



**Marina Pereira de Castro e Souza**

**“Políticas e Práticas de Avaliação na  
Creche: uma pesquisa na rede  
pública do Município do Rio de  
Janeiro”**

**Tese de Doutorado**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em  
Educação da PUC-Rio como requisito parcial para  
obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Sonia Kramer

Rio de Janeiro  
Março de 2017



**Marina Pereira de Castro e Souza**

**“Políticas e Práticas de Avaliação na  
Creche: uma pesquisa na rede  
pública do Município do Rio de  
Janeiro”**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão abaixo Assinada.

**Prof.<sup>a</sup> Sonia Kramer**

Orientadora

Departamento de Educação – PUC-Rio

**Prof.<sup>a</sup> Alícia Maria Catalano de Bonamino**

Departamento de Educação – PUC-Rio

**Prof.<sup>a</sup> Alexandra Coelho Pena**

Departamento de Educação – PUC-Rio

**Prof.<sup>a</sup> Patricia Corsino**

Universidade Federal do Rio de Janeiro

**Prof.<sup>a</sup> Claudia de Oliveira Fernandes**

UNIRIO

**Prof.<sup>a</sup> Monah Winograd**

Coordenadora Setorial do Centro

De Teologia e Ciências Humanas – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 30 de março de 2017.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

### **Marina Pereira de Castro e Souza**

Graduada em Psicologia (2005) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Mestre em Educação (2011) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora Assistente da Universidade Estadual do Rio de Janeiro/Faculdade de Educação da Baixada Fluminense.

#### Ficha Catalográfica

Souza, Marina Pereira de Castro e

“ Políticas e práticas de avaliação na creche: uma pesquisa na rede pública do Município do Rio de Janeiro” / Marina Castro e Souza; orientadora: Sonia Kramer. – 2017.

230 f. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2017.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Avaliação. 3. Educação infantil. 4. Creche. 5. Políticas. 6. Práticas. I. Kramer, Sonia. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Às professoras e crianças que participaram desta pesquisa.

Às crianças que inspiram a minha vida: Davi, Francisco e  
Thomas.

## Agradecimentos

À professora Sonia Kramer, pelo respeito no processo de orientação, pelos ensinamentos que extrapolam a escrita desta tese, pela competência, pelo apoio na realização do concurso para a Uerj, por fortalecer meu desejo de ser professora de professores e o meu compromisso com as crianças.

À professora Alícia Bonamino, pela participação e presença marcante na minha formação ao longo do doutorado, nos exames de qualificação e na composição da banca.

À professora Alexandra Pena, pela participação na banca e na minha vida.

À professora Claudia Fernandes, obrigada pelos comentários sensíveis e importantes nas qualificações e pela participação na banca.

À professora Patricia Corsino, que acompanha a minha trajetória desde o mestrado, trazendo inspiração e definição para as minhas escolhas profissionais. Obrigada pela partilha de ideias e inquietações no âmbito da Educação Infantil. É muito especial contar com sua presença na banca.

Às integrantes do grupo de pesquisa sobre Infância Formação e Cultura (Infoc): por me ensinarem que pesquisa é lugar de amizade, encontro, diálogo, afeto e respeito.

À professora Fernanda Nunes, por todo conhecimento compartilhado, pela presença sempre alegre e inspiradora.

Aos/às professores/as da pós-graduação do Departamento de Educação da PUC-Rio pelos aprendizados proporcionados.

À Gabriela Scramingnon, amiga querida, presente de Deus, que acompanha minha vida nos momentos alegres e tristes, sempre com uma palavra amorosa e de ânimo. Caminhamos, lado a lado, nos fortalecendo e apoiando, sempre juntas. Sem você não seria possível.

Ao meu grande amigo Maicom Silveira, por quem tenho grande admiração, obrigada pelos momentos alegres e apoio.

À Liana Castro, amiga que ganhei no Proinfantil, pelo carinho, pela generosidade, pelas leituras compartilhadas nesse processo tão intenso de escrita. Seu companheirismo me comove.

À Nazareth Salutto, amiga querida, que sempre torceu, se alegrou e se emocionou com as minhas conquistas.

