).

A partir do levantamento desta questão, Hoffmann (2018) posiciona-se afirmando que:

Avaliar não é fazer um diagnóstico de capacidades, mas acompanhar a variedade de ideias e manifestações das crianças para planejar ações educativas significativas. Parte de um olhar atento do professor, um olhar estudioso que reflete sobre o que se vê sobretudo um olhar sensível e confiante nas possibilidades que as crianças apresentam. (HOFFMANN, 2018, p. 30).

Assim, concordamos com Hoffmann (2018, p. 38) quando ela menciona que na EI, no que se refere à avaliação, só podemos nos referir às aprendizagens das crianças, considerando um contexto mais amplo do seu desenvolvimento, sem fragmentar esse desenvolvimento em aspectos cognitivos, afetivos e sociais ou em conteúdo específicos e, que é preciso, de igual modo, que sejam propostos desafios nos quais as crianças tenham possibilidades de realizá-los, sem riscos de causar-lhes inseguranças e/ou pressões desnecessárias.

A autora atenta para o fato de que, não devemos pactuamos com a efetivação de práticas avaliativas padronizadoras/fragmentadoras do desenvolvimento das crianças, dando margens para comparações, considerando que as crianças apresentam atitudes e comportamentos variáveis e assim, exigências de atitudes e hábitos não condizentes com suas possibilidades, o que pode ocasionar em pareceres e fichas de avaliação, marcados por comentários negativos, considerando suas manifestações (HOFFMANN, 2018, p. 40-41).

Ainda com relação às fichas avaliativas (FADA: Ficha de Avaliação do Desenvolvimento e Aprendizagem) e também os pareceres descritivos, Hoffmann (2018) denuncia que os mesmos podem apresentar termos teóricos ou expressões sofisticadas, porém revelam “[...] um relato muito mais voltado a ação pedagógica e/ou aos componentes curriculares somente

compreendidos pelos professores, e referindo-se a criança no relato de forma padronizada, genérica e artificial.” (HOFFMANN, 2018, p. 53).

Hoffmann (2018, p. 11), ainda argumenta sobre o fato de as fichas apresentarem caráter classificatório, se revelando como uma prática avaliativa que gera duplo sentido, que provoca muitas dúvidas, em relação ao desempenho e desenvolvimento das crianças na EI. A autora, sinaliza a urgência em superarmos o uso de práticas avaliativas classificatórias, nos processos considerando a avaliação, adotando modelos e elaborando “[...] relatos contextualizados e significativos de acompanhamento da construção do conhecimento das crianças” (HOFFMANN, 2018, p. 111).

Assim, outra forma de registro avaliativo, que se constitui como procedimento avaliativo são relatórios e pareceres descritivos. Entretanto, Villas Boas (2008, p. 103-104) questiona: “Como organizar e sistematizar as diversas informações, considerando as aprendizagens das crianças, no sentido de bem aproveitá-las?” A própria autora afirma que uma das possibilidades de organização dessas informações, pode ser feita através do uso de relatórios/parecer.

No entanto, a autora atenta para o fato de que, os relatórios podem adquirir um contexto de avaliativa classificatória ou formativa e desta dualidade/contradição, surge a necessidade das docentes bem como de toda a escola, decidirem e deixarem clara, qual é a concepção de avaliação adotada na instituição e principalmente qual a sua função. Relata que essa construção e definição pode ser pensada e elaborada em conjunto com todos os atores os profissionais da escola, por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição.

Sobre a importância dos registros nas EI, chama-nos a atenção, bem como das docentes, para uma melhor compreensão do que seja o registro e sobre o mesmo, ela anuncia:

[...] ao mesmo tempo em que o registro e toda documentação se nutrem da proposta pedagógica, não se trata de um objeto estático, mas de um instrumento em construção, pois retrata a realidade. Imerso ao real, alimenta-se da ação docente e, ainda, da cultura escolar. Sendo assim, administrar o tempo parece ser um fator determinante na construção e elaboração desses registros, sobretudo os escritos. (ADRIANO, 2021, p. 75).

Assim, Adriano (2021) evidencia:

Registrar e/ou documentar as observações dos processos de aprendizagem não pode ser uma prática descolada do contexto real. Por esse motivo, criar contextos de produção e elaboração dos registros não significa apenas criar

espaços de escritas, mas garantir a valorização e socialização dessa documentação, levando para além da relação professor-gestor, expandindo para o coletivo institucional. (ADRIANO, 2021, p. 75).

Villas Boas (2008) argumenta, que assumindo uma posição em favor da avaliação formativa, as informações presentes nos relatórios/pareceres descritivos, devem ressaltar sobre: aprendizagens, avanços, conquistas, necessidades ainda existentes, bem como as intervenções a serem realizadas, ou seja, nos relatórios devem constar informações a respeito do processo de aprendizagens das crianças. E ela ainda anuncia: os relatórios devem ser elaborados para serem “[...] usados e não para ser guardados [...]” e que “[...] não se preenche o tempo de trabalho do professor com atividades inúteis.” (VILLAS BOAS, 2008, p. 106).

A autora, com base nas concepções de Zabalza (2004, p. 15) menciona sobre dois benefícios do uso de registros reflexivos, sendo: 1º) a riqueza informativa, visto que o registro torna-se um documento relevante para o desenvolvimento profissional, contrastando aspectos objetivos-descritivo e reflexivo-pessoal e, 2º) a sistematização das observações recolhidas (VILLAS BOAS, 2008).

Já Curtis (2020), sobre o relatório, afirma:

O relatório é a representação da análise da vivência entre a criança e o professor com o objetivo de gerar o novo dentro do processo ensino-aprendizagem. O registro de suas observações faz o professor refletir sobre seu trabalho e seu fazer pedagógico. Ele é o registro de todo seu olhar sobre a criança, o currículo e as relações estabelecidas. (CURTIS, 2020, p. 18).

Villas Boas (2008) sinaliza para a possibilidade de “[...] registros avaliativos podem vincular-se a uma determinada concepção de avaliação e trazer embutidos questões morais e éticas, estéticas, sociais, políticas e pedagógicas.” (VILLAS BOAS, 2008, p. 105). Contudo, apesar do caráter de subjetividade da avaliação, Fernandes (2018) se posiciona afirmando que a avaliação deve e precisa manter-se rigorosa.

Considerando a proposta de registro com base em pareceres/relatórios descritivos, Hoffmann (2018) sinaliza que não devemos “partir de julgamentos estéticos” (HOFFMANN, 2018, p. 93), descrevendo e relatando a respeito do que a criança é/deixa de ser, levando em conta que quando nos referimos a desenvolvimento/evolução de processos, nos referimos de certa maneira, a mudanças, superação, transformações.

Para ela o termo, ainda, na avaliação, confere à ação pedagógica o compromisso de dar conta dessa possibilidade; “finalidade primeira do processo” (HOFFMANN, 2018, p. 93). A

autora evidencia três princípios que orientam a avaliação mediadora, favorecendo a elaboração de relatórios sendo eles: os princípios de: investigação docente (denota postura de curiosidade/admiração dos processos da criança), de provisoriedade (implica em recorrer/fazer anotações e registro frequentes sobre as crianças) e de complementaridade (requer a ação de documentar as conquistas infantis individuais) (HOFFMANN, 2018, p. 93-94).

Sendo assim, na EI, Hoffmann (2018) atenta que os pareceres avaliativos/ relatórios descritivos, devem ser acessíveis à todas as professoras e demais educadores envolvidos com as crianças, para que todos conheçam a respeito desse desenvolvimento e para que estes pareceres não se tornem elementos de pré-julgamentos, em termos de atitudes negativas ou de dificuldades de aprendizagens.

Segundo a autora, há a necessidade urgente, de que, essa proposta avaliativa seja melhor esclarecida, para que não se torne um elemento perigoso, apto a promover a rotulação/classificação das crianças, com base em atitudes e capacidades, desqualificando as mesmas, por meio do uso indiscriminado de julgamentos caracterizados como: inflexíveis, rotuladores e depreciativos.

Nesse contexto, Hoffmann (2008), chama a atenção, para que estes pareceres/ relatórios não sejam utilizados com esse propósito, pois “ferem a filosofia de trabalho” (HOFFMANN, 2008, p. 89) das escolas, ao revelarem apenas teores negativos sobre o desenvolvimento das crianças. Esses pareceres devem dar acesso também para as famílias e dessa maneira, a autora afirma:

Como história individual, devem esses registros revelar as especificidades de cada criança, numa leitura positiva de suas peculiaridades, curiosidades, avanços e dificuldades próprias, respeitando e valorizando o seu jeito de ser diferente das outras e, sem diferenças entendidas como normais, e não como desvantajosas. (HOFFMANN, 2018, p. 90).

Hoffmann (2018) aborda a respeito da influência da EI, em relação a elaboração desses pareceres descritivos e ressalta sobre sua incorporação aos demais segmentos da educação, se estendendo aos anos iniciais e, atualmente, temos a sua adoção em escolas de ensino: fundamental, médio, superior e mesmo na Educação de Jovens e Adultos (EJA). No entanto, apesar desse fato, Hoffmann (2018) denuncia que embora as escolas tenham aderido a essa proposta avaliativa, ainda observamos grande resistências e críticas sobre os mesmos.

De um lado, temos as famílias que “[...] denunciam o caráter subjetivo e vago dos aspectos avaliados [...]” dos/das estudantes pelos(as) docentes, o que como consequência,

dificulta o acompanhamento consistente do desempenho dos seus/suas filhos(as) na escola. Por outro lado, temos os(as) docentes que sinalizam dificuldades para elaborar os pareceres devido à falta de tempo para fazê-los com qualidade e/ou a impossibilidade de conhecer melhor os alunos, especialmente os professores dos anos mais avançados (EF e médio). E ainda temos casos, nos quais, as famílias não compreendem as escritas/relatos nos pareceres e, após sua leitura, solicitam conversar sobre o desenvolvimento relatado no parecer, melhores explicações e, até mesmo, manifestando preferências para o uso de fichas de avaliação, notas e/ou conceitos (HOFFMANN, 2018), visto que, infelizmente, algumas escolas ainda fazem uso dessas práticas avaliativas, características da avaliação tradicional, que gera classificação, seleção e exclusão.

Na EI, Hoffmann (2018) esclarece que essa discussão crítica, também se faz fortemente presente, considerando o uso e a elaboração de relatórios e pareceres evidenciando o desenvolvimento das crianças, visto que da maneira como são redigidos, podem dar margem a ambiguidades, ou transmitir informações de maneira superficial a respeito das aprendizagens dessas crianças.

Outro problema sinalizado pela autora, consiste no fato de as docentes mostrarem resistência, alegando principalmente, o “pouco conhecimento dos alunos” para dar conta dessa tarefa (HOFFMANN, 2018). Logo, se faz necessário, que se invista em formação *in locu* e continuada, para as professoras, de maneira que elas compreendam a importância dos pareceres/relatórios descritivos/avaliativos e que os mesmos devem fazer referências aos desenvolvimentos das crianças e não julgamentos, principalmente para as faixas etárias dos bebês e das crianças bem pequenas.

Santos (2021) atenta que a avaliação deve contemplar, garantindo os direitos de aprendizagem das crianças, seu desenvolvimento, ou seja, sua evolução individual, de maneira que a avaliação, seja colocada como ponto de partida, possibilitando que a docente “[...] observe a criança e avalie o que o ela sabe e o que precisa aprender.” (SANTOS, 2021, p. 12). Nesta direção, a autora defende que o uso do “[...] parecer descritivo se fundamenta na avaliação formativa: a avaliação formativa assume uma dimensão orientadora, pois fornece informações que possibilitam o redirecionamento da prática docente.” (SANTOS, 2021, p. 12).

Furtado (2016), sobre os relatórios/pareceres descritivos, sinaliza:

[...] os relatórios devem ser realizados com responsabilidade e reflexão, além de exigir, por parte do professor, um cuidado para que não se transforme em um mero descritor de ações, o que a criança já consegue ou não consegue fazer, e muito menos optar por expressões taxativas sobre o momento o qual

a criança está vivenciando. Não deve ser generalista, mas individualizado, afinal, cada criança é única. (FURTADO, 2016, p. 68).

Encontramos nas pesquisas selecionadas, o uso do procedimento avaliativo pautado na construção de portfólios, aptos a revelarem como se deu o desenvolvimento das crianças, considerando pontos positivos, bem como pontos negativos, visto que na educação infantil não fazemos menção aos erros, mas oferecemos às crianças diferentes possibilidades de colocarem em prática, seus interesses, suas curiosidades, suas tentativas.

Villas Boas (2009), a respeito dos portfólios, evidencia que os mesmos podem ter sua construção, partindo de um memorial, narrando sobre sua vida escolar. Como as crianças são muito pequenas, podemos este memorial tem a possibilidade de ser construído com a participação das famílias, visto que as crianças ainda não conseguem falar sobre suas expectativas. Nesse sentido, educadores e famílias, podem atuar como porta-vozes dessas crianças, contribuindo com informações e evidências das aprendizagens que possibilitem a construção desse portfólio.

Essa autora ressalta que o portfólio constitui “[...] uma oportunidade maravilhosa de os alunos vivenciarem a avaliação formativa.” (VILLAS BOAS, 2008, p. 83), e que, possibilita às famílias o acompanhamento minucioso do trabalho desenvolvido na escola, junto aos estudantes/crianças.

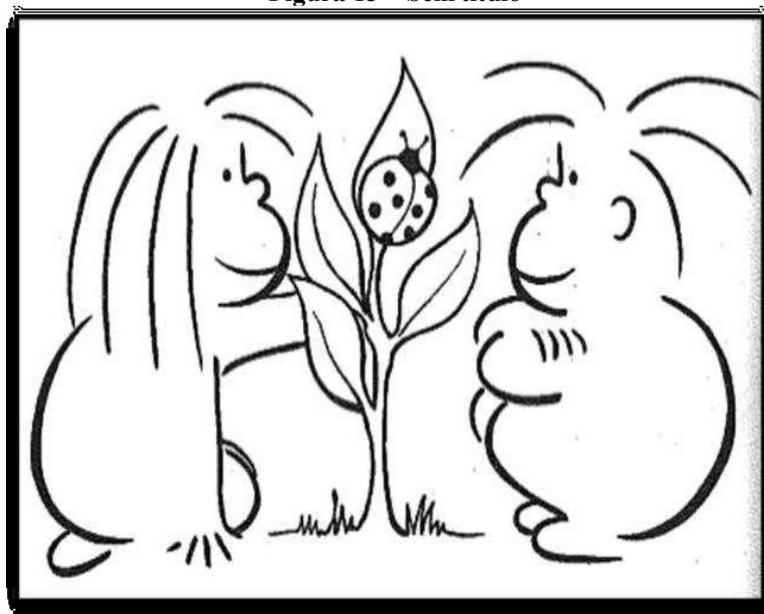
Já Curtis (2020), a respeito desse registro avaliativo no contexto da EI, esclarece:

Na Educação Infantil, os métodos de avaliação mais utilizados são o portfólio demonstrativo e o relatório. O portfólio demonstrativo envolve as atividades realizadas durante o ano que foram mais significativas, demonstrando o desenvolvimento das crianças. Nele constam os caminhos trilhados pelos educandos, revelando à equipe escolar, pais e educandos o processo de ensino e aprendizagem vivenciados por determinada turma. (CURTIS, 2020, p. 17).

No entanto, Cardoso (2014) sinaliza a necessidade das docentes compreenderem que os portfólios, não devem se constituir, na EI, como sendo uma coleção de fotos, mas ao contrário, entender que seu uso “[...] permite também uma avaliação da criança levando em consideração a própria criança, seu histórico, seus avanços, sem a utilização de comparações com outras crianças.” (FURTADO, 2016, p. 60).

4.3 O protagonismo das crianças bem pequenas no processo avaliativo

Figura 13 – Sem título



Fonte: TONUCCI (1995, p. 68)

A figura anterior mostra as crianças participando ativamente como protagonistas de suas próprias aprendizagens, observando, investigando, levantando suas próprias hipóteses a respeito do conhecimento.

Encontrar pesquisas com contribuições para o nosso estudo, foi um desafio. Infelizmente constatamos que poucas produções trouxeram estudos a respeito do protagonismo das crianças, como participantes da avaliação para o alcance de suas aprendizagens. As pesquisas acadêmicas que mais nos auxiliaram foram as pesquisas de Vieira (2021) e Alves (2017), que tratam da participação ativa das crianças no processo avaliativo. Esse estudo ocorreu no contexto da pandemia, provocada pelo Coronavírus, em tempos de ensino remoto nas escolas.

Além da pesquisa de Vieira (201), verificamos que as pesquisas de Rosa (2019), Lopes (2018), Furtado (2016) e Cardoso (2014), não evidenciam o protagonismo propriamente das crianças, mas trouxeram algumas pistas/contribuições relevantes sobre a importância da participação/visibilidade das crianças junto aos processos avaliativos.