À amiga Silvia Néli, pelas palavras serenas e sábias nos momentos de aflição. Pelas trocas e indicação de caminhos na escrita. Obrigada por todo apoio e carinho.

À Rita Rangel, amiga querida, minha irmã caçula, obrigada pela disponibilidade, pela revisão cuidadosa, pela força, pelas piadas, pela presença em minha vida nos momentos mais importantes.

À amiga Beatriz Corsino, por ter me ensinado tanto na militância pela infância. Obrigada pela partilha de conhecimentos, pela disponibilidade e pelo apoio.

Aos amigos que chamo de família, Bruno Boquimpani e Adriana Boquimpani, que acompanham minha história desde muito jovem, obrigada por todo amor e apoio.

Às amigas Mariana Cabral e Renata Novicki, amizade que transpõe o tempo e a distância. Obrigada por fazerem parte da minha vida. Amo vocês.

À amiga querida Mariana Romeiro, pelas mensagens de apoio e pela alegria com as minhas conquistas como se fossem suas.

À Daniela Guimarães, amiga por quem tenho grande admiração, obrigada pela torcida e pelo carinho.

Às amigas e companheiras de trabalho na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – Uerj, Giovanna Marafon, Maria Clara de Almeida Carijó, Clarissa Nicolaiewsky, Priscila Corrêa: obrigada pela partilha de ideias e parceria.

Ao meu irmão querido, Victor Castro, por acreditar no meu potencial, pela alegria de compartilhar a vida, pelo amor e pela amizade.

As minhas cunhadas, Ana Paula Madeira e Livia Madeira, obrigada pelo carinho e torcida.

À minha sogra Áurea Madeira, pelas mensagens carinhosas e pela alegria com as minhas conquistas.

A minha tia Marilene Pereira, por estar sempre presente, pronta a ajudar. Obrigada pelo carinho e alegria com as minhas conquistas.

Ao meu marido Allan, meu companheiro, pelo apoio incondicional, pelo amor, por cuidar de mim ao longo do doutorado, por trazer alegria nos momentos mais difíceis, por me ensinar tanto na partilha da vida.

Aos meus pais, meus melhores amigos, pela dedicação, pelo amor, pela presença constante, nos momentos felizes e tristes, fáceis e difíceis. Devo a vocês todas as minhas conquistas. Obrigada pela inspiração, vocês são exemplos de amorosidade, cuidado, ética e compromisso com o mundo.

A Deus, pela sua beleza, pelo seu grande amor e cuidado por mim, por encher a minha vida de inquietações diante de um mundo tão desigual e injusto.

## Resumo

Souza, Mariana Pereira de Castro e; Kramer, Sonia. **“Políticas e Práticas de Avaliação na Creche: uma pesquisa na rede pública do Município do Rio de Janeiro”**. Rio de Janeiro, 2017. 230p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta tese – **“Políticas e Práticas de Avaliação na Creche: uma pesquisa na rede pública do município do Rio de Janeiro”**, é um estudo qualitativo que analisa as concepções de avaliação que se expressam nas práticas do contexto da creche e considera os sentidos que esses profissionais produzem em relação às práticas avaliativas e suas condições de produção. Os referenciais teórico-metodológicos foram tecidos com vários autores, especialmente da filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin e da crítica da cultura de Walter Benjamin; no campo da avaliação, com Claudia Fernandes, Domingos Fernandes, Alicia Bonamino, Paulo Freire; e da área da Educação Infantil, as principais referências são Ana Bondioli, Donatella Savio, Peter Moss, Sonia Kramer. Metodologicamente, foram realizadas observações em grupos da creche pesquisada, bem como análise dos relatórios de avaliação das crianças. Nesse processo de investigação, também é priorizada a perspectiva macro que se refere ao contexto das políticas – suas concepções, seus processos de elaboração e implementação. Para isso, analisa a história da Educação Infantil no município do Rio de Janeiro, a situação atual do atendimento, a experiência piloto do *Ages and Stages Questionnaires* (ASQ-3) e a política curricular e de avaliação. Outro objeto de estudo foi a atualização de discussões antigas na primeira infância por meio da relação entre psicologia e educação, de uma abordagem determinista da neurociência, enfatizando propostas de avaliação destinadas às crianças pequenas. Este percurso analítico trouxe conclusões e proposições para as políticas e práticas, destacam-se: as análises dos documentos orientadores, produzidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro, apontam para contradições na compreensão do trabalho educativo na Educação Infantil – coexistem concepções escolarizantes e preparatórias, com propostas que valorizam a expressão e cultura infantis; as observações realizadas na creche



pesquisada indicaram que o ato de avaliar as crianças é marcado, em muitos momentos, pela perspectiva de uma psicologia desenvolvimentista, que olha para o crescimento das crianças de forma linear, dicotômica, sendo o adulto quem determina o que e quando aprender; as propostas observadas no contexto investigado trazem uma artificialização do conhecimento, ausência de sentido e de articulação com os interesses infantis, problema conceitual também identificado nos documentos orientadores da SME do Rio de Janeiro; embora os relatórios de avaliação busquem se afastar das fichas padronizadas, tão comum nas creches e pré-escolas, os registros analisados não enfatizam as singularidades das crianças, os caminhos de aprendizagem percorrido, priorizam a descrição de habilidades e competências.

### **Palavras-chave**

Avaliação; Educação Infantil; Creche; Políticas; Práticas.

## Abstract

Souza, Marina Pereira de Castro e; Kramer, Sonia (Advisor). **Evaluation politics and practices in daycare centers: a research in the public system of Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2017. 230p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The thesis – “**Evaluation policies and practices in daycare centers: a research in the public system of Rio de Janeiro**” is a qualitative study that analyses the different concepts of evaluation that arise from practices in the daycare center context, considering the meaning the professionals give to their own evaluation practices as well as the conditions under which they are formed. The theoretical and methodological references are the works of various authors, including Mikhail Bakhtin's philosophy of language and Walter Benjamin's cultural criticism; in the field of evaluation, the study dialogues with the ideas of Claudia Fernandes, Domingos Fernandes, Alicia Bonamino and Paulo Freire; in the area of early childhood education, the main references are Ana Bondioli, Donatella Savio, Peter Moss and Sonia Kramer. The methodology consisted of observations in groups at the researched daycare center, as well as the analysis of the reports of children's evaluations. The essay also approaches the macro-perspective of policy context – its concepts and processes of elaboration and implementation. To do so, it analyzes the history of childhood education in the city of Rio de Janeiro and the current situation with regard to attendance, the pilot experiment of Ages and Stages Questionnaire (ASQ-3) and curricular and evaluation policy. In addition, the study presents an updated view of old discussions about early childhood vis-a-vis the relationship between psychology and education and the deterministic approach of neuroscience in the evaluation of infants and toddlers. This analytical path led to conclusions and propositions for the development of policies and practices, with the following standing out: the analyses of the supervisor's reports, produced by the Municipal Secretary of Education (MSE) of Rio de Janeiro, expose contradictions in the understanding of education in early childhood education: educational and preparatory conceptions coexist with proposals that value the children's self expression and culture backgrounds; the observation of the researched daycare center's practices shows

that the act of evaluating children is often dominated by the developmental psychology approach, which tends to assess children's growth in a linear way and with dichotomic meaning, with the adult defining what and when should be taught; the teaching methods observed reveal an artificial knowledge, one without meaning and detached from the children's interests, a problem also found in the orientation documents from the MSE of Rio de Janeiro; although the evaluation reports purportedly aim to avert the standardized check-list analysis, it is very common in daycare centers and kindergartens to find analyzed records that do not emphasize the singularity of the children and their learning development but instead focus on the description of skills and competences.

### **Keywords**

Evaluation; Early Childhood Education; Daycare Centers; Politics; Practices.