Os estudos confirmam que as crianças têm direito à participação em seus processos de aprendizagens e de avaliação. Soares (2005) reforça que é direito das crianças darem o seu

ponto de vista expressando opiniões, de maneira que sejam escutadas e possam participar da tomada de decisões envolvendo assuntos nos quais fazem referências a ela. Esse direito se dá através da escuta atenta e sensível para com o ponto de vista das crianças.

Por esse viés, Friedmann (2020) afirma que é preciso desenvolvermos outros olhares e camadas de escuta e observação em relação às crianças, às infâncias, visto que ambas “caminham de mão dadas” e que, “[...] escutamos não apenas com os ouvidos e observamos não apenas com os olhos.” (FRIEDMANN, 2020, p. 131). Ela acrescenta ainda que os processos de escuta e observação requerem o uso de todos os nossos sentidos, para entrar em ação.

Assim, o processo de escuta, de acordo do Friedmann (2020), depende do sujeito que a escuta e diz respeito a uma ação complexa, que pode apresentar semelhanças como “[...] tramas, fios, redes de conexão e interligações de um tecido.” (FRIEDMANN, 2020, p. 131). Para ela a escuta significa:

“Escuta”, do latim *auscultare*, significa “ouvir com atenção”. Escuta é presença, conexão, respeito. Mergulho no mundo do outro: não só em sua fala, mas no olhar, no gesto, no tom, nas emoções alheias que podem nos tocar. Escutar é estar plenamente presente. Acolher o momento do outro. Adentrar a paisagem do outro, conhecer e reconhecer o outro em sua singularidade, em seu momento, e em seu tempo. Escutar é doar sigilo a entregar-se a outro. A escuta não é um fenômeno: aprende-se a escutar. Tem a ver com a postura e atitude de quem escuta. Todos queremos ser escutados; nem sempre, porém, assimetria nesse processo de comunicação e são diversas as formas de escutar o outro, especificamente as crianças. (FRIEDMANN, 2020, p. 131-132).

E a autora ainda acrescenta:

Posso escutar o olhar do outro, a poesia do outro, a música do outro, o corpo do outro, seu brincar, sua arte, seus gestos e seus olhares. Também suas inseguranças, seus medos, suas verdades, sua desconfiança, seu desconforto. A escuta pode trazer descobertas, alegrias, aprendizagens, emoções e inesperadas insights, possibilidades de transformação. E incômodos: silêncio, ou não saber, espera, brechas, estranhamentos, desconforto. (FRIEDMANN, 2020, p. 132).

A própria autora questiona sobre para quê escutar e ela responde: “Escutar para conhecer o outro, para reconhecer sua singularidade, sua potência, seus interesses, necessidades e emoções.” (FRIEDMANN, 2020, p. 134). Para a autora, recorrendo aos processos de escuta na EI, poderemos repensar nossas atitudes e propostas com relação aos outros, neste caso, em relação às crianças, visto que: “Aquele que escuta, silencia, observa, coloca-se a serviço do

outro, respeita, acolhe. Abre-se para aprender, para o desconhecido, para o inesperado.” (FRIEDMANN, 2020, p. 134). Segundo ela, só assim teremos a possibilidade de colocar a criança em uma posição mais equilibrada junto às ações educativas e as práticas avaliativas, considerando seus processos e desenvolvimentos de aprendizagens.

Portanto, é preciso escutar as crianças para que seja possível educá-las para que seja possível, não apenas transmitir conhecimentos, mas além disso, potencializar aprendizagens significativas, com garantias da participação efetiva das crianças. Posicionando-nos dessa maneira, nos predispomos a escutar as crianças e estaremos nos posicionando e considerando:

[...] seus valores: a consideração pelo outro, o acolhimento do diferente, o movimento de conhecê-lo mais profundamente, o estabelecimento de um vínculo de afeto, uma atitude de compaixão, reverência e abertura para o conhecimento. Escutar uma criança implica escutar a história de sua vida, sua biografia (por menor que seja, conforme a idade). (FRIEDMANN, 2020, p. 132).

Outro aspecto a ser considerado no processo da escuta é a diversidade, sendo que essa:

[...] diversidade nos desafia, a cada encontro com outro, a conhecer as singularidades únicas de cada ser humano, a adentrar na cultura do grupo social e da comunidade em que cada um está inserido. Temos tudo a aprender e descobrir quando nos devotamos a escutar as crianças. (FRIEDMANN, 2020, p. 133).

Mas será que, de fato, escutamos as crianças que frequentam a EI e, principalmente os bebês e as crianças bem pequenas, especialmente quando se trata da avaliação de suas aprendizagens? Será que temos possibilitado a elas exercerem seu protagonismo por meio das práticas avaliativas?

Tonucci (2003, 2020) chama atenção para essa escuta como direito de participação das crianças. Ele destaca em suas obras, a importância de valorizarmos as opiniões, o pensamento e as manifestações das crianças. Esse autor utiliza desenhos/charges para expressar essa escuta e justamente por isso, optamos por destacar em nossa pesquisa, algumas imagens de sua autoria por entendermos que contribuem para entendimento desse protagonismo das crianças, por nós aqui exposto.

De igual maneira, esse autor questiona sobre qual o protagonismo dessas crianças considerando: as pesquisas sobre a(s) infância(s), as políticas públicas voltadas para elas e não com elas, nas práticas educativas, dentre outras e se realmente suas vozes são consideradas,

levando em conta o que elas pensam, dizem e sentem.

As pesquisas analisadas em nosso levantamento bibliográfico revelaram que possibilitar o protagonismo das crianças, considerando as práticas avaliativas vêm ganhando espaço e conscientização, mas que ainda é preciso pensarmos em formas alternativas e concretas de garantir a participação de fato das crianças em seus processos de aprendizagens e avaliativos.

Sendo assim, Alves (2017) considera que para que seja possível as crianças exercerem seu protagonismo é preciso reconhecer que:

A participação infantil implica em rever as relações de poder nos grupos sociais em que as crianças estão inseridas, tais como família e as instituições educacionais, de modo a superar o adultocentrismo para que as crianças possam exercer o seu direito de participação. A complexidade da participação infantil pressupõe um olhar à criança que a reconheça em suas possibilidades de agência e de pertencimento aos meios sociais que integram, em uma perspectiva de inclusão e empoderamento. (ALVES, 2017, p. 57).

Tonucci (1997) salienta sobre a necessidade de escutarmos as vozes das crianças, das infâncias, de maneira ativa, considerando sua inserção no mundo, bem como sua participação social em discussões públicas envolvendo o futuro das cidades/ da comunidade. Para ele, o grande desafio da escola consiste em torná-la um lugar para todos(as) e ao mesmo tempo, para cada um e, não lugar para poucos.

Lopes (2018), considerando o protagonismo das crianças na Educação Infantil, ressalta a necessidade de

[...] propor um equilíbrio necessário entre o protagonismo dos diferentes atores da escola- crianças, professores e conhecimento- sem "escolarizar" na educação infantil ou torná-la uma antessala do Ensino Fundamental garantido às crianças no espaço para viver a sua infância. Isso não significou ignorar o conhecimento, mas fazer o considerando a criança como protagonista ativa, sujeito, promotora e criadora de cultura, sem reduzir sua experiência aprendizagem mecânica de conteúdo. (LOPES, 2018, p. 109-110).

Desse modo, a autora se revela a favor:

[...] do protagonismo infantil frente a construção do conhecimento, a importância do uso de registros na avaliação na educação infantil, a arte como linguagem potencializadora para construção de conhecimentos para a criança e a necessidade de ressignificação do papel do professor. (LOPES, 2018, p. 13).

Vieira (2021, p. 131), através de seu estudo, afirma que a escuta das vozes das crianças, revelou fragilidades e que, levando em conta o ensino remoto e o presencial, é preciso e urgente que as vozes das crianças, mesmo se constituindo um grande desafio, seja efetivado, para que de fato, possamos garantir o direito de participação política infantil, dentro dos espaços institucionais de educação infantil e conseqüentemente, da sua participação na avaliação dos processos envolvendo suas aprendizagens. De igual maneira, a autora reforça que é preciso que as famílias e as educadoras atuem sim como porta-vozes das crianças, mas é necessário também criarmos a possibilidade para que as crianças sejam ouvidas e respeitadas.

Defendendo esse mesmo viés, Furtado (2016, p. 151), ressalta que:

Considerar as vozes das crianças em suas próprias avaliações, ouvir suas opiniões, e suas impressões sobre o trabalho realizado, configura-se como exercício de grande importância na Educação Infantil, visto que evidencia uma proposta de participação, de fato, além de pôr em prática o sentido real de criança como ser ativo e participativo, tão proferido pela legislação.

Nessa direção, os desenhos de Tonucci (2020) revelam o seu pensamento acerca da educação, da escola e das próprias crianças, como ele mesmo afirma “Com olhos de criança” (TONUCCI, 2003), revelando por meio de suas charges, o quanto é importante considerarmos o que as crianças pensam, principalmente no contexto da escola, visto que em alguns países, como por exemplo, na Argentina (Rosário) e Espanha (Pontevedra) já tem-se a implementação de eventos nos quais as crianças atuam como protagonistas de suas aprendizagens e contribuem opinando diretamente, em relação a diferentes assuntos, inclusive os referentes à política, em seus municípios/ cidades (TONUCCI, 2020).

De maneira irônica e muito criativa, Tonucci (2020) transmite sua concepção a respeito da escola, da formação de professores(as), da relação com as famílias, bem como sobre as infâncias, levando em conta a vida e o modo de viver contemporânea. Insiste que é preciso ver e discutir sobre esses temas com outros olhos, levando em consideração as transformações ocorridas no mundo globalizado e com todo o seu avanço, especialmente no que se refere à tecnologia. Afinal, ao mesmo tempo que as crianças são impedidas de saírem de casa, a tecnologia, tem sido a possibilidade de conectá-las com o mundo todo.

Tonucci (1977) se posiciona como um defensor de políticas públicas, principalmente as urbanas, que garantam a participação, bem como o direito de brincar das crianças, tanto no contexto da cidade onde moram, quanto dentro dos espaços das instituições escolares. Para Tonucci (2020) a brincadeira é a experiência mais importante que o ser humano pode vivenciar

ao longo de toda a sua vida sendo o meio que possibilita a construção de todo e qualquer conhecimento apto a construir nossa formação e cultura.

Por meio da iniciativa “Cidade das Crianças”, Tonucci (2020) propõe um rompimento do paradigma no qual as crianças permanecem passivas e assim, através da escuta efetiva de suas opiniões, de seus interesses, por parte dos adultos e educadoras, será possível a quebra do paradigma tradicional, dando lugar a um novo, no qual prevaleça uma cidade para todas as pessoas, principalmente as crianças, de maneira que a elas seja assegurado o direito de ir e vir a qualquer espaço dentro da cidade na qual mora, visto que as famílias reivindicam por mais segurança, proteção, controle e vigilância e, estas, por sua vez, reivindicam por mais autonomia, mais e mais liberdade, dentro destes mesmos espaços, escola e cidade (TONUCCI, 2020).

Tonucci (2020) defende a escola como lugar interessado no livre brincar das crianças, já que esta ação favorece as mesmas a experienciar e vivenciar diferentes emoções que poderão lhes conferir aportes para a vida escolar. Tonucci (2008) nos convida a pensar e refletir a respeito de qual é o lugar ocupado pelas crianças em nossa sociedade, na escola, nas leis, nas pesquisas, ou pelo contrário, em pensar o seu não lugar por elas ocupado.

Desta maneira, considerando as concepções de Francesco Tonucci, a respeito do modo de vermos/percebemos as crianças e do modo como elas interpretam/conhecem o mundo no qual estão inseridas, bem como pautados nas pesquisas analisadas, evidenciamos que as crianças de zero a três anos, ainda precisam ser vistas como protagonistas de suas próprias aprendizagens e assim, terem participação de fato no contexto das práticas avaliativas que devem ser realizadas com elas, junto a elas e não para elas.

Talvez por considerarmos que as crianças sejam muito pequenas e mesmos que não entendem o que propomos, considerando as práticas educativas, é preciso que iniciemos o processo de participação nessas práticas, desde o planejamento das ações pedagógicas como mencionado por Tonucci (2008) e desta maneira, colocar em prática no contexto da educação infantil, não propostas banais, mas propostas significativas, que considerem seus interesses, sua participação, suas especificidades, suas experiências, seus desejos, vontades, emoções, suas necessidade e particularidades, e mesmo, suas dores, inquietações e frustrações.

Considerando esse processo de escuta às crianças, Furtado (2016) cita Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) ao argumentar que:

Ouvir as opiniões e impressões das crianças sobre o trabalho realizado pelas professoras configura-se como exercício de grande importância na Educação

Infantil visto que evidencia uma proposta de participação. Considerar as vozes das crianças em suas avaliações busca por em prática o sentido real de criança como ser ativo e participativo, tão proferido na legislação. Garantir o direito da criança na participação de sua própria educação significa romper com concepções tradicionais de educação que, basicamente, ignoram o direito da criança a ter espaço de participação. (FURTADO, 2016, p. 158).

Vieira (2021) ressalta que considerando o atendimento remoto, esta realidade no contexto da educação, trouxe consigo muitas dificuldades, sendo a principal, estabelecer a comunicação diretamente com as crianças, visto que a participação das mesmas dependia da vontade, da disposição e da participação das famílias. A autora evidencia que a escuta das vozes das crianças foi permeada de fragilidades, as quais se constituíram em uma grande barreira, considerando o direito de participação das crianças. Concordamos com Vieira (2021) em relação a essas dificuldades visto que vivenciamos de perto e de igual maneira a realidade da implementação do ensino emergencial na modalidade remota.

Ressaltamos que em se tratando da temática central de nossa pesquisa, o protagonismo de bebês e crianças bem pequenas e considerando as dezoito produções acadêmicas analisadas em nosso panorama, priorizando o recorte de 2011 a 2021 destacamos que apenas um trabalho Vieira (2021), dentre as dezoito pesquisas selecionadas, foi o que mais se aproximou de nossa temática, nos possibilitando encontrar pistas para nossa inquietação, a respeito do protagonismo das crianças nas práticas avaliativas.

A pesquisa de Vieira (2021) abordou a avaliação das crianças, considerando um período de excepcionalidade, no qual a educação foi duramente criticada e desacreditada, mas que de igual maneira, revelou a importância da escola na vida das crianças e a avaliação como processo indispensável no contexto educacional. Tal relevância sobretudo para os bebês e as crianças bem pequenas, as quais, mesmo pequenas no tamanho, conseguem expressar seu ponto de vista, sua vontade, sua participação, suas preferências e desgostos, quer seja através de olhares, de choro, de linguagem verbal e mesmo através do seu mais profundo silêncio, que também constitui uma maneira delas se expressarem e estabelecer comunicação.

Sendo assim, por esse viés, se as crianças, desde bebês, conseguem revelar seus pontos de vista, é possível percebermos que, de igual maneira, elas apresentam um grande potencial para atuar como protagonistas de suas próprias aprendizagens. Considerando esse protagonismo, Vieira (2021) observa que o mesmo é assegurado em documentos oficiais voltados para a Educação infantil e, assim ela afirma:

A legislação educacional e os documentos oficiais asseguram o protagonismo das crianças e de suas famílias junto ao(a) professor(a) na construção do projeto educativo. Isto significa que a vivência participativa corresponde à essência da função pedagógica e política da creche. (VIEIRA, 2021, p. 159-160).

Vieira (2021), de igual maneira, considera e defende a perspectiva de educação participativa, devendo a mesma ser pautada:

[...] em valores democráticos, no reconhecimento, valorização e acolhida à diversidade para a construção de uma identidade coletiva. Exige acreditar no outro e em sua potência. Para tanto, é necessário ética, vínculo, empatia e amorosidade para o firmamento de relações dialógicas entre adultos(as) e crianças. (VIEIRA, 2021, p. 160).

Desse modo, considerando a concepção de educação participativa e de protagonismo das crianças, Vieira (2021) realizou uma pesquisa evidenciando a construção do processo de avaliação participativa, na qual fosse possível narrar a travessia/percurso de aprendizagem, de crianças com faixa etária de dois a três anos de idade. Vieira (2021) conseguiu realizar sua pesquisa e atingir o objetivo de construção da avaliação participativa, porém a pesquisa aconteceu em meio a pandemia da COVID-19, que como uma de suas consequências ocasionou a implantação emergencial do ensino remoto.

Sendo assim, Vieira (2021) abordou o contexto de atendimento educacional, vivenciado no interior da creche, de maneira a percorrer um caminho, considerando as especificidades do fazer avaliativo com as crianças bem pequenas, as quais são caracterizadas e apresentadas como identidade, a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, além da preocupação com o desenvolvimento integral das crianças e a educação compartilhada com suas respectivas famílias.

Vieira (2021) considera que a elaboração de uma prática avaliativa, junto a esse cenário, apresentou por finalidade “[...] viabilizar uma consonância entre a especificidade da avaliação na Educação Infantil e as possibilidades e limites da realidade educativa durante o atendimento remoto.” (VIEIRA, 2021, p. 153). Nesse sentido, o protagonismo das crianças, ou seja, a narrativa de suas trajetórias educativas, conforme Vieira (2021), foram produzidas apoiadas em registros recebidos de maneira virtual, através dos grupos, por meio de mensagens e produções das crianças, relatos dos familiares, fotografias e vídeos, aos quais este material serviu de fundamentação para “[...] o processo de observação, escuta e interpretação para organização da

ação educativa e comunicação do itinerário dos meninos e meninas.” (VIEIRA, 2021, p. 153).

Considerando a avaliação como processo de acompanhamento das aprendizagens das crianças, na Educação Infantil, como prescrito pela LDB 9394/96 e as DCNEIs (BRASIL, 2010) e a BNCC (BRASIL, 2017), Vieira (2021) promoveu a intervenção na ação educativa, através da observação, da escuta e do registro como ponto de partida para a construção de uma avaliação sistematizada (VIEIRA, 2021), de maneira que fosse possível adentrar no ambiente de cada criança; por sua vez, o ambiente no qual a ação educativa ocorria - naquele momento em que as salas de aulas, precisaram ser transportadas para a tela principalmente de celulares - de maneira a acompanhar as interações pedagógicas e o desenvolvimento de crianças, professoras e da própria escola.

Vieira (2021), tomou por base, a concepção de avaliação mediadora proposta por Hoffmann (1996), que sobretudo, enfatiza como princípios a proposta educativa baseada no respeito, no acolhimento à individualidade, na valorização da diversidade, na experiência significativa da infância, bem como na proposta da docente potencializada a investigar sua própria prática docente, de modo que se torne uma companhia para a criança, se comprometendo a conhecer interesse, hipóteses, questionamentos, processos de descobertas e desta maneira, de posse de um planejamento intencional, organizar o percurso educativo dessas crianças e ao mesmo tempo, compreendendo e refletindo sobre seu fazer avaliativo, contínuo, processual, pautado na observação, no registro e na interpretação para continuidade da ação pedagógica (VIEIRA, 2021).

Pensando nessa continuidade, Vieira (2021) construiu um projeto educativo, considerando a participação de professoras/escola, famílias e principalmente das crianças, de maneira a evidenciar qual foi o percurso de aprendizagens das crianças de dois e três anos, durante a pandemia, através do diálogo avaliativo de maneira a mostrar a competência e o protagonismo das mesmas ao longo do projeto educativo, com base em propostas caracterizadas de intencionalidade pedagógica, elaborada pelas professoras e propostas para que as crianças realizassem, com auxílio e parceria de suas famílias.

O projeto evidenciando a participação/protagonismo das crianças no processo avaliativo, no contexto do projeto educativo de Vieira (2021), assim foi colocado em ação considerando a criança como um sujeito de direitos, sendo esses direitos assegurados legalmente e o direito de participar em quaisquer situações de sua vida, incluindo de participação na vivência educacional e conseqüentemente no processo de avaliação de sua própria aprendizagem, de maneira que seus saberes fossem reconhecidos e valorizados, bem

como suas potencialidades.

Os instrumentos nos quais viabilizaram o registro do protagonismo das crianças ao longo do projeto educativo, foram as fotografias e vídeos, utilizados como ferramentas para comunicar os fazeres do cotidiano das crianças e socializar as suas produções (VIEIRA, 2021). Sendo assim, o projeto educativo aconteceu através do contato, via grupo de WhatsApp, possibilitando a comunicação e o diálogo entre crianças, educadores(as) e famílias. Vieira (2021) ressalta que as crianças que participaram como protagonistas em sua pesquisa, foram as crianças de uma turma mista (28 crianças), com idade de dois e três anos, que frequentavam o período semi-integral manhã e integral, ao qual a pesquisadora atuava como professora.

Vieira (2021), para a participação em sua pesquisa, convidou as famílias de todas as crianças para participarem, por meio do grupo virtual de WhatsApp da turma denominado “Sala 2”, sendo que das 28 famílias, apenas cinco se propuseram e aceitaram participar do processo investigativo de Vieira (2021), sendo duas famílias, de maneira menos intensa, em função dos pais trabalharem fora. Através das discussões envolvendo sua pesquisa, bem como o contexto de pandemia, Vieira (2021) conseguiu construir um processo documental, ao qual denominou de “Como nó e nós” (VIEIRA, 2021, p. 137), contendo narrativas a respeito da travessia vivenciado pelas crianças e a família, de maneira coletiva, sendo sua finalidade “[...] tornar visível o itinerário trilhado remotamente e em colaboração, para a continuidade do atendimento aos meninos e meninas.” (VIEIRA, 2021, p. 137).

Vieira (2021) ressalta que esse processo documental coletivo, considerando o percurso educativo do ensino remoto, contribuiu para “[...] a construção de narrativas individuais de cada criança, que foram utilizadas como instrumentos de avaliação, para acompanhar e comunicar o percurso de meninos e meninas.” (VIEIRA, 2021, p. 139) expressa no trecho da carta, enviada às famílias:

Querida família, [...] Se estivéssemos na rotina “normal” na creche certamente vocês teriam contato com alguns materiais para acompanharem o percurso de aprendizagem do seu filho/sua filha, como os murais que construíamos na parede da sala e os relatórios semestrais, por exemplo. Nesta trajetória que estamos vivenciando a distância, este material denominado “Como nó e nós” tem como intuito nos mantermos juntos(as), termos registrado a memória dos fazeres das crianças e acompanharmos o tanto de coisas que estão aprendendo. (Fragmento da carta enviada às famílias. Outubro, 2020). (VIEIRA, 2021, p. 141).

Logo o projeto intitulado “Como nó e nós: Uma narrativa da trajetória de aprendizagens no contexto da pandemia” (VIEIRA, 2021, p. 117), teve início com contatos de afetos, no qual familiares e educadores se apresentaram, através do grupo virtual “Sala 2”, sendo que às crianças também foi oportunizada dialogar no grupo, por meio de “áudios e vídeos das crianças dizendo “oi”, mandando beijos e dizendo estar com saudades da creche e dos amigos (VIEIRA, 2021, p. 117). Através do grupo virtual, se estabelecia a manutenção de vínculos afetivos, notícias do dia-a-dia e deu-se início ao envio de propostas de atividades semanalmente e as famílias foram convidadas a realizar vivências envolvendo o dia-dia das crianças na creche (VIEIRA, 2021).

Vieira (2021) esclarece que o planejamento das propostas foi elaborado pelo coletivo de educadoras (professoras e auxiliares), considerando a escuta das crianças, de suas famílias, interpretadas por meio de registros em forma de fotos, vídeos, mensagens de áudio e escritas, estabelecendo e possibilitando o diálogo entre os pares e a intencionalidade pedagógicadocente.

As propostas de aprendizagens e vivências com as crianças envolviam: “[...] circuito de movimentos (sugestão da mãe de uma criança, que tem apreço por esta brincadeira), brincadeiras de construção, produção de desenhos, vídeos com leituras de histórias e canções [...], chamadas de vídeo para leitura de histórias [...]” (VIEIRA, 2021, p. 120), por meio da parceria escola- família e se constituindo um meio para as crianças experienciarem estas propostas, que por sua vez, seriam realizadas de maneira presencial, no cotidiano das creches.

Já no segundo semestre, Vieira (2021) esclarece que deu-se início a prática de envio quinzenal de kits de materiais, a qual foi denominada “Um pedacinho da creche em casa” (VIEIRA, 2021, p. 120), sendo o mesmo composto por kits montados pelas educadoras considerando a escuta às solicitações e interesses das crianças, sendo que essa escuta aconteceu “[...] através mensagens de áudio, bem como por meio da interpretação dos registros enviados no grupo virtual e interesses expressos pelos familiares [...]” (VIEIRA, 2021, p. 120), que de igual maneira, participaram do projeto dando sugestões e compartilhando ideias para serem enviadas para as crianças, como por exemplo, fantoches de personagens de histórias.

Assim o projeto educativo e interventivo, intitulado: “Como nó e nós” de Vieira (2021), foi realizado com base no princípio da documentação pedagógica, como modo de produzir a narrativa do percurso de aprendizagem das crianças, de maneira a construir um “[...] processo de avaliação documentada e participativa que tornasse visível a trajetória de aprendizagem de

crianças de 2-3 anos num contexto de pandemia.” (VIEIRA, 2021, p. 121), viabilizando a participação e o reconhecimento das produções e da cultura infantil.

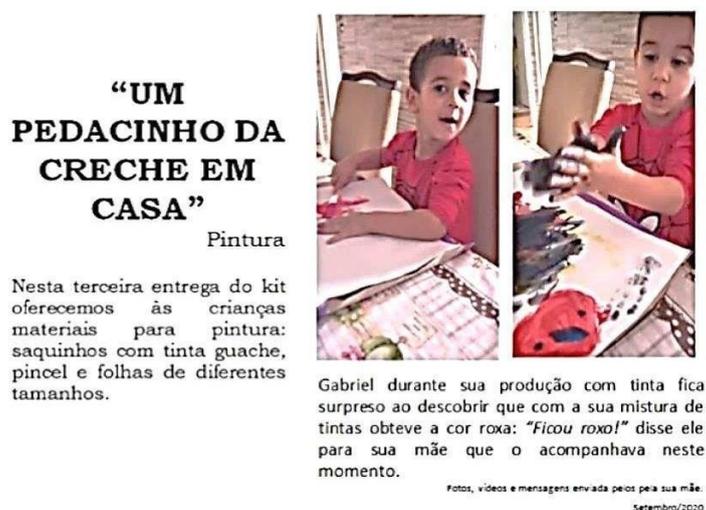
A documentação pedagógica de igual maneira foi utilizada para planejar, acompanhar, narrar e comunicar o percurso vivenciado, no período remoto e Vieira (2021) esclarece que, o título do projeto “Como nós e nós”, se deve a uma metáfora, vista que o nó foi usado como forma de “[...] compreender a documentação pedagógica como um elemento que possibilita a conexão entre os sujeitos, um elo que integra e possibilita a criação de um ‘nós’” (VIEIRA, 2021, p. 122), no caso o grupo de crianças e adultos(as), compartilhando experiências educativas de maneira coletiva, com a finalidade de “[...] acompanhar, conhecer, tornar visível e atribuir significado aos saberes e fazeres das crianças, bem como produzir memória e comunicar a trajetória vivenciada.” (VIEIRA, 2021, p. 122).

Considerando a importância do protagonismo infantil, por meio da documentação pedagógica, Cardoso (2014) dialoga, afirmando:

A documentação pedagógica pode ser um novo caminho para a educação com bebês, uma forma de garantir seu estatuto de protagonista na situação educativa, um instrumento de constante reflexão do trabalho docente que na busca dos significados partilha com as crianças e com a equipe educativa os significados da vida. (CARDOSO, 2014, p. 61).

Com relação ao projeto desenvolvido em sua pesquisa, evidenciando o protagonismo e o percurso narrativo das aprendizagens das crianças, Vieira (2021) esclarece que as fotos, vídeos, recebidos, no grupo virtual, eram armazenadas em pastas drives, em ordem cronológica e os áudios e filmagens transcritos. Assim foi construído, em um arquivo digital de apresentações no Google, que foi semanalmente nutrido pela professora-pesquisadora no decorrer da trajetória educativa percorrida e em um outro momento, o material era convertido em PDF e enviado às famílias. Para a produção das narrativas individuais, a professora-pesquisadora coletava registros de cada criança e reorganizava-os em arquivo digital, realizando revisão do conteúdo, acrescentando a escrita descritiva, contextualizando a situações que estavam sendo narradas, como a figura (13) a seguir mostra:

Figura 14 - Fragmento do processo documental do Gabriel (parte do processo documental para avaliação com as crianças apresentado na pesquisa de Vieira (2021))



Fonte: VIEIRA (2021, p. 123)

Nesta figura e proposta de aprendizagem anterior, a criança recebeu seu kit de pintura e descobre que misturando as cores da tinta, consegue produzir outras cores diferentes e se revela, surpreso e alegre com essa experiência de descobertas sensoriais, na qual ele pode participar ativamente, como protagonista de seu conhecimento sobre as cores.

Neste contexto, Vieira (2021) anuncia que o protagonismo infantil, implica na descentralização da ação docente, visto que crianças e adultos, considerando um contexto de co-construção do processo educativo, podem ser elegidos como co-protagonistas e co-autoras, sendo que a pedagogia participativa é a base das relações no contexto educativo, constituindo a escuta como condição para a vivência dialógica (FREIRE, 1996) e que o cotidiano pedagógico possibilita a escuta à criança, oportunizando a ela exercer o seu direito de voz, manifestado por meio de múltiplas linguagens.

Sobre a participação familiar, Vieira (2021) afirma que ela se configura, simultaneamente como:

[...] um direito e um desafio a ser concretizado na creche. O trabalho integrado entre creche e famílias é uma premissa do atendimento educacional às crianças bem pequenas, e emana diálogo e parceria entre ambos na elaboração do projeto educativo e no acompanhamento ao percurso de aprendizagem de meninos e meninas. (VIEIRA, 2021, p. 131).

Vieira (2021) destaca o diálogo permanente com as famílias, como fundamental e possibilitou o estreitamento de relações de aproximação, de modo mais efetivo e que essa ação só foi possível, em função de mudanças envolvendo a maneira de se comunicar, já que o modelo presencial, geralmente os encontros entre famílias e escolas, acontecem apenas em momentos pontuais, como por exemplo, nas reuniões e, principalmente, através dos cadernos de recados, nos quais são enviados bilhetes impressos. Ela sinaliza também que o uso da tecnologia, bem como de suas ferramentas digitais, possibilitou a interação, frente “[...] às possibilidades de envio de mensagens escritas ou por áudio e arquivos como fotografias e vídeos.” (VIEIRA, 2021, p. 132).

Concordamos com Vieira (2021), quando ela menciona que “A participação não é algo posto, mas deve ser construída processualmente e com intencionalidade, através de ajustes e adequações de estratégias de acordo com a realidade, possibilidades e devolutivas do grupo.” (VIEIRA, p. 132-133).

Assim, Vieira (2021) reafirma que a avaliação documentada e sistematizada considerando o contexto envolvendo o cotidiano pedagógico, apresentou como “[...] finalidade promover visibilidade à trajetória da criança, revelar a sua identidade e autoria no percurso de aprendizagem.” (VIEIRA, 2021, p. 143), e que o fazer avaliativo constitui-se em “uma prática processual”, em que o(a) professor(a) atua como “um detetive metafórico” (RINALDI, 2019), dedicando-se em conhecer e compreender a criança e, se constituindo em uma ação reflexiva, de interpretação e análise, pois “[...] a avaliação mediadora é um processo espontâneo, sem ser espontaneísta.” (HOFFMANN, 1996, p. 28).

Corroborando nessa direção, Alves (2017, p. 79) evidencia que:

O trabalho docente fundamentado na abordagem da documentação pedagógica é desenvolvido em ciclos de escuta, observação, registros, interpretação e comunicação. É um fazer que contribui para a tarefa avaliativa, pois as informações documentadas e refletidas viabilizam acompanhar o percurso de cada criança, bem como realizar a (re)adequação do planejamento de modo a atender às especificidades individuais para a aprendizagem de todos(as).

Vieira (2021) menciona que esse processo documental das crianças, foi mesclado de “narrativas textuais e imagéticas” (VIEIRA, 2021, p. 143), mostrando a contextualização: das propostas de aprendizagens sugeridas no grupo virtual, nas chamadas de vídeo, envolvendo a leitura de histórias, da entrega de kits de materiais que serviram de repertório para os fazeres

das crianças em suas casas, do trajeto percorrido por cada criança, mostrando, “[...] a sua ação, suas ideias, relatos, celebrações e parceiros.” (VIEIRA, 2021, p. 143), de percurso educativo remoto: seus familiares.

A autora coloca que a utilização deste processo documental, como proposta avaliativa, “[...] permitiu conhecer e acompanhar (ainda que remotamente) a trajetória das crianças, testemunhar as suas potencialidades, partilhar os seus processos e produções, bem como celebrar as suas conquistas.” (VIEIRA, 2021, p. 147). Considerando as propostas apresentadas no projeto educativo, Vieira (2021), sobre o fazer avaliativo evidenciando o percurso e protagonismo das aprendizagens das crianças, salienta que o mesmo “[...] comprometeu-se em reconhecer as competências dos meninos e meninas, revelando a identidade e singularidade de cada um(a).” (VIEIRA, 2021, p. 147).

Nessa medida, a autora ressalta que tanto as mães, quanto as crianças, foram possibilitadas a construir “novos saberes com a trajetória educativa remota” (VIEIRA, 2021, p. 148), de maneira a compreenderem o trabalho pedagógico realizado desenvolvido dentro do ambiente da creche, na qual as famílias, puderam atuar como parceiras e assim, ficarem a par de preferências e gostos de suas crianças.