# Sumário

<b>Introdução</b>	18
<b>1 Avaliação e Educação Infantil: políticas, concepções e práticas</b>	23
1.1 Situando o tema da avaliação educacional – diferentes perspectivas	23
1.2 Funções e sentidos da Educação Infantil no Brasil: busca por uma educação de qualidade	30
1.3 Avaliar como uma ação de qualidade: especificidades da Educação Infantil	35
1.4 Documentos legais e Políticas de Educação Infantil: reflexões sobre qualidade e avaliação	42
1.5 Tendências da avaliação da Educação Infantil na produção acadêmica brasileira	51
<b>2 Psicologia e Educação: construção de sentidos para a Educação Infantil</b>	56
2.1. A constituição da psicologia como campo de saber científico e sua inserção na área da educação	58
2.2 Psicologia do desenvolvimento e normatização: seus desdobramentos na escola	60
2.3 Psicologia da privação cultural e educação compensatória: um olhar para as crianças pobres	65
2.4 “É de pequeno que se torce o pepino”: caminhando entre testes e medidas	69
2.5 Psicologia e infância: em busca de novos caminhos	79
<b>3 A Educação Infantil na cidade do Rio de Janeiro: puxando fios da história</b>	84
3.1 O contexto da pesquisa: a história da Educação Infantil no Rio de Janeiro	84
3.2 Mapeamento das políticas de creche e pré-escola: ausências e contradições	94
3.3 ASQ-3: um exemplo das contradições da política na cidade do Rio de Janeiro	106
3.4 Caracterização do contexto pesquisado: o EDI	116
<b>4 Tendências e concepções: política curricular e de avaliação para a infância na Rede do Rio de Janeiro</b>	121
4.1 Espaço de Desenvolvimento infantil: conceito e estrutura	122
4.2 Orientações Curriculares para a Educação Infantil	128
4.3 Planejamento da Educação Infantil: cadernos pedagógicos, volume 1	137
4.4 Avaliação na Educação Infantil	142
<b>5 O encontro com professores e crianças: concepções de avaliação na creche</b>	151
5.1 O campo da pesquisa: primeira aproximação e opções teórico-metodológicas	153

5.1.1 “Vocês fizeram ou foi a mamãe?” – o dever de casa no maternal: crianças ou alunos?	153
5.1.2 “Está aí a prova do desenvolvimento! Ela chegou aqui não gostava de toque. Parecia um bicho do mato”: o bom e o mau desenvolvimento	161
5.1.3 “Não é obrigado a dormir, vamos descansar o corpo”: reflexões sobre rotina	166
5.1.4 “Ela não vale uma moeda”: a relação de adultos e crianças	172
5.2 “A chance do sucesso escolar e social” – relatórios: concepções de avaliação	177
<b>6. Considerações Finais</b>	<b>190</b>
<b>7. Referências bibliográficas</b>	<b>201</b>
<b>8. Anexos</b>	<b>220</b>

## Lista de siglas

Abave – Associação Brasileira de Avaliação Educacional

*ANEI – Avaliação Nacional da Educação Infantil*

Anfope – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

Anped – Associação Nacional de Pesquisadores em Educação

ASQ-3 – *Ages and Stages Questionnaires*

AVSI – Autoavaliação da Pré-escola

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara da Educação Básica

Ciep – Centros Integrados de Educação Pública

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

CMEI – Centros Municipais de Educação Infantil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores de Educação

CRE – Coordenadorias Regionais de Educação

CRFB – Constituição da República Federativa do Brasil

Daeb – Diretoria de Avaliação da Educação Básica

Deed – Diretoria de Estatísticas Educacionais

DSM-IV – Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais

Ecers-R11 – *Early Childhood Environment Rating Scale – Revised Edition*

EDI – Espaço de Desenvolvimento Infantil

FCC – Fundação Carlos Chagas

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

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

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

GEI – Gerência de Educação Infantil

IDI – Índice de Desenvolvimento Infantil

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Ipai-RJ – Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro

Ipea – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

iPIS – Indicador Internacional de Performance em Escolas de Ensino Primário

Isquen – Indicadores e Escala da Qualidade Educativa da Creche

*Iters-R10 – Infant/Toddler Environment Rating Scale–Revised Edition*

LBA – Legião Brasileira de Assistência

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDSA – Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário

MEC – Ministério da Educação

Mieib – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil

Mobral – Movimento Brasileiro em Prol da Alfabetização

MPOG –Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PEE – Programa Especial de Educação

PIC – Programa Primeira Infância Completa

PNE – Plano Nacional de Educação

Proinfância – Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de

Equipamento para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil

QI – Quociente de Inteligência

RNPI – Rede Nacional para a Primeira Infância

SAE – Secretaria de Assuntos Estratégicos

SEB – Secretaria de Educação Básica

Senna – *Social and Emotional Non-cognitive Nationwide Assessment* (avaliação de competências socioemocionais)

Sinaeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SMDS – Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social

SME – Secretaria Municipal de Educação

Uesc – Universidade Estadual de Santa Catarina

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNCME – União dos Conselhos Municipais de Educação

Undime – União Nacional de Secretários Municipais de Educação

Unesco – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância

USP – Universidade de São Paulo



*As pessoas grandes adoram os números. Quando a gente lhes fala de um novo amigo, elas jamais se informam do essencial. Não perguntam nunca: Qual é o som da sua voz? Quais os brinquedos que prefere? Será que coleciona borboletas? Mas perguntam: Qual é sua idade? Quantos irmãos ele tem? Quanto pesa? Quanto ganha seu pai? Somente então é que elas julgam conhecê-lo. Se dizemos às pessoas grandes: Vi uma bela casa de tijolos cor-de-rosa, gerânios na janela, pombas no telhado... elas não conseguem, de modo nenhum, fazer uma ideia da casa. É preciso dizer-lhes: Vi uma casa de seiscentos contos."Então elas exclamam: Que beleza!"*

*Antoine de Saint-Exupéry, O Pequeno Príncipe.*

## INTRODUÇÃO

O tema da avaliação na Educação Infantil vem ganhando visibilidade diante da ampliação do acesso das crianças as creches e pré-escolas. A avaliação vem ocupando a agenda política, bem como o interesse acadêmico na produção de pesquisas que discutam seu significado na Educação brasileira. Avaliar é um ato político, importante elemento para a implantação de um projeto educacional democrático que permita a igualdade de oportunidades para todos os brasileiros, o redirecionamento de trajetórias e a reformulação das políticas que possam induzir ações de qualidade.

Com isso, tem-se uma demanda social por recomendações e normatizações que indiquem o caminho da construção de um atendimento de qualidade. No entanto, diferentes propostas disputam compreensões sobre qualidade, avaliação e Educação Infantil. Identifica-se duas tendências sobre avaliação no Brasil: a primeira, voltada às condições de oferta; e a outra, ao desempenho dos alunos. Essas diferentes propostas trazem projetos educacionais e sociais que estão em confronto, configurando impasses que não se restringem à dimensão técnica, mas dizem respeito à dimensão política da avaliação.

A Educação Infantil, desde a década de 1990, tem como desafio o debate de parâmetros e indicadores de avaliação que garantam práticas educativas que permitam que as crianças se desenvolvam de forma integral, que respeitem os direitos das crianças a uma formação humana plena – social, corporal, afetiva, cognitiva, política e ética. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, faz parte do sistema de Educação, sendo responsabilidade do Estado avaliar a qualidade desse atendimento, sem perder de vista o respeito às especificidades e finalidades da educação de crianças de 0 a 5 anos, garantindo uma política democrática e uma oferta de qualidade. A tese percorre as diferentes dimensões da avaliação, focalizando os processos educativos, as aprendizagens, as concepções compartilhadas pelos professores, mas também as políticas, entendendo que essas não estão isoladas, mas em permanente troca.

Partindo do contexto apresentado, **esta tese tem como objetivo analisar concepções de avaliação que se expressam nas práticas do contexto da creche, considerando os sentidos que esses profissionais produzem para o ato de**

**avaliar, bem como suas condições de produção.** Considera-se também a perspectiva macro que se refere ao contexto das políticas – suas concepções e seus processos de elaboração e implementação. O estudo estabelece relações, problematizações, identifica avanços e desafios nas políticas públicas e suas formas de implementação, ou seja, analisa aspectos macrocontextuais que são pano de fundo da prática docente.

Para alcançar esse objetivo, foi realizada uma pesquisa qualitativa em um Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) da cidade do Rio de Janeiro. O estudo dessa unidade social, que englobam sua totalidade, buscou reunir o maior número de elementos, por meio de diferentes estratégias, com o objetivo de descrever e analisar a complexidade de uma determinada escola, de penetrar na realidade social, com vistas à compreensão sobre as concepções docentes em relação ao ato de avaliar. A prática revela diferentes sentidos desse fazer.