Vieira (2021) defende uma escuta pautada no projeto educativo participativo e emancipatório e que:

A participação infantil exige uma mudança paradigmática sobre a imagem de criança, que transcenda do entendimento dos meninos e meninas como seres da falta e avance para a compreensão de que eles e elas são sujeitos de direitos e de potência. (VIEIRA, 2021, p. 155).

A autora observa que a participação das crianças, evidenciando o “seu direito de voz” (VIEIRA, 2021, p. 155), constitui uma ação a ser conquistada e percorrida. Também Tonucci (2005) reforça essa ideia afirmando que “[...] as crianças devem assumir o papel de protagonistas, com espaços de participação e de expressão adequados, conscientes de que os adultos estão interessados em sua contribuição e disponíveis a levá-la em conta.” (TONUCCI, 2005, p. 149).

Corroborando com as concepções de Tonucci (2005) e Vieira (2021), Alves (2017) afirma que:

Promover a participação é uma ação complexa, que emana, dentre tantos desafios, o de criar espaços para a agência e o empoderamento das crianças, o

que implica numa mudança paradigmática quanto às relações de poder. O direito de participação da criança é um princípio democrático e reforça o seu reconhecimento como sujeito-cidadão. (ALVES, 2017, p. 58).

Nessa direção, concordamos com esses autores(as) quando sinalizam que em se tratando da participação das crianças, o direito de participar encontra-se intimamente relacionado com (re)pensar das relações estabelecidas nas instituições de educação infantil, de maneira que sejam garantidos e assegurados às crianças, o exercer suas vozes, interesses, escolhas, preferências, de modo que essas vozes, de acordo com Alves (2017), que a atenção a elas sejam percebidas pelos adultos, levando em conta o contexto social, de maneira a garantir “[...] que a participação infantil não seja apenas assegurada no discurso, mas seja efetivada em um contexto educativo democrático.” (ALVES, 2017, p. 56).

Dialogando com as concepções de Tonucci (2020), sobre a participação infantil, Alves (2017) argumenta que para que seja possível efetivá-la torna-se necessário:

[...] rever as relações de poder nos grupos sociais em que as crianças estão inseridas, tais como família e as instituições educacionais, de modo a superar o adultocentrismo para que as crianças possam exercer o seu direito de participação. (ALVES, 2017, p. 57).

Furtado (2016) coloca que essa participação/ protagonismo pode ser facilitado, através de uma observação atenta das crianças e assim, afirma:

Uma observação atenta é uma ferramenta importante de transformação do processo avaliativo em favor da criança, para que cada vez mais ela se sinta protagonista em sua aprendizagem. Mesmo as crianças bem pequenas, que ainda estão se apropriando da linguagem e seus significados são capazes de emitir os seus pontos de vista sobre esse processo. A realização de uma escuta real das crianças, mesmo nessa faixa etária, é possível mesmo que empreenda um grande esforço por parte do docente, visto que demandam maior atenção e sensibilidade das docentes para perceberem o que elas continuamente estão expressando. (FURTADO, 2016, p. 144).

O protagonismo infantil de acordo com Alves (2017), “[...] propõe a descentralização da ação do(a) professor(a), pois em um contexto de coconstrução do processo educativo, crianças e adultos(as) são concebidos(as) como coprotagonistas e coautores(as).” (ALVES, 2017, p. 93).

Logo, Vieira (2021) menciona que a construção de um processo de avaliação participativa, considerando as narrativas das aprendizagens das crianças no contexto de

pandemia, apresentou obstáculos e possibilidades levando em conta a construção de uma prática avaliativa contextualizada, processual e de acompanhamento, apta a dar visibilidades as produções das crianças. Como possibilidades, Vieira (2021) cita que a “[...] a experiência educativa não presencial revelou a potência da parceria entre creche e famílias no compartilhamento do educar e cuidar [...]” (VIEIRA, 2021, p. 156) e em relação a alguns obstáculos, a autora elenca:

[...] a participação das crianças foi um ponto de fragilidade. Devido aos limites das interações virtuais no cenário remoto, a voz dos meninos e meninas foi tutelada, ou seja, para eles e elas manifestarem suas impressões, pensamentos, ideias e questionamentos era necessária a autorização de algum familiar. (VIEIRA, 2021, p. 154-155).

Vieira (2021) atenta para a necessidade de lutarmos em prol da participação das crianças, “como um princípio do projeto educativo da creche” (VIEIRA, 2021, p. 160), que reivindica mudanças paradigmáticas, para além da oferta de ações e acontecimentos pontuais e aleatórios. A autora ressalta que vivenciar em um contexto participativo, possibilita o desenvolvimento do sentimento de pertencimento e se faz necessário, que todas as crianças sejam envolvidas nas ações que permeiam o cotidiano pedagógico.

Também atenta para a questão da vivência dialógica, que viabiliza a prática educativa participativa. Nesse sentido, a oferta e promoção desses espaços, em que sejam oportunizados às crianças uso da fala e da escuta, o que por sua vez, exige o rompimento de práticas burocráticas, artificiais, centralizadoras e autocêntricas, considerando o contexto das relações, torna-se fundamental. Alves (2017), se mostra a favor da construção de uma pedagogia participativa, levando em conta o contexto educativo, no qual a escuta (em suas diferentes linguagens) constitui-se meio essencial e condição indispensável para a vivência dialógica (FREIRE, 1996).

Assim, saber escutar as crianças em suas diferentes linguagens é o grande desafio de uma educação que garanta o protagonismo das crianças, conforme afirma Vieira (2021):

[...] um fenômeno processual que se consolida a partir de investimentos cotidianos nas relações horizontais, na cooperação e compartilhamento da responsabilidade e de poder, bem como na valorização às contribuições do outro para a construção de novos saberes. Portanto, não é uma ação espontaneísta, ao contrário, é preciso aprender a ser partícipe e a viabilizar condições para a agência efetiva de todos e todas. (VIEIRA, 2021, p. 160).

Vieira (2021) considera que a concepção de avaliação deve se pautar “[...] em princípios democráticos que legitimam o direito de crianças e familiares participarem do processo avaliativo [...]” (VIEIRA, 2021, p. 160) e nesse contexto, o fazer avaliativo precisa ser

[...] uma ação processual e contextualizada, que tem como premissa conhecer a criança para contribuir com o seu itinerário de aprendizagem... e exige um olhar sensível, atento e investigativo dos adultos (professor/a, educador/a e familiares) e que se coloca em companhia dos meninos e meninas. (VIEIRA, 2021, p. 161-162).

Por fim, a autora sinaliza que a avaliação sistemática processual, documentada e participativa, “[...] possibilitou conhecer, acompanhar e revelar a potência e a singularidade das crianças, bem como refletir sobre o cotidiano e a continuidade do projeto educativo.” (VIEIRA, 2021, p. 161-162).

Vieira (2021), ainda considera que a sistemática de avaliação documentada e participativa efetivada em contexto remoto emergencial, contribuiu para problematizar a prática avaliativa desempenhada nas instituições e refletir sobre as possibilidades de novos fazeres, no momento de retorno do ensino e atendimento presencial.

Para Vieira (2021, p. 156), “A construção de um processo avaliativo que comungue com a especificidade do trabalho pedagógico da creche é um desafio a ser efetivado.” (VIEIRA, 2021, p. 156) e para que seja possível sua efetivação, requer:

[...] ressignificar as concepções que fundamentam o fazer avaliativo com crianças bem pequenas, de modo a romper com as práticas classificatórias e burocratizadas e delinear caminhos para a efetivação de uma sistemática de avaliação processual e contextualizada ao cotidiano pedagógico, que tem como propósito conhecer e acompanhar a trajetória das crianças em sua jornada de aprendizagem e a ação educativa desenvolvida, considerando múltiplos olhares e vozes para testemunhar a competência e os saberes de meninos e meninas e tornar pública a produção cultural infantil. (VIEIRA, 2021, p. 157).

Vieira (2021) argumenta que a experiência efetivada no contexto da creche, considerando o atendimento remoto, serviu de premissa para se pensar na construção de uma outra cultura, envolvendo a concepção e a prática avaliativa, de maneira a distanciá-las de um fazer caracterizado pela burocratização e pela descontextualização e se aproximando da ação integrada ao cotidiano pedagógico, pautada na documentação pedagógica; produzida através e

com a participação de vozes plurais, empenhadas em “[...] contribuir e maravilhar-se com a jornada de aprendizagem de meninos e meninas.” (VIEIRA, 2021, p. 163).

Essa autora destaca que a compreensão da sistemática de avaliação participativa e documentada, realizada no contexto educacional de ensino remoto, contribuiu no sentido de permitir a reflexão e a problematização das práticas a serem efetivadas na volta ao atendimento presencial, como por exemplo:

[...] a necessidade de criar e ampliar os canais de comunicação com as famílias, construir uma cultura institucional de documentação pedagógica que subsidie o fazer avaliativo como uma ação contextualizada e processual, de acompanhamento do cotidiano pedagógico e das aprendizagens, produzida por meio de vozes plurais de adultos(as) e crianças. (VIEIRA, 2021, p. 156).

Vieira (2021) afirma que a avaliação documentada, permitiu estabelecer uma parceria ativa entre docentes, crianças e famílias, considerando o processo de coleta de informações, reflexão e comunicação dos itinerários de aprendizagem e que, o sucesso do processo avaliativo participativo só foi possível devido ao “[...] diálogo ético entre os sujeitos, na multiplicidade de vozes e no compartilhamento do protagonismo entre adultos(as) e crianças.” (VIEIRA, 2021, p. 155).

Mediante este contexto, Vieira (2021), defende a “[...] construção de uma nova cultura para o fazer avaliativo [...]” (VIEIRA, 2021, p. 152), apta a ser concebida e efetivada como “[...] uma ação contextualizada ao cotidiano pedagógico e que se dedique a conhecer a criança, investigar e comunicar como cada uma aprende e direciona a ação educativa [...]” (VIEIRA, 2021, p. 152), constitui em um caminho a ser trilhado, sendo que o mesmo requer estudos e diálogo entre seus pares: docentes, equipe gestora, formadores(as), pesquisadores(as) e as crianças, considerando que “[...] as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças.” (MALAGUZZI, 2016, p. 59).

Para Vieira (2021), tornar visível o percurso de aprendizagens das crianças implica em:

Tornar visível a trajetória educativa vivenciada e comunicá-la é um meio para valorizar a produção das crianças e convidar os familiares para o diálogo, participação e pertencimento à experiência educativa de seus filhos e filhas, pois “A documentação pedagógica feita pela educadora, com as crianças e as famílias, revisitada quando necessário, permite abraçar um caminho de compreensão partilhada da identidade pessoal familiar, social relacional e cultural da criança.” (VIEIRA, 2021, p. 149).

Portanto, considerando o trabalho avaliativo com as crianças, em especial com as crianças de zero a três anos de idade, Tonucci (2020), Vieira (2021), Alves (2017), Furtado (2016) defendem que se faz necessário garantir o direito de participação das crianças no contexto não só da escola, como parte de um princípio democrático, mas que também possamos reconhecer as crianças também como pessoas cidadãs de direitos. Através das análises das pesquisas apresentadas e selecionadas em nosso estudo compreendemos que promover essa participação, não se traduz em uma tarefa fácil, ao contrário, é uma tarefa complexa e que de certa forma, implica mudanças de paradigmas, inclusive acerca das relações de poder, mas compreender e assumir essa complexidade, não significa impossibilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs a estudar a avaliação na Educação Infantil, com foco na educação de zero a três anos de idade, bebês e as crianças bem pequenas. A partir dos fundamentos de pesquisa realizamos um estudo bibliográfico do tipo estado da arte, também conhecido como estado do conhecimento. Através de um levantamento das produções acadêmicas, armazenadas nas plataformas CAPES e BDTD, buscamos compreender como ocorrem as práticas avaliativas na Educação Infantil, percebendo-as como um dispositivo possibilitador da construção da e para as aprendizagens das crianças, de maneira a encontrar respostas acerca das concepções, práticas e o papel da avaliação presente nas práticas pedagógicas junto às crianças de zero a três anos de idade. Procuramos encontrar respostas também, acerca do papel desempenhado pelas crianças dessa faixa etária, em seu processo educativo, especialmente, no que se refere à avaliação. Enfim, procuramos repostas acerca das diferentes maneiras possíveis para uma criança bem pequena exercer seu protagonismo, como participante do processo avaliativo.

Em um primeiro momento, procuramos evidenciar algumas concepções de Crianças, Infâncias e Educação Infantil, em seu processo histórico, desde o surgimento das creches e da instituição Educação Infantil. Vimos que essa faixa etária se constituiu como espaço de educar e cuidar, procurando romper com o mero assistencialismo.

A pesquisa bibliográfica se deu a partir do recorte temporal no período de 2011 a 2021 e as análises foram organizadas a partir de duas grandes temáticas: a) concepções de avaliação e as práticas avaliativas das docentes e b) o protagonismo de bebês e crianças bem pequenas no processo avaliativo. Encontramos um número significativo de trabalhos científicos abordando a temática, entretanto, parte dessas mesmas pesquisas, trazem como foco de estudos a pré-escola, ou seja, crianças de quatro e cinco anos.

Os estudos trouxeram uma concepção comum de avaliação, qual seja, avaliação como acompanhamento e observação dos processos de aprendizagens. Nessa faixa etária destaca-se uma prática docente em que se permite o erro e a retomada a partir desse erro. Não há uma cobrança acerca de erros e acertos, mas aprender. Assim, os princípios da avaliação formativa ficam mais evidentes, mesmo encontrando algumas práticas com intenções de classificar ou punir.

Nosso estudo permitiu afirmar que discutir sobre a avaliação não constitui uma tarefa fácil, principalmente em se tratando da avaliação de crianças tão pequenas (0 a 3 anos de idade),

sendo urgente e necessário que mais pesquisas viabilizem essa temática como foco de investigação, visto que a educação, tornou-se um direito das crianças e em função da conquista da EI constituir-se como primeira etapa da Educação Básica. É preciso que haja um atendimento especial e uma educação de qualidade, com políticas públicas condizentes para estas crianças que frequentam milhares e milhares de instituições de EI no Brasil. As condições de acesso e permanência nestes ambientes educacionais, implicam em garantir que o educar e o cuidar permearão as aprendizagens nesse contexto.

Evidenciamos ainda, que essa inserção da EI como parte integrante da Educação pública e obrigatória, conforme propõe a LDB/9394, contribuiu sobremaneira para um grande avanço educacional em nosso país, visto que possibilitou o acesso e o direito para todas as crianças, a partir de seu nascimento, apesar de a obrigatoriedade ser apenas a partir dos quatro anos de idade. No entanto, ainda ficam os desafios de garantia da qualidade de atendimento e de recursos pedagógicos para essas crianças, visto que a creche sempre foi vista como uma instituição com características assistencialistas, como lugar de depósito de crianças.

Na verdade, a creche precisa deixar de prestar apenas atendimento assistencialista, ligado aos cuidados, e passar a destinar às crianças também o educar, exigindo profissionais capacitadas para essa função, de maneira a favorecer e propiciar às crianças o seu desenvolvimento integral, através de experiências pedagógicas, incluindo processos avaliativos significativos que permitam observar e contribuir com os seus percursos de aprendizagens.

A EI, quando articula as ações envolvendo o cuidar e o educar, junto às práticas cotidianas e seus contextos, possibilita que aconteça experiências pedagógicas em que o processo de avaliação, as interações e as brincadeiras e, ainda, a rotina diária desses ambientes ocorram com a qualidade desejada e aprendizado significativo.

Nosso estudo nos permitiu constatar também que prevalece o propósito de que na EI, predomina a avaliação formativa, ou seja, a avaliação compreendida como acompanhamento das aprendizagens, como proposto e orientado por documentos legais e oficiais, que regem e orientam sobre a educação, descrevendo como a avaliação deve ser realizada no contexto da EI como primeira etapa da Educação Básica. No entanto, verificamos que há muitas dificuldades para colocar em prática a avaliação formativa, sendo a principal delas, reconhecer que enfrentamos grandes obstáculos até que essa avaliação seja efetivada de fato, no chão da sala de aula, no nosso caso, nas creches e, assim essa forma de avaliação seja reconhecida como possibilitadora de aprendizagens significativas para as crianças.

Outra dificuldade em realizar a avaliação formativa, se refere ao número elevado de

crianças por turma, além das precárias condições de trabalho de algumas instituições, em função da sua realidade econômica e, principalmente inadequada formação das profissionais da educação que atendem as crianças do segmento creche. Algumas das pesquisas selecionadas, mencionam como uma outra dificuldade, a falta de cursos de formação permanente ou, às vezes frágeis e por isso não se mostram eficazes, de maneira a atender às necessidades das docentes, em relação as concepções de avaliação, bem como sobre práticas avaliativas com bebês e crianças bem pequenas, de modo a contribuir para que as docentes conheçam a respeito das concepções de avaliação, bem como a respeito das especificidades de desenvolvimento das crianças de zero a três anos de idade.

Em algumas pesquisas, foi mencionado a respeito das professoras participantes dos estudos revelarem dificuldades em compreender o que seja a avaliação e além de apresentarem casos em que as professoras avaliavam as crianças tentando realizar as mesmas práticas avaliativas que ocorrem no ensino fundamental, e, muitas vezes, fazendo uso de uma avaliação classificatória com objetivo de meramente obter nota acerca dos aprendizados das crianças pequenas. A avaliação na EI deve ser utilizada como meio e em favor das aprendizagens e assim, docentes e crianças, aprendem juntas, constroem e adquirem, simultaneamente, conhecimentos, por meio de um processo contínuo e constante de aprendizagens, de conquistas, de enfrentamento de desafios, de tentativas e da superação de conflitos, surgidos no cotidiano da instituição.

Por esse viés, as pesquisas sobre a avaliação na EI analisadas, sinalizam ser a avaliação formativa a melhor opção para possibilitar intervenções necessárias e adequadas às especificidades dos bebês e das crianças bem pequenas, no contexto da creche/EI, considerando, neste ambiente, a necessidade de observar, perceber e colocar em prática, a escuta atenta e sensível das diferentes formas de manifestações, interações, movimentos e gestos variados dos corpos das crianças, bem como das diversas relações sociais e interlocuções/diálogos/comunicações, aí vivenciados, experimentados e alicerçados, de maneira a dar visibilidades para o protagonismo dessas crianças.

Por meio de nosso estudo conseguimos compreender que essa escuta e todas essas ações, não se constituem como um processo simples e fácil, mas ao contrário, se revela como um processo muito complexo, multifacetado, permeado de nuances, de reflexões, dúvidas, anseios, medos, desejos, de emoções, de encantamentos, de possibilidades em se aprimorar e potencializar, cada vez mais, as aprendizagens e o desenvolvimento dessas crianças que frequentam a EI. Nessa medida, a Educação Infantil, requer uma avaliação capaz de promover

a valorização das crianças, bem como de suas aprendizagens, de maneira a torná-las participantes desse processo, promovendo sua inclusão e não a exclusão.

Vimos também que os documentos legais, bem como as orientações do MEC, sinalizam que o acompanhamento deve ocorrer através de diferentes propostas de trabalho avaliativo, por exemplo, por meio de relatórios avaliativos, portfólios, observação, registros escritos ou fotográficos, ou gravações de vídeos, dossiês, diário de bordo, dentre outros. Tais documentos apontam caminhos de maneira que a docente possa, durante o acompanhamento das aprendizagens de cada criança, construir uma documentação pedagógica capaz de evidenciar a participação dessas crianças, seus percursos de aprendizagens, revelando suas conquistas, descobertas, investigações, maneiras diversas de expressão em que são percebidos interesses, desgostos, sentimentos, etc.

As pesquisas evidenciaram que é preciso uma avaliação que possibilite a construção de uma documentação que revele os processos de aprendizagens das crianças, e que traga as narrativas e evidências significativas de tais aprendizagens e ao mesmo tempo, possibilite às docentes, a reflexão sobre seus planejamentos, sobre suas propostas avaliativas, sobre sua práxis pedagógica, para que possam retomá-las e melhorá-las sempre que necessário favorecendo assim, a melhoria das aprendizagens das crianças e de igual maneira, do seu próprio fazer docente.

Acerca das práticas avaliativas realizadas nas creches, verificamos que as docentes fazem uso de diferentes práticas ou procedimentos avaliativos, como relatórios ou pareceres descritivos, portfólios, diários de bordo, onde vão anotando acontecimentos e situações que sinalizem conquistas, vivências e evidências importantes para o desenvolvimento das crianças, referentes à sua autonomia bem como às suas aprendizagens.

Os registros envolvendo observações por meio de fotografias e vídeos curtos, se constituíram como formas de registros utilizados na EI, particularmente no contexto da creche, com as crianças bem pequenas, visto que, a dinâmica do movimento, da rotina, do cotidiano em si, demanda uma observação mais atenta e sensível, ponderando e associando, momentos de cuidados/higienização, de brincadeiras, de interação, de itinerários envolvendo idas e vindas para diferentes ambientes externos a sala de aula.

Cada uma dessas propostas de trabalho avaliativo, possuem características próprias e específicas, que cumprem determinados objetivos. Nesta medida, a decisão de quais procedimentos usar, deve levar em conta as especificidades do grupo de crianças em sua faixa etária, bem como o contexto de trabalho a ser realizado. Também é necessário e importante, o

estabelecimento da articulação entre tais procedimentos e que haja clareza quanto às informações que cada um venha a oferecer em relação a compreensão do desenvolvimento das aprendizagens dessas crianças.

No que se refere ao nosso tema central, ou seja, o protagonismo das crianças bem pequeninas, as pesquisas revelaram que em relação ao processo avaliativo, ainda precisamos melhorar e conferir mais participação das crianças nesse processo avaliativo. É preciso encontrarmos soluções para que elas participem com vez e voz nos processos envolvendo as avaliações que dizem respeito às suas aprendizagens, de maneira a proporcionarmos mais visibilidades para suas participações no processo da avaliação.

Na maioria das vezes, observamos que são as docentes e as famílias, que se colocam como portadoras das vozes das crianças e, por vezes, negligenciam as suas opiniões, suas vontades, pensamentos, de expressão e, principalmente, suas aprendizagens, seus modos de conhecer e de fazer suas descobertas. Portanto, as vozes das crianças devem representar alternativas pedagógicas, inclusive em relação a avaliação, que visem o aumento de possibilidades das aprendizagens das crianças, valorizando suas participações nesses processos, bem como suas curiosidades, seus processos de descobertas, suas necessidades e seus interesses. Para que isso seja possível, as docentes devem ter consciência de fazer uso de ações educativas, que de fato, se revelem comprometidas, interligadas e tendo como foco central a própria criança e compreendendo o olhar avaliativo como elo consistente desse encadeamento.

Assim sendo, as pesquisas analisadas bem como o referencial teórico utilizado em nossa pesquisa, evidenciam a necessidade de repensarmos sobre a importância de incorporarmos a participação das crianças, por meio de uma escuta atenta e sensível, junto aos processos educativos e as práticas avaliativas. Mas de igual maneira, se faz preciso que às docentes que atuam com essas crianças sejam garantidas condições de efetivar na prática essa participação.

Ao longo da construção da pesquisa e atuando na área da EI, como docente de crianças bem pequenas e principalmente dos bebês, percebemos que avaliar neste contexto, constitui-se como um grande desafio frente às dificuldades diversas. Ainda assim, seguimos insistindo no pensar e na elaboração de possibilidades em conferir visibilidade e protagonismo para os avanços dessas crianças, respeitando seus tempos e necessidades, principalmente, quando nos referimos aos bebês e por isso a necessidade de mais pesquisadoras/es que se dediquem a estudar maneiras/possibilidades de como efetivamos essa participação de fato.

Consideramos que a avaliação permanece nos possibilitando conhecer melhor as crianças assim como seus percursos de desenvolvimentos, deficiências/dificuldades,

conquistas, para assim aprimorar e adequar nossas propostas de aprendizagens, visando uma educação baseada nas necessidades prioritárias das crianças, mesmo em meio a uma pandemia, onde a educação foi duramente destruída.

Nos posicionamos a favor do uso de uma avaliação aberta às novas possibilidades, articulando, analisando e permitindo a intervenção pedagógica da professora de Educação Infantil, sempre que necessária e, sempre realizada com intencionalidade.

Considerando o cotidiano da educação infantil cada criança é única e deve ser respeitada e valorizada conforme suas singularidades. A realidade das infâncias é constituída por um vasto e complexo universo, no qual cada criança compreende e percebe o mundo de um jeito próprio, fazendo uso da imaginação, da fantasia, do faz de conta, da brincadeira, da interação com seus pares (crianças e adultos), para interpretar uma determinada realidade e desta maneira ter a possibilidade de experimentar, tocar, brincar, expressar suas emoções, descobrir, pesquisar, questionar, inventar e aprender, sendo protagonista da sua própria história, da sua própria aprendizagem.

A EI constitui um ambiente que deve possibilitar às docentes o aprender a (re)viver e (re)visitar diferentes formas de escuta (observação, registros, análises, reflexões, apreciações etc.), atentando e criando condições necessárias para as aprendizagens das crianças. Sendo assim, devemos compreender a avaliação como possibilitadora da construção e da (re)construção do conhecimento e que no contexto da creche, o educar, de responsabilidade também do Estado e de todas as esferas públicas, proporcione as condições necessárias para que as crianças com faixa etária de zero a três anos de idade tenham a oportunidade de desenvolver-se de maneira integral, como cidadãs, como ser social, com potencialidade para tornar-se sujeito sendo permitido que ela expresse afetividade, emoções, linguagem, criatividade, motricidade, além de outras capacidades e principalmente, que consiga desenvolver todas as áreas necessárias ao seu desenvolvimento como ser humano.

Além disso, as pesquisas evidenciaram a necessidade de melhor capacitação em formação nas licenciaturas (cursos de Pedagogia), de profissionais que respeitem essas crianças, que acreditem em seu potencial e em suas capacidades, que oportunizem aprendizagens relacionadas às práticas educativas e avaliativas para crianças da EI, que proponha estudos e reflexões sobre o cuidar-educar, que oriente como observar de maneira atenta e singular, realizando intervenções sempre que necessárias junto às crianças e que não revele apenas uma perspectiva homogeneizadora da avaliação.

Tornar-se docente das infâncias, principalmente de bebês e crianças bem pequenas, requer formação, requer considerar a experiência da aprendizagem através do brincar, da ludicidade, das reflexões que surgem em meio ao seu planejamento, ao qual a avaliação permeia este, do começo ao fim e em se pensando na instituição/segmento creche, ainda sentimos falta de uma atribuição que lhe confira uma especificidade educacional pensando, definindo, praticando, inventando, compartilhando formas de avaliarmos este contexto, visto que, desde sua origem, a creche se revela como uma instituição complexa.

Por fim, acreditamos que o respeito ao protagonismo dos bebês e das crianças bem pequenas concretizam a construção social das escolas de EI a partir da comunicação e o diálogo permanente das diferentes organizações da sociedade, das potencialidades das crianças, das expectativas das famílias em sua diversidade, possibilitando a construção de perfis plurais dentro das creches.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; WASKOP, G. *Creches: atividades para crianças de zero a seis anos*. São Paulo: Moderna, 1995.

ADORNI, D. S. A creche e o direito à educação das crianças de 0 a 6 anos; de Agência de guarda a espaço educacional. In: ADORNI, D. S. *Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental: o desempenho da criança na aquisição da leitura e da escrita e as práticas educativas nestes dois níveis do ensino básico*. Araraquara, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista.

ADRIANO, D. G. *Registro de Avaliação na Educação Infantil: práticas em diferentes contextos*. 2011 125 f. Mestrado (Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau.

ALMEIDA, R. P. W. *Formação da criança: um estudo sobre a avaliação na educação infantil*. 2014. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10429/1/Renata%20Provetti%20Weffort%20Almeida.pdf> Acesso em: 20 out. 2022.

ALVES, D. L. S. *Observação e registro: possibilidades reflexivas para professores de creche*. 2017. 50f. Produto Educacional (Mestrado em Docência para Educação Básica) - Universidade Estadual Paulista - UNESP, Bauru, 2017. Disponível em: <https://www.fc.unesp.br/Home/ensino/pos-graduacao/programas/mestradoprofissionalemducacaobasica/produto-de-ise-livro.pdf> - Acesso em: 19 fev. 2022.

ALVES, R. S. P. *Neoliberalismo e educação: uma década de intervenções do Banco Mundial nas Políticas Públicas do Brasil (2000 – 2010)*. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, XXVI., 2011. São Paulo. *Anais [...]* São Paulo, 2011. p. 1-16. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300894657_ARQUIVO_artigoNEOLIBERALISMOEEDUCACAO.pdf Acesso em: 24 jun. 2022.

ALVES, R. *Livro sem Fim*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

AMARAL, M. C. F. *Registros e avaliação na educação infantil: entrecruzando olhares para qualificar as práticas*. 2014. 161f. Dissertação de (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/794/1/mariacristinafontesamaral.pdf> Acesso em: 10 jun. 2022.

AMARO, V. P. *Avaliação na educação infantil: percepções de professoras de um centro de educação infantil municipal de Sorocaba (SP)*. 2018. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10943> Acesso em: 15 jun. 2022.

ARANHA, M. L. *Filosofia da Educação*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARIÈS, P. *História social da infância e da família*. Tradução de D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

ARAÚJO, J. L.; OLIVEIRA, K. K. D.; FREITAS, R. J. M. Em defesa do Sistema Único de Saúde no contexto da pandemia por SARS-CoV-2. *Revista Brasileira Enfermagem*, Brasília, DF, v. 73, suppl. 2, e20200247, 2020. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2020-0247> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/y7Qbt8wkgj5pgm3jk64ghtB/?format=pdf&lang=pt> – Acesso em: 21 jun. 2021.

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. S. Creche: uma estranha no ninho educacional. *Dialogia*, São Paulo, n. 17, p. 75-92, jan./jun. 2013. <https://doi.org/10.5585/dialogia.N17.4410> Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/4410>. Acesso em: 02 nov. 2022.

BARRETO, A. M. R. F. Pelo direito à educação infantil: Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. *Revista Criança*, Brasília, DF, n. 46, p. 24-26, dez. 2008. <https://doi.org/10.46375/encantar.v2.0010>. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/movimento-interf-runs-de-educacao-infantil-do-brasil--mieib/> Acesso em: 20 set. 2022.

BARRETO, A. C. F.; ROCHA, D. S. Covid 19 e educação: resistências, desafios e (im)possibilidades. *Revista Encantar*, v. 2, p. 01-11, 10 maio 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8480> Acesso em: 16 out. 2022.

BONDIOLI, A. *O projeto pedagógico da creche e sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados, 2004.

BONDIOLI, A.; SAVIO, D. *Participação e qualidade em educação da infância: percursos e compartilhamento reflexivo em contextos educativos*. Tradução de Luiz Ernani Fritoli. Curitiba: UFPR, 2013.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1. ed. Brasília, DF: Centro de Documentação e Informação, 1988. p. 128-129.

_____. Senado Federal. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 10 fev. 2022.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf Acesso em: 22 fev. 2022.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei no 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em: 20 set. 2022.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, DF v. 1, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf Acesso em: 20 ago. 2022.

_____. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 07 fev. 2022.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei 8.069/90*. São Paulo: Atlas, 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 22 fev. 2022.

BRESCIANE, A. L. A. *Assessment in Early Childhood Education (EI): what the reports in a city from São Paulo State reveal (Avaliação na Educação Infantil: O que nos revelam os relatórios de um município paulista)*. 2015. 96 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

BUJES, M. I. E. Escola Infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, C. M.; GLÁDIS, E. K. (orgs.). *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13-22.

CANÇADO, N. F. C. *Avaliação na educação infantil e participação: desafios para a gestão*. 2017. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017. <https://doi.org/10.11606/D.59.2017.de-06112017-150146>. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-06112017-150146/publico/VERSAOCORRIGIDA.pdf> Acesso em: 08 fev. 2022.

CARDOSO, J. G. L. *A documentação pedagógica e o trabalho com bebês: estudo de caso em uma creche universitária*. 2014. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. <https://doi.org/10.11606/D.48.2014.tde-25092014-155918> Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25092014-155918/publico/JULIANA_GUERREIRO_LICHY_CARDOSO_rev.pdf Acesso em: 20 jun. 2022.

CARVALHO, R. S.; SCHWENGBER, M. S. V. Infâncias e Crianças na Corporeidade. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (orgs.). *Dicionário Crítico da Educação Física*. Ijuí: Ijuí, 2014.

CARVALHO, T. J. C. M. *Avaliação da aprendizagem na educação infantil: concepções dos professores e desafios formativos*. 2015. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/14369> Acesso em: 10 maio 2022.

CASTRO, T. P. *Avaliação da aprendizagem à luz da pedagogia histórico crítica contribuições para a formação de professores*. 2017. 148 f. Mestrado (Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/8611/1/tese_11382_Disserta%20a7%20a3o%20TAINARA.pdf Acesso em: 10 fev. 2022.

COHN, C. *Antropologia da criança*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010. (Coleção: passo-a-passo). Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4416101/mod_resource/content/1/clarice%20cohn%20antropologia%20da%20crian%C3%A7a.pdf Acesso em: 20 jul. 2022.

COLASANTO, C. A. *Avaliação na educação infantil: a participação da criança*. 2014. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em:

https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9802/1/Tese_finalCOLASANTO.pdf Acesso em: 14 fev. 2022.

CERISARA, A. B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? *Perspectiva*, Florianópolis, v. 17, n. esp. p. 11-21, jul./dez. 1999. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10539/10082/31863#:~:text=Se%20%C3%A9%20dever%20do%20Estado,devido%20%C3%A0%20especificidade%20da%20faixa> Acesso em: 20 fev. 2021.

CURTIS, V. F. M. *Avaliação do desenvolvimento cognitivo e socioemocional por professores da educação infantil*. 2020. 65 f. Mestrado (Psicologia) - Universidade Ibirapuera, São Paulo.

DAL BOSCO, V. O. *Avaliação na educação infantil: Estudo de caso em escolas públicas erechinenses*. 2018. 145 f. Mestrado (Educação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2018. Disponível em:

<https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/3993/1/DALL%20BOSCO.pdf> Acesso em: 10 set. 2022.

DEL PRIORE, M. História das crianças no Brasil. São Paulo: Contexto, 2004.

DIDONET, V. *Creche: a que veio... para onde vai... Em Aberto*, Brasília, DF, v. 1, n. 73, p. 1-161, jul. 2001. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.18i73.%25p> Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3033/2768> Acesso em: 15 mar. 2022.

FARIA, A. L. G. *Educação pré-escolar e cultura*. São Paulo: Cortez, 2005.

FARIAS, M. Infância e educação no Brasil nascente. In: VASCONCELOS, V. M. R. (org.). *Educação da infância: história e política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 33-49.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas "Estado da Arte". *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013> Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FrdCtqfp/?lang=pt&format=pdf> – Acesso em: 10 jan. 2023.

FERREIRA, V. S. Educação infantil e creches comunitárias em Uberlândia nos anos de 1980: sujeitos, práticas, cotidiano e perspectivas. *Olhares & Trilhas*, Uberlândia, v. 12, n. 2, p. 1-14, 2012. <https://doi.org/10.14393/OT> Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/olharet trilhas/article/view/14732>. Acesso em: 17 jul. 2022.

FERNANDES, A. C. C. *Avaliação na educação infantil: construindo sentidos com o cotidiano, a criança e suas infâncias: reflexões d uma professora pesquisadora*. 2018. 156 f. Doutorado (Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói.

FERNANDES, D. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Unesp, 2009.

FERNANDES, D. Avaliação das Aprendizagens: refletir, agir e transformar. In: Futuro Congressos e Eventos (Ed.). *Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação*. Curitiba: Futuro Eventos, 2005. p. 65-78. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5886/1/Avaliac%CC%A7a%CC%83o%20das%20Aprendizagens-%20Refletir%2C%20Agir%20e%20Transformar.pdf> Acesso em: 15 maio 2022.

FONSECA, A. C.; FARIA, E. C. G. V. Práticas corporais infantis e currículo: ludicidade e ação no cotidiano escolar. In: ARROYO, M.; SILVA, M. R. (orgs.). *Corpo infância: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 280-330.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 19 fev. 2022.

_____. 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, abr./jun. 2012. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 03 set. 2022.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, M. W. (coord.). *Observação, registro, reflexão: instrumentos pedagógicos I*. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1995.

_____. *A paixão de conhecer o mundo*. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2009.

FRIEDRICH, C. T. *Avaliação das aprendizagens na educação infantil: concepções e práticas de professoras iniciantes*. 2021. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba.

FRIEDMANN, A. *A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias*. 1. ed. São Paulo: Panda Books, 2020.

FURTADO, A. P. A. *Avaliação na educação infantil: as práticas avaliativas em creches e pré-escolas municipais de Fortaleza na perspectiva das professoras*. 2016. 179f. – Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/19669> Acesso em: 15 mar. 2022.

FYFE, B. A relação entre documentação e avaliação. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

GARCIA, J. H. V. *Concepções de professoras de educação infantil sobre avaliação na pré-escola*. 2020. 130 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2020. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/192900/garcia_jhv_me_sjrp.pdf?sequence=5 Acesso em: 22 abr. 2022.

GAVA, F. G. *Avaliação na Educação Infantil: sentidos atribuídos por professores na creche*. 2019. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11998> Acesso em: 10 mar. 2022.

GERHARDT, Genifer. Caminhando com Tim Tim. [S. l.: s. n.], 27 dez. 2014. 1 vídeo (4,29 min). Publicado pelo canal genifergerhardt. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1dYukOrq5RI>. Acesso em: 25 ago. 2022.

GLAP, G. *Evaluation in/of children education: state of the art 2000-2012 (Avaliação na/da educação infantil: estado da arte 2000-2012)*. 2013. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1359> Acesso em: 25 ago. 2022.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995. <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000200008> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjplFVgpnNkCgnnC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 set. 2022.

GOMES, L. K. S. *O dito e o vivido: concepções e práticas avaliativas na educação infantil da rede municipal de Fortaleza*. 2016. 209f. – Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/21891> Acesso em: 10 jan. 2022.

HERRERA, Y. Y. C. 2020. 147 f. *Os sentidos da avaliação no contexto da creche*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco.

HEYWOOD, C. *Uma história da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 21-47.

HEINICK, A. C.; FARIA, P. M. F. *História da Infância no Brasil*. In: Congresso nacional de Educação – **Educere**, XII., 2015. Curitiba. *Anais [...]* Curitiba, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19131_8679.pdf. Acesso em: 21 jan. 2022.

HOFFMANN, J. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. 14. ed. rev. e atual. Porto Alegre: Mediação, 2011.

_____. *Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Mediação, 2018.

_____. *Avaliar: respeitar primeiro, avaliar depois*. Porto Alegre: Mediação, 2013.

_____. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 18. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. *Avaliar: respeitar primeiro, educar depois*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

_____. *Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

_____. *Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Mediação, 2014. (Cadernos da Educação). Infantil.

_____. *Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

_____. *Avaliação Mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

_____. *Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. 18. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

IONEDA, A. M. *Instrumentos de avaliação na prática pedagógica de professoras de uma pré-escola: entre o proposto pela legislação vigente e o realizado no cotidiano*. 2021. 219 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2021. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2820> Acesso em: 20 fev. 2022.

KISHIMOTO, T. M. *A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)*. São Paulo: Loyola, 1988.

KRAMER, S. Avaliação na educação infantil: no avesso da costura, pontos a contar, refletir e agir. *Revista eletrônica Interações*, n. 32, p. 5-26, 2014. Disponível em: https://grupoinfoc.com.br/publicacoes/periodicos/p08_Avaliacao_na_educacao_infantil_no_avesso_da_costura_pontos_a_contar_refletir_e_agir.pdf Acesso em: 13 fev. 2022.

_____. (org.). *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. (org.). *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a Educação Infantil*. São Paulo: Ática, 1991.

_____. Infância e pesquisa: opções teóricas e interações com políticas e práticas. In: KRAMER, S.; ROCHA, E. A. C. (orgs.). *Educação Infantil: enfoques em diálogo*. Campinas: Papyrus, 2011. p. 385-395.

_____. A infância e sua singularidade. In: BEUACHAMP, J.; RANGEL, S. D. R., NASCIMENTO, A. R. (orgs.). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade/ organização*. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf> Acesso em: 10 fev. 2022.

KUHLMANN JÚNIOR, F. R. M. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. M. (org.). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. *Educação infantil pós LDB: rumos e desafios*. São Paulo: Autores Associados, 1999.

_____. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, C. (org.). *Educação da infância brasileira: 1875-1983*. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 3-30. (Coleção educação contemporânea).

_____. As exposições internacionais e a difusão das creches e jardins de infância (1867-1922). *Proposições*, Campinas, v. 7, n. 3, p. 24-35, 1996.

_____. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LAMAS, F. L. *Avaliação na educação infantil: análise do uso do relatório descritivo individual na rede municipal de Juiz de Fora*. 2014. 161 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/630/1/flavioluciolamas.pdf> Acesso em: 20 abr. 2022.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 2003.

LAZARI, S.; C. B. *Avaliação na educação infantil: concepção de professoras do município de Cáceres expressa nos relatórios descritivos de avaliação*. 2013. 101 f. Mestrado (Educação) - Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2013. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/oldfiles/educacao/docs/dissertacao/2013/cleuza_brito_da_silva_de_lazari.pdf Acesso em: 20 out. 2022.

LEMOS, N. N. P. *Avaliação da aprendizagem na educação infantil: fundamentos teóricos e metodológicos*. 2019. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina. Disponível em: https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/DISSERTA%C3%87%C3%83O_NAIRA_PAZ_Defesa_2019.1_420190725145623.pdf Acesso em: 18 jan. 2022.

LOBO, S. C. L. *Avaliação no cotidiano da educação infantil: histórias entrelaçadas e reflexões*. 2017. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba.

LOPES, D. M. P. *Vivências de ateliê: pensando as práticas de acompanhamento, registro e avaliação na educação infantil*. 2018. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pampa, Bagé.

LUCKESI, C. *Avaliação da Aprendizagem: componente do ato pedagógico*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACIEL, M. A. *A avaliação da aprendizagem na educação infantil: uma análise crítico-reflexiva da Revista Nova Escola*. 2013. 70 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Faculdades Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2013. Disponível em: http://dspace.est.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/BR-SIFE/413/maciel_ma_tmp282.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 20 set. 2022.

MALAGUZZI, L. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016.

MARCÍLIO, M. L. *História social da criança abandonada*. São Paulo: Hucitec, 1998.

MOREIRA, J. C. *Avaliação na educação infantil: a documentação pedagógica e as práticas docentes no contexto dos direitos das crianças*. 2015. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7246/MOREIRA%2c%20JULIANA%20CORR EA.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 20 jul. 2022.

OLIVEIRA, Z. M. R.; ROSSETI-FERREIRA, M. C. R. Contribuições para o esboço de uma proposta curricular para a formação de educadores de creche em nível de 2ª Grau. In: ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. M.; VIANA, C. P. *A formação do educador de creche: sugestões e propostas curriculares*. São Paulo: FCC/DPE, 1992. p. 30-48. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/article/download/2424/2382/9225> Acesso em: 20 abr. 2022.

_____. Propostas para o atendimento em creches no município de São Paulo: histórico de uma realidade. 1986. In: ROSEMBERG, F. (org.) *Creche*. São Paulo: Cortez, 1989.

OLIVEIRA, Z. M. R. *et al. Creches: crianças faz de Conta & Cia*. Petrópolis: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Z. M. R. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória. São Paulo. *Revista Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 43-52, jan./jun. 1988. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rfe/v14n1/v14n1a04.pdf> Acesso em: 26 jul. 2022.

OLIVEIRA, Z. M. R. (org.) *O trabalho do professor na Educação Infantil: campo de disputa de concepções*. São Paulo: Biruta, 2017.

OLIVEIRA, D. R. *Avaliação na creche: subsídios teórico-práticos a partir da análise de documentos do MEC (2000-2015)*. 2017. 201f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/152259> Acesso em: 10 mar. 2022.

OLIVEIRA, R. A. *Portfólios audiovisuais: concepção de avaliação formativa na educação infantil*. 2015. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/43048/R%20-%20D%20-%20REGINALDO%20APARECIDO%20DE%20OLIVEIRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 15 mar. 2022.

OLIVEIRA, N. S. *A avaliação como processo de reflexão sobre a prática pedagógica na educação infantil: uma análise das percepções e práticas avaliativas nos CEISs e CEMEIs de Anápolis - Goiás*. 2012, 85 f. Dissertação (Mestrado Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente) - Centro Universitário de Anápolis, Anápolis, 2012. Disponível em: <http://repositorio.aee.edu.br/bitstream/aee/339/1/Nirvana%20Souza%20de%20Oliveira.pdf> Acesso em: 20 abr. 2022.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. Perspectiva pedagógica da associação criança: pedagogia em participação. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). *Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 188-215.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (org.). *Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar*. Porto Alegre: Penso, 2013.

PASSETTI, E. *Anarquismos e sociedade de controle*. São Paulo: Cortez, 2003.

PIAGET, J. *Para onde vai a educação?* São Paulo: José Olympio, 1988.

FALK, J. (org.). *Abordagem Pikler Educação Infantil*. Barcelona: Octaedro, 2008. (Coleção Primeira Infância: educar de 0 a 6 anos).

PIMENTA, C. O. *Avaliações municipais da educação infantil: contribuições para a garantia do direito à educação das crianças brasileiras?* 2017. 666f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. <https://doi.org/10.11606/T.48.2017.tde-23082017-105049>. Acesso em: 28 jan. 2022.

PIZZANI, L. *et al.* A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. *Rev. Dig. Bibl. Ci. Inf.*, Campinas, v. 10, n. 1, p. 53-66, jul./dez. 2012. <https://doi.org/10.20396/rdbci.v10i1.1896> Disponível em: <http://polaris.bc.unicamp.br/seer/ojs/index.php/rbci/article/view/522> – Acesso em: 04 set. 2022.

POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. Tradução de Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.

PRADO, G. O. *A avaliação na educação infantil: reflexões sobre a perspectiva de uma professora do município do Rio Grande/RS a partir dos relatórios de avaliação*. 2015. 133 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2015. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/8290> Acesso em: 04 set. 2022.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REDIN, E. *Atendimento à criança pequena no Brasil*. São Paulo: FDE, 2007. (Série Ideias, 20).

RIZZO, G. *Educação pré-escolar*. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas "Estado da Arte" em educação. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf> Acesso em: 20 set. 2022.

ROSA, M. G. P. S. *Avaliação na educação infantil: um estudo exploratório sobre os registros das manifestações afetivas de bebês e crianças bem pequenas*. 2019. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/22927/2/Maria%20das%20Gra%c3%a7as%20Pereira%20dos%20Santos%20Rosa.pdf> Acesso em: 20 out. 2022.

RIZZINI, I. *Assistência à infância no Brasil: uma análise de sua construção*. Rio de Janeiro: EDUSU, 1993.

RIZZINI, I.; RIZZINI, I. *A institucionalização de crianças no Brasil*. São Paulo: Loyola; Rio de Janeiro: PUC Rio, 2004.

RIZZO, G. *Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ROSEMBERG, F. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 51, p. 73-79, 2013. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1462>. Acesso em: 7 fev. 2022.

_____. Panorama da educação infantil brasileira contemporânea. In: SIMPÓSIO EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO O PRESENTE, Brasília, DF, 2003. *Anais [...]* Brasília, DF: UNESCO, 2003. p. 33-81.

_____. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 16, p. 19-26, jan./abr. 2001. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000100003> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4XxXk6yHD5fvFrPbvNfjmDL/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 set. 2022.

_____. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, M. Lúcia. (org.) *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 63-78.

_____. O estado dos dados para avaliar políticas de educação infantil. *Estudos e avaliação educacional*. São Paulo, n. 20, p. 7-40, jul./dez. 1999. <https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000200001> Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/Cn3jPxxZDYnFbDVCXDQZNGL/?format=pdf&lang=pt> – Acesso em: 10 out. 2022.

ROUSSEAU, J. J. *Emílio, ou, Da educação*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANT'ANNA, I. M. *Por que avaliar? Como avaliar? critérios e instrumentos*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, A. R. *Metodologia científica: a construção do conhecimento*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2000.

SANTOS, M. M. *Avaliação na educação infantil de 0 a 3 anos: pareceres avaliativos descritivos em análise*. Universidade do Vale do Itajaí, 2021, 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí.

SANTOS, L. *Dilemas e desafios da avaliação reguladora*. 2008. p. 1-29. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5286/1/Santos%20%282008%29.pdf> Acesso em: 12 mar. 2022.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (org.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Bezerra, 1997. Disponível em: <https://pactuando.files.wordpress.com/2013/08/sarmento-manuel-10.pdf> Acesso em: 15 ago. 2022.

SAVELI, E. L.; SAMWAYS, A. M. A educação da infância no Brasil. *Imagens da Educação*, Maringá, v. 2, n. 1, p. 51-59, 2012. <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v2i1.13712>

Disponível em:

http://ri.uepg.br/riuepg/bitstream/handle/123456789/690/ARTIGO_Educa%C3%A7%C3%A3oInfanciaBrasil.pdf?sequence=1 Acesso em: 10 out. 2022.

SAVIO, D. A brincadeira e a participação da criança: um desafio educativo e seus pontos nodais. In: BONDIOLI, A.; SAVIO, D. *Participação e qualidade em educação da infância: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos*. Tradução de Luiz Ernani Fritoli. Curitiba: UFPR, 2013. Cap. 7.

SOBRINHO, J. D. *Avaliação democrática*. Florianópolis: Insular, 2002.

SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. D. *Jogo e a educação da infância: muito prazer em aprender*. Curitiba: CRV, 2011. <https://doi.org/10.24824/978858042118.7>

SHOR, I.; FREIRE, P. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, G. S.; ALVES, L. H. Fundamentos teóricos e práticos da pesquisa bibliográfica. In: OLIVEIRA, G. S. (org.). *Metodologias, Técnicas e Estratégias de Pesquisa: estudos introdutórios* Uberlândia: FUCAMP, 2022. p. 7-25. Disponível em: <https://www.unifucamp.edu.br/wp-content/uploads/2022/01/LIVRO-17-Met-Tec-Estrat-de-Pesq-est-intr-3.pdf> - Acesso em: 10 nov. 2022.

SOUZA, V. V. *A concepção docente sobre o processo de avaliação na educação infantil em João Pessoa: uma análise na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural*. 2020. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18159> Acesso em: 15 set. 2022.

SOUZA, A. S. R. *et al.* Aspectos gerais da pandemia de COVID-19. *Revista Brasileira Saúde Materna Infantil*. Recife, v. 21 (Supl. 1): S47-S64, fev. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbsmi/a/8phGbzmbSsynCQRWjpXJL9m/?format=pdf&lang=pt> - Acesso em: 15 maio 2021.

STEINLE, M. C. B. *Avaliação na educação infantil: decorrências da formação continuada de duas professoras*. 2018. 198f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), São Paulo, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/180363> Acesso em: 10 set. 2022.

SUPLEE, H. H. *The Gas Turbine: progress in the design and construction of turbines operated by gases of combustion*. Filadélfia: J. B. Lippincott Company, 1910.

TONELLO, D. M. M. *Portfólios na Educação Infantil: um projeto de intervenção fundamentado na ação formativa*. 2015. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/10239> Acesso em: 08 out. 2022.

TONUCCI, F. O direito de brincar: uma necessidade para as crianças, uma potencialidade para a escola e a cidade. *Revista Praxis Educacional, Vitória da Conquista*, v. 16, n. 40, p. 234-257, jul./set. 2020. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i40.6897> Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6897/4804> Acesso em: 18 set. 2022.

_____. *Cómo ser niño*. 4. ed. [S.l.]: Red Editorial Iberoamericana AS (REI), 1995.

_____. *Com olhos de criança*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

_____. *40 anos com olhos de criança*. Tradução de Maria Carmen Silveira Barbosa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. *A solidão da criança*. Tradução de Maria de Lourdes Tambaschia Menon. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. *La ciudad de los niños*. Barcelona: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2015.

TRIVIÑOS, A. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em*

educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UBERLÂNDIA. *Lei complementar nº 661, de 8 de abril de 2019*. Altera a lei nº 11.967, de 29 de setembro de 2014 e suas alterações, que "dispõe sobre o plano de carreira dos servidores do quadro da educação da rede pública municipal de ensino de Uberlândia e dá outras providências", e dá outras providências. Uberlândia: CMU, 2019. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/mg/u/uberlandia/lei-complementar/2019/66/661/lei-complementar-n-661-2019-altera-a-lei-n-11967-de-29-de-setembro-de-2014-e-suas-alteracoes-que-dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-dos-servidores-do-quadro-da-educacao-da-rede-publica-municipal-de-ensino-de-uberl-ndia-e-da-outras-providencias-e-da-outras-providencias> Acesso em: 09 jan. 2023.

VASCONCELOS, C. S. *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudanças*. São Paulo: Libertad – Centro de Formações e Assessoria Pedagógica, 1998.

VELEDA, N. Z. *Instrumento municipal de avaliação na educação infantil: o que a rede municipal de ensino de Santa Maria avalia?* 2019, 127 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas públicas e gestão educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

VIEIRA, L.; RICCI, M. C. C. *A educação em tempos de pandemia: soluções emergenciais pelo mundo*. OEMESC – Florianópolis, abr. 2020. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/7432/EDITORIAL_DE_ABRIL___Let_cia_Vieira_e_Maike_Ricci_final_15882101662453_7432.pdf - Acesso em: 05 mar. 2022.

VIEIRA, N. F. S. *A avaliação documentada e participativa na creche no contexto de pandemia: narrativas da trajetória de aprendizagem*. 2021. 221f. Dissertação (Mestrado profissional em Educação) - Universidade de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul.

VILLAS BOAS, B. M. F. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 12, n. 22, p.1-21, mar./ jun. 2006. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/ARTIGO/SABERES%20E%20PRATICAS/A%20AVALIACAO%20DA%20APRENDIZAGEM%20NA%20PERSPECTIVA%20FORMATIVA%20E%20NA%20CLASSIFICATORIA.pdf> . Acesso em: 24 set. 2022.

_____. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2008.

_____. (org.). *Avaliação: interações com o trabalho pedagógico*. Campinas: Papirus, 2001.

_____. (org.). *Avaliação formativa: práticas inovadoras*. Campinas: Papirus, 2011.

_____. *Virando a escola do avesso por meio da avaliação*. Campinas: Papirus, 2007. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

_____. (org.). *Avaliação formativa: práticas inovadoras*. Campinas: Papirus, 2019.

VILLAS BOAS, B. M. F. *et al. Avaliação das aprendizagens em livros: 1960 a 2020*. Curitiba: CRV, 2022. <https://doi.org/10.24824/978652511956.4>

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade Escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 6. ed. São Paulo: Ícone, 1994. p. 103-117.

ZILBERMAN, R. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005

Apêndice A - AS 18 PESQUISAS SELECIONADAS (TESES E DISSERTAÇÕES) SOBRE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (2011-2022)

Nº	AUTOR/A ANO	PROBLEMA	OBJETIVO (S)	METODOLOGIA	RESULTADOS
1	ADRIANO (2021)	Em que contexto são produzidos os registros das práticas necessárias às avaliações descritivas pelos professores de educação infantil da rede pública de ensino?	Analisar o contexto de produção dos registros de práticas docente necessários às avaliações descritivas na Educação Infantil.	Pesquisa descritiva de natureza qualitativa, pautada em Lüdke e André (2012), apoiada em um estudo de campo, com entrevista semiestruturada e um questionário on-line.	Permitiram compreender sobre os elementos que constituem as práticas de registros e identificar os momentos que estes registros configuram o parecer descritivo da criança. Identificou-se desconexões entre teoria e prática para as práticas de registro e a avaliação descritiva, devendo ser melhor trabalhada nas formações continuadas, com referência no contexto escolar. Em relação ao registro, sobretudo o escrito entende-se que se caracteriza como uma documentação que possibilita a construção de memória, favorecendo a reflexão sobre as práticas e traz visibilidade ao trabalho pedagógico, podendo ser potencializado quando assumido pelo coletivo institucional, como artefato essencial do projeto pedagógico, sendo reconhecido e valorizado pelas políticas públicas.
	TÍTULO			REFERENCIAL TEÓRICO	
	Registro de Avaliação na Educação Infantil: práticas em diferentes contextos			Hoffmann (2001, 2014, 2015), Luckesi (2011), Vasconcelos (2013), Clímaco (2019); Zabalza (1998; 2004; 2006), Weffort (1996), Barbosa (2008), Ostetto (2008), Rinaldi (2012) entre outros.	
	FOCO				
	0 a 5 anos de idade				
Nº	AUTOR/A ANO	PROBLEMA	OBJETIVO (S)	METODOLOGIA	RESULTADOS
2	FRIEDRICH (2021)	Quais são as concepções e práticas de avaliação das aprendizagens das professoras iniciantes na Educação Infantil?	Investigar/analisar as concepções e práticas de avaliação das aprendizagens das professoras iniciantes na Educação Infantil.	A investigação caracteriza-se pela abordagem qualitativa e empírica, método vinculado a hermenêutica-dialética (Minayo, 1996). Entrevistas semiestruturadas com seis professoras pedagogas iniciantes na Educação Infantil do Município de Maravilha/ SC	Revelam que os professores iniciantes carecem de preparação, acompanhamento e orientação, que há fragilidades no entendimento relacionado a concepção e função da avaliação na Educação Infantil, que os professores iniciantes necessitam de auxílio, acolhimento, formação continuada, incentivo e apoio para permanecerem na profissão docente. Sugerimos que os Centros de Educação Infantil construam Projetos Políticos Pedagógicos numa perspectiva democrática e participativa, que os
	TÍTULO				

					professores iniciantes sejam recebidos, orientados e acompanhados, que a formação continuada brote do contexto da escola, promovendo tempos e espaços de produção de outras experiências pedagógicas na Educação Infantil.
	FOCO			REFERENCIAL TEÓRICO	
	0 a 5 anos de idade			Feldkercher, Huberman, García, Akkari, Tardif, Nóvoa, Esteban, Benvenuti, Hoffmann, Luckesi, Vygotsky, Minayo, LDB/96, BNCC, PCNEIs entre outros.	
Nº	AUTOR/A ANO	PROBLEMA	OBJETIVO (S)	METODOLOGIA	RESULTADOS
3	SANTOS (2021)	O que os pareceres descritivos de um núcleo de educação infantil (0 a 03) em um município catarinense relatam sobre a aprendizagem e desenvolvimento das crianças? Qual a relação destes pareceres descritivos com as Diretrizes Nacionais da BNCC?	Caracterizar o que os pareceres descritivos desta unidade de ensino (0 a 03) relatam sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, relacionando os com as Diretrizes Nacionais.	Pesquisa documental (RCNEI, DCNEI, LDB e BNCC), caracterizada pelo enfoque qualitativo e pela utilização de análise de conteúdo (Bardin, 1977).	Mostrou a existência de lacunas em aberto no processo de formação de professores que poderiam ser preenchidas de conhecimento teórico e acrescida de conhecimento prático para a construção textual do parecer descritivo avaliativo.
	TÍTULO			REFERENCIAL TEÓRICO	
	Avaliação na educação infantil de 0 a 03 anos: pareceres avaliativos descritivos em análise			Hoffmann (1996), Kramer (2005), Oliveira, 2014, Sarmento (2010) entre outros.	
	FOCO				
	0 a 3 anos de idade/ creche				
Nº	AUTOR/A ANO	PROBLEMA	OBJETIVO (S)	METODOLOGIA	RESULTADOS
4	VIEIRA (2021)	Como construir um processo de avaliação participativa que narre a trajetória de	Construir um processo de avaliação documentada e participativa que tornasse visível a trajetória de	Pesquisa de abordagem qualitativa e interventiva	Indicam que a perspectiva de educação não presencial não comunga com a especificidade do projeto educativo da creche. Entretanto, a continuidade do

Nº	AUTOR/A ANO	PROBLEMA	OBJETIVO (S)	METODOLOGIA	RESULTADOS
	<p>TÍTULO</p> <p>A avaliação documentada e participativa na creche no contexto de pandemia: narrativas da trajetória de Aprendizagem</p> <p>FOCO</p> <p>0 a 3 anos de idade</p>	<p>aprendizagem das crianças pequenas em contexto de pandemia?</p>	<p>aprendizagem de crianças de 2-3 anos em contexto de pandemia.</p>	<p>REFERENCIAL TEÓRICO</p> <p>Embasado nos estudos e pesquisas da sociologia da infância, pedagogia da infância, pedagogias participativas, bem como na legislação referente à Educação Infantil e de autores(as) como: Oliveira-Formosinho; Formosinho (2017, 2019), Ostetto, 2017, Castilho (2016) e Furtado (2016), Freire (1996), Hoffmann (1996), Rinaldi (2014), Marques (2010), entre outros.</p>	<p>atendimento às crianças através das ações em parceria entre creche e famílias evidenciou a potência da atuação colaborativa entre as instituições. Em contrapartida, a comunicação com os meninos e meninas foi um desafio, o que exigiu escutar suas vozes para além da linguagem verbal, através da interpretação de fotos e vídeos que eram compartilhados no grupo virtual. Com relação ao fazer avaliativo, demonstrou que a documentação pedagógica viabiliza a participação da tríade, em congruência com um projeto de educação de infância dialógico em que todos(as) envolvidos(as) tenham garantido o seu direito de fala e escuta.</p>
5	<p>CURTIS 2020</p> <p>TÍTULO</p> <p>Avaliação do desenvolvimento cognitivo e socioemocional por professores da educação infantil</p> <p>FOCO</p> <p>2 a 5 anos de idade</p>	<p>Quais procedimentos de observação/monitoramento do progresso da criança cada professor das escolas participantes utiliza atualmente.</p> <p>2 a 5 anos de idade</p>	<p>Analisar os parâmetros da avaliação do desenvolvimento cognitivo e das habilidades socioemocionais utilizados por professores da educação infantil.</p>	<p>Um estudo exploratório, qualitativo a partir de um questionário de conhecimento, atitudes e práticas na EI, registros e relatórios.</p> <p>REFERENCIAL TEÓRICO</p> <p>Didonet (2010), Hoffmann (2018), Micarelo (2010), Vasconcelos; Souza (2014), Ciasca; Mendes (2009), Pinazza; Focchi (2018), Moro; Souza (2014) entre outros.</p>	<p>O estudo mostrou a necessidade de estabelecer critérios mais objetivos do desenvolvimento cognitivo e socioemocional na educação infantil a fim de prevenir e detectar as dificuldades no processo de desenvolvimento da criança, além de uma revisão na formação dos professores desta faixa etária ampliando e aprofundando seus conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil.</p>

Nº	AUTOR/A ANO	PROBLEMA	OBJETIVO (S)	METODOLOGIA	RESULTADOS
6	HERRERA (2020)	Relacionado com a compreensão da concepção de avaliação expressa nos relatórios de avaliação descritivos elaborados pelas professoras.	Compreender como ocorre o processo de avaliação em uma creche da Rede Municipal de R Branco.	Abordagem qualitativa, com delineamento descritivo e em paralelo com um estudo de caso (Yin, 2002) junto a análise dos relatórios avaliativos e rodas de conversas com participação das professoras, assistentes das professoras e gestoras.	Expõem uma concepção de avaliação formativa, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), no qual a avaliação na educação infantil deve ser contínua, levando em consideração os processos vivenciados pelas crianças, resultado de um trabalho intencional do professor. Também foi possível perceber a visão das professoras no que se refere aos aspectos social, cognitivo e físico das crianças, narrando os sucessos das crianças como bandeira do desenvolvimento delas no processo.
	TÍTULO				
	Os sentidos da avaliação no contexto da creche				
	FOCO				
	2 a 4 anos de idade			REFERENCIAL TEÓRICO	
				Bondioli (2013), Bondioli e Savio (2013), Barbosa e Horn (2008), Hadji (2001), Hoffmann (2015, 2014, 2000, 1998, 1996) e Luckesi (2011, 1999, 1996), dentro dos Marcos, Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009- CNE sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.	
Nº	AUTOR/A ANO	PROBLEMA	OBJETIVO (S)	METODOLOGIA	RESULTADOS
7	GAVA (2019)	Relacionado com quais os sentidos atribuídos pelos professores da avaliação na educação infantil?	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	Materialismo histórico-dialético, na perspectiva da teoria histórico-cultural, em especial sobre o conceito de sentidos em Vigotski, sendo utilizadas como estratégias a observação participante com registros em diário de campo, a entrevista semiestruturada e consulta documental.	Mostraram 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
	TÍTULO				
	Avaliação na Educação Infantil: sentidos atribuídos por				

	professores na creche		documentação pedagógica na educação infantil na rede municipal de Sorocaba.		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 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.
	FOCO			REFERENCIAL TEÓRICO	
	0 a 3 anos de idade			Hoffmann (2012), Kishimoto (1986), Rosemberg (2003); Guimarães (2017), Arelaro (2017), Didonet (2012), Souza (2018), Coutinho; Moro (2017) e (Schneider; Nardi; Durli (2018) entre outros.	
Nº	AUTOR/A ANO	PROBLEMA	OBJETIVO (S)	METODOLOGIA	RESULTADOS
8	ROSA (2019)	Quais foram as manifestações do domínio afetivo dos bebês e crianças pequenas presentes em dois CEIs do município de São Paulo no ano de 2018? Como foram registradas tais manifestações nos relatórios descritivos individuais das crianças? Quais e quantas forma as ocorrências registradas? Como as/os professoras/res se manifestaram comentando as reações das crianças? Em que as/os professoras/res se basearam para emitir os registros?	Identificar que aspectos das manifestações do domínio afetivo dos bebês e crianças bem pequenas são priorizados pelos professores, identificar como essas características avaliativas são expressas nos relatórios (RDI)	Pesquisa documental, de caráter quantitativo e qualitativo, envolvendo a coleta e análise de informações que constam no Relatório Descritivo Individual da criança (RDI), realizado semestralmente pelos professores de uma escola de educação infantil no ano de 2018, na cidade de São Paulo.	Indicaram que os registros que professores fazem nos RDIs sobre as manifestações afetivas diminuí à medida que as análises focalizam os agrupamentos de crianças maiores que se manifestam de outras formas.
	TÍTULO				
	Avaliação na educação infantil: um estudo exploratório sobre os registros das manifestações afetivas de bebês e crianças bem Pequenas				
	FOCO			REFERENCIAL TEÓRICO	
	0 a 3 anos de idade			Bloom em relação aos conceitos no interior da taxonomia dos objetivos educacionais do domínio afetivo e Bogdan e Biklen (1994), sobre "Textos escritos pelos sujeitos".	

Nº	AUTOR/A ANO	PROBLEMA	OBJETIVO (S)	METODOLOGIA	RESULTADOS
9	AMARO (2018)	Quais concepções as professoras apresentam sobre o processo de avaliação na educação infantil? Como são suas práticas avaliativas e quais orientações pedagógicas procuram seguir para sua realização? Quais relações que as professoras estabelecem entre a avaliação e o processo de ensino-aprendizagem das crianças?	investigar como as professoras de um centro municipal de educação infantil de Sorocaba (SP) percebem o processo de avaliação das crianças na prática pedagógica.	Pesquisa de cunho qualitativo, assumindo a modalidade de pesquisa estudo de caso, para descrever e analisar como as professoras de uma instituição de educação infantil do município de Sorocaba/ SP percebem o processo avaliativo das crianças, buscando apreender as concepções das professoras sobre o processo de avaliação, por meio de entrevistas e consulta de documentos.	Possibilitaram identificar que, apesar de entenderem alguns aspectos da avaliação de modo distinto, as professoras concebem que sua realização ocorre diariamente e utilizando-se de diversas formas de registro, conforme as orientações do documento e a concepção de documentação pedagógica. Foram verificados avanços e dificuldades enfrentadas pelas docentes nesse processo de novas concepções e práticas de avaliação, bem como relações estabelecidas com suas práticas pedagógicas.
	TÍTULO				
	Avaliação na educação infantil: percepções de professoras de um centro de educação infantil municipal de Sorocaba (SP)				
	FOCO				
	0 a 5 anos de idade			REFERENCIAL TEÓRICO	
				Freitas (2014), Didonet (2014), Hoffmann (2014), Paz (2005), Kuhlmann (2015), Campos (2014), Luckesi (2002), Godoi (2010), Moro (2016), Rinaldi (2017).	
Nº	AUTOR/A ANO	PROBLEMA	OBJETIVO (S)	METODOLOGIA	RESULTADOS
10	LOPES (2018)	Relacionado com quais documentos são utilizados pelos professores no seu cotidiano e são considerados no momento de construir a	Investigar, analisar e problematizar os métodos de registro e acompanhamento das crianças na educação infantil visando proporcionar qualificação	Pesquisa qualitativa, intervencionista, com foco em quatro eixos: formação (curso), prática (aplicação de um projeto envolvendo o Mini Ateliê inspirado na Abordagem Pedagógica de Reggio Emilia, reflexão (seminário para	Apontam para o protagonismo infantil frente a construção do conhecimento, a importância do uso de registros na avaliação na educação infantil, a arte como linguagem potencializadora para construção de conhecimentos para a criança e a necessidade de ressignificação do papel do professor.
	TÍTULO				
	Vivências de ateliê: pensando				

	as práticas de acompanhamento, registro e avaliação na educação infantil	avaliação das crianças, como são produzidos, com que periodicidade, entre outros. (p.59)	das práticas avaliativas dos professores.	socializar as práticas desenvolvidas) e sistematização (relatos de experiências publicado em um livro).	
	FOCO			REFERENCIAL TEÓRICO	
	0 a 5 anos de idade			Hoffmann (1996), Bassedas; Huguet; Solé (1999), Didonet (2010) entre outros.	
Nº	AUTOR/A ANO	PROBLEMA	OBJETIVO (S)	METODOLOGIA	RESULTADOS
11	ALVES (2017)	Quais as concepções que as professoras de Educação Infantil têm quanto à observação e o registro das práticas de acompanhamento e avaliação?	Identificar e analisar as concepções de professoras de creche acerca do acompanhamento do desenvolvimento e avaliação das aprendizagens das crianças, bem como as formas de registro que utilizam.	Pesquisa de abordagem qualitativa, bibliográfica em paralelo com estudo de caso (pesquisa de campo) realizado com professoras de uma creche do município do estado de São Paulo, utilizando como meios de coleta de dados questionários e entrevistas.	Revelaram que a avaliação na Educação Infantil ainda é um assunto pouco debatido e cheio de nuances, visto que ao conceituar a avaliação, as professoras a definem como observação e registro, que são instrumentos a serem utilizados para a avaliação, evidenciando que o conceito de avaliação ainda não está formulado de forma clara. Como produto resultante da pesquisa publicou-se um livro indicado a professora/or que trabalha com bebês e crianças pequenas, contendo propostas de reflexões e sugestões para orientar na construção de registros das práticas educativas desenvolvidas com as crianças, pautadas na observação, no acompanhamento e na avaliação formativa, mediadora e contínua do processo educativo.
	TÍTULO				
	Observação e registro: instrumentos de acompanhamento e avaliação na creche				
	FOCO				
	0 a 3 anos de idade			REFERENCIAL TEÓRICO	
				Hoffmann (1996), (2001), (2012), Bloom et al (1983), Vasconcelos (2013), Perrenoud (1999), Esteban (2001), entre outros.	

Nº	AUTOR/A ANO	PROBLEMA	OBJETIVO (S)	METODOLOGIA	RESULTADOS
12	FURTADO (2016)	Quais as orientações e os instrumentos previstos pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza para a avaliação na Educação Infantil? Que concepções as professoras de Educação Infantil têm sobre aprendizagem, desenvolvimento e avaliação das crianças? Qual o papel da criança e de suas famílias nesse processo, na perspectiva das professoras?	Investigar como professoras que atuam na Educação Infantil na rede municipal de Fortaleza compreendem a avaliação das crianças.	Pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de casos múltiplos, de acordo com Trivinos (2011) e Stake (1994), com a aplicação de questionário e a realização de entrevistas com dezesseis professoras e com a coordenadora da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza e análise de documentos (instrumentos de avaliação e proposta pedagógica das instituições)	Mostrou concepções de Educação infantil distintas e opostas (etapa preparatória para o ensino fundamental, visão restrita sobre currículo e percepções que distanciam o cuidar e o educar, influenciando práticas não compatíveis com a faixa etária, bem como compreensões de EI que objetiva o desenvolvimento integral da criança, proporcionando e acreditando na participação da criança). E que a avaliação frente as práticas das professoras mostram-se ora compatível (avaliar para conhecer a criança e replanejar ou avaliar o próprio trabalho), ora contraditório (ideias preconizadas nos documentos normatizadores (DCNEI, BRASIL 2009) e orientadores da EI (Proposta Pedagógica do município de Fortaleza), como avaliar seguindo pontos pré-estabelecidos ou avaliar com caráter classificatório, além de evidenciar concepções de avaliação preocupantes e outras que denotam avanços considerando a avaliação como ferramenta necessária para a efetivação de práticas cotidianas significativas para as crianças.
	TÍTULO			REFERENCIAL TEÓRICO	
	Avaliação na Educação infantil: As práticas avaliativas em creches e pré-escolas municipais de Fortaleza na perspectiva das professoras			Hoffmann (1998), Luckesi (2005), Piaget (1987), Vigotski (1988), Wallon (2007), Trivinos (2011) e Stake (1994).	
	FOCO				
0 a 5 anos de idade					

Nº	AUTOR/A ANO	PROBLEMA	OBJETIVO (S)	METODOLOGIA	RESULTADOS
13	GOMES (2016)	Relacionado com a busca de compreensão sobre as interfaces entre a sistemática avaliativa para Educação Infantil proposta pela SME e as práticas avaliativas existentes nas unidades de atendimento de Educação Infantil na rede municipal de Fortaleza.	Investigar a relação entre a sistemática avaliativa para Educação Infantil proposta pela Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza e as práticas avaliativas existentes nas unidades de atendimento de Educação Infantil pesquisadas.	Pesquisa de abordagem qualitativa, documental e de campo, organizada em três etapas: 1) análise de documentos orientadores elaborados pela SME de Fortaleza, 2) aproximação com o lócus de pesquisa, 3) análise das práticas avaliativas docentes das professoras colaboradoras no estudo.	Apontaram a necessidade de incorporar a cultura de avaliação ao trabalho docente, documentar o que está sendo realizado: registrar os diálogos das crianças, as mediações realizadas e os planejamentos.
	TÍTULO				REFERENCIAL TEÓRICO
	O dito e o vivido: concepções e práticas avaliativas na educação infantil da rede municipal de Fortaleza				Kramer (1987, 2003), Mendes (2009), Carneiro (2010), Bondioli (2004), Hoffmann (2000), (Zabalza, 1996), Carneiro (2010), Rosemberg (1997) entre outros.
	FOCO				
	0 a 5 anos de idade				
Nº	AUTOR/A ANO	PROBLEMA	OBJETIVO (S)	METODOLOGIA	RESULTADOS
14	MOREIRA (2015)	Como as práticas avaliativas se relacionam com as práticas pedagógicas em contextos coletivos de educação de bebês e crianças bem pequenas e qual sua repercussão na qualidade da educação Infantil?	Investigar as relações entre as práticas avaliativas e as práticas presentes na atuação docente com bebês e crianças bem pequenas em uma instituição pública e a relação com a qualidade da educação Infantil.	Pesquisa de abordagem qualitativa, guiada pela investigação-ação (questionamento reflexivo e coletivo de determinado problema do dia-a-dia).	Revelaram que a observação, o registro e a reflexão como práticas que fundamentam as práticas pedagógicas, possibilitam a construção da documentação pedagógica (prática avaliativa que mais se aproxima das orientações das políticas vigentes, considerando a avaliação na EI) e meio que possibilita crianças e professoras assumirem-se como produtores de registros, através da manifestação de múltiplas linguagens, além de guardar memórias de aprendizagens construídas a partir de interações do grupo. De igual maneira, revelaram que a construção dessa prática é permeada de fragilidades envolvendo concepções e
	TÍTULO				REFERENCIAL TEÓRICO
	Avaliação na educação infantil: a documentação pedagógica e as práticas docentes no contexto dos direitos das crianças			Barbosa (2008; 2009); Kuhlmann Jr. (2010); Campos (2014), de Hoffmann (2001, 2008, 2012); Bondioli (2004); Zabalza (1998); entre outros.	

	FOCO 0 a 3 anos de idade				práticas avaliativas na EI, concepções de criança e educação que as distancias da pedagogia da participação, evidenciando a necessidade de ampliação da observação e escuta das crianças, incluindo sua participação no seu percurso de aprendizagem e possibilitando um novo olhar das professoras sobre a crianças, o currículo, a prática pedagógica e a avaliação.
Nº	AUTOR/A ANO	PROBLEMA	OBJETIVO (S)	METODOLOGIA	RESULTADOS
15	OLIVEIRA (2015)	Quais os caminhos que podem ser seguidos para a organização de registros audiovisuais, em forma de portfólios?	Propor uma abordagem metodológica em forma de material didático de portfólios audiovisuais para professores de Educação Infantil.	Pesquisa de abordagem qualitativa, tendo como método a pesquisa bibliográfica de cunho descritivo e interpretativo.	Apresentam contribuições da literatura para a compreensão do Portfólio Audiovisual como ação pedagógica da avaliação formativa na EI, bem como material didático a ser investigado posteriormente por professores de EI. De igual maneira, evidenciaram que a compreensão da criança enquanto ator social, oriunda de perspectivas teóricas interpretativas e construtivistas, consideram que as crianças, assim como os adultos, são participantes ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa de sua cultura compartilhada e, não apenas consumidores da cultura estabelecida pelos adultos, além da efetivação de um Portfólio Audiovisual, por meio da organização de registros de áudio, vídeo e imagens, apresentar-se como importante mecanismo para a concretização da concepção de avaliação formativa, possibilitadora do refletir pelo próprio indivíduo como o desenvolvimento de sua autonomia.
	TÍTULO			REFERENCIAL TEÓRICO	
	Portfólios audiovisuais: concepção de avaliação formativa na educação infantil			Soares (2006) e Formosinho (2009), (HADJI, 2001), Hoffmann (2005), Frison (2008); Villas Boas (2012); Marchão; Fitas (2014); Correia e Souza (2014) e Silva; Craveiro (2014) entre outros.	
	FOCO 0 a 5 anos de idade				

Nº	AUTOR/A ANO	PROBLEMA	OBJETIVO (S)	METODOLOGIA	RESULTADOS
16	CARDOSO (2014)	1) Como os registros periódicos evidenciam o olhar para os bebês? 2) Como os registros podem se transformar em documentações pedagógicas com vistas ao planejamento e à avaliação das práticas? 3) Como as documentações pedagógicas estão a serviço da prática reflexiva do professor?	Compreender a relação entre a produção dos registros na educação infantil e o quanto eles se configuram como documentações pedagógicas proporcionando a prática reflexiva e o olhar para os bebês	Pesquisa de abordagem qualitativa em paralelo com um estudo de caso (Yin)	Confirmam a prática qualificada com bebês como elemento fundamental a prática reflexiva instrumentalizada através dos registros que, se revelam potentes documentações pedagógicas, quando aptos a alcançarem os processos de aprendizagem bebês, para além da consecução de produtos estéticos e visuais. A documentação pedagógica pode representar um novo caminho para a EI, na medida que possibilita a prática reflexiva do professor e evidencia as crianças no processo educativo. Denunciam os escassos espaços e tempos legitimados nas instituições infantis que possibilitem a reflexão em equipe e um olhar mais atento à extensa produção de registros, em especial as fotografias; arquivos de memória pouco apresentados às crianças e utilizados no âmbito educacional qualitativamente.
	TÍTULO			REFERENCIAL TEÓRICO	
	A documentação pedagógica e o trabalho com bebês: estudo de caso em uma creche Universitária			Kuhlmann Jr (2010), Sarmiento (2007), Vieira (2011), Oliveira (2002), Sobrinho (2003), Rodrigues (1995), Alípio Casali (2007), Afonso (2003), Hadji (2001), Draibe (2001), Cappelletti (2007), Godoi (2007), Bachi e Bondioli (2003), Kramer (2007), Zabalza (2006) entre outros.	
	FOCO				
	0 a 3 anos de idade (bebês)				
Nº	AUTOR/A ANO	PROBLEMA	OBJETIVO (S)	METODOLOGIA	RESULTADOS
17	GLAP (2013)	O que apontam as produções acadêmicas brasileiras sobre a avaliação na Educação Infantil, no período compreendido entre 2000 a 2012?	Compreender como os estudiosos da Educação Infantil vêm pesquisando os processos avaliativos nela desencadeados.	Pesquisa de natureza qualitativa, do tipo estado da arte, caracterizada por um caráter inventariante com a busca de artigos, dissertações e teses, por meio de consulta eletrônica e de produções impressas, publicadas no período 2000-2012	Revelaram que a produção científica brasileira está concentrada nas temáticas de avaliação da aprendizagem na educação infantil e avaliação na educação infantil com foco na avaliação como acompanhamento do desenvolvimento da criança, nas formas de registro em relatórios, pareceres e portfólios, nas concepções e práticas de avaliação dos professores, ou seja, as pesquisas estão voltadas para o processo educativo que ocorre no espaço de sala de aula. Os trabalhos em avaliação da Educação Infantil que tem como foco a avaliação do contexto
	TÍTULO			REFERENCIAL TEÓRICO	
	A Avaliação na/da Educação Infantil: Estado da arte: 2000-2012			Kuhlmann Jr (2010), Sarmiento (2007), Vieira (2011), Oliveira (2002) Sobrinho (2003), Rodrigues (1995), Alípio Casali	

	FOCO 0 a 5 anos de idade			(2007), Afonso (2003), Hadji (2001), Draibe (2001), Cappelletti (2007), Godoi (2007), Bachi e Bondioli (2003), Kramer (2007), Zabalza (2006), entre outros.	educativo, e que abrange a análise da instituição na sua totalidade nas dimensões política, pedagógica e administrativa são poucos, assim como os que abordam a avaliação na creche e a avaliação de políticas e de programas de educação infantil.
Nº	AUTOR/A ANO	PROBLEMA	OBJETIVO (S)	METODOLOGIA	RESULTADOS
18	MACIEL (2013)	Como é debatido o tema da avaliação da aprendizagem na Educação Infantil como fator relevante para o desenvolvimento da criança, na visão dos artigos, autores e experiências apresentados pela Revista Nova Escola entre os anos de 2006 a 2011?	Investigar os conteúdos que são tratados na Revista Nova Escola, entre os anos de 2006 a 2011, focalizando o processo de avaliação na Educação Infantil e sua utilidade para o desenvolvimento da aprendizagem, especialmente da criança de 0 a 5 anos.	Pesquisa bibliográfica e documental, mostrando a visão de autores em relação aos conceitos de avaliação da aprendizagem, a reflexão em torno do assunto e os artigos relacionados disponíveis na Revista Nova Escola (2006- 2011).	Mostraram que a avaliação tradicional ainda é presente no ambiente da instituição de ensino, mas mudanças já são reveladas pelos atores, que sentem a necessidade de reconstruir o processo de avaliação.
	TÍTULO				
	A avaliação da aprendizagem na educação infantil: uma análise crítico-reflexiva da Revista Nova Escola			Hoffmann, Luckesi, Cazaux Haydt, Didonet, Ramos Oliveira, Fúlvia Rosenberg e Clarilza Prado de Sousa, dentre outros.	
	FOCO 0 a 5 anos de idade				

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas 18 produções acadêmicas selecionadas para o estudo.