A escolha da cidade do Rio de Janeiro deve-se à relevância da Rede, umas das maiores da América Latina, bem como à utilização do teste *Ages and Stages Questionnaires* (ASQ-3), instrumento de avaliação de desenvolvimento infantil em larga escala, em 2010. Essa experiência piloto trouxe importantes desdobramentos para a política nacional de Educação Infantil.

Cabe destacar a participação do município na pesquisa *Formação da Rede em Educação Infantil: Avaliação de Contexto*, financiada pelo Ministério da Educação (MEC), em 2014, que teve o objetivo de trazer contribuições para a política nacional de avaliação em Educação Infantil. Para isso, esse estudo foi proposto em quatro capitais: Belo Horizonte, Curitiba, Florianópolis e Rio de Janeiro, envolvendo uma instituição pública em cada uma das cidades, com a finalidade de identificar potencialidades e limites para a realidade brasileira, das escalas italianas de avaliação de contexto. Os critérios de escolha das instituições foram: atendimento de crianças em creche e pré-escola na mesma instituição, de forma exclusiva para a Educação Infantil; horário integral; capacidade de atendimento de 90 a 120 crianças; inserção na gestão municipal. No caso do Rio de Janeiro, a Secretaria Municipal de Educação (SME) indicou um EDI que possuía os critérios definidos pelo estudo.

Diante disso, foi solicitada autorização para a realização desta pesquisa de doutorado nesse EDI pela expectativa da familiaridade dos profissionais com o tema da avaliação, priorizando a modalidade creche, pelo número insuficiente de

pesquisas sobre avaliação, nesse contexto, e também a distância da democratização do atendimento para as crianças de 0 a 3 anos. Estas evidências mostram a cisão histórica entre creche e pré-escola, sendo necessário afirmar que creche é Educação Infantil.

Para enfrentar esse desafio, esta tese definiu os seguintes objetivos específicos: analisar as potencialidades e os limites das propostas de avaliação realizadas pelos professores de creche; realizar levantamento das políticas de avaliação destinadas às creches no âmbito da União, bem como na cidade do Rio de Janeiro, enfatizando as concepções das propostas; refletir como as políticas de avaliação adotadas no contexto estudado contribuem para a garantia dos direitos das crianças.

A partir dos objetivos específicos, são as seguintes as questões de pesquisa: que concepções orientam as práticas de avaliação dos professores de creche? Quais conhecimentos os professores acionam para fundamentar as suas práticas de avaliação? Os professores conhecem as políticas de avaliação? Conhecem os documentos que orientam a Educação Infantil? Quais? Em caso afirmativo, de que forma introduzem essas orientações em suas práticas? Que condições os professores possuem para avaliar? Que dilemas e desafios os professores enfrentam em suas práticas de avaliação?

O referencial teórico-metodológico da tese foi delineado a partir da crítica da cultura de Walter Benjamin, e da filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin. Benjamin, com suas reflexões antidogmáticas, indica importantes ferramentas para a pesquisa acadêmica, que muitas vezes opera dentro de uma racionalidade técnica a qual perde de vista os sujeitos, as experiências singulares marcadas por contingências culturais de uma época. Para o filósofo, pesquisar torna-se uma possibilidade de apontar caminhos, de colocar o presente em crítica. O método de Benjamin parte do exame das singularidades, deixando emergir os sentidos históricos de uma época (Benjamin, 2012). A totalidade se revela na insignificância, no fragmento, nos estilhaços, compondo imagens como de um caleidoscópio (Kramer, 2009a).

Mikhail Bakhtin concebe as ciências humanas como ciências do discurso, que estudam o homem em sua especificidade, em seu processo de expressão e criação, ligada à vida, ao trabalho, às lutas (Freitas, 2002). Assim, os sujeitos da pesquisa, são sujeitos que enunciam, que se constituem nas e pelas as interações

sociais. Bakhtin ajuda a compreender a pluralidade da pesquisa em Ciências Humanas, trazendo o caráter polifônico e dialógico da pesquisa que busca analisar a diversidade das experiências contemporâneas, não prescindindo, de maneira alguma, do rigor científico, dos compromissos ético e político. O pesquisador precisa assumir esse caráter problemático da pesquisa em ciências humanas, renunciando à ideia de transparência do discurso (Amorim, 2004).

A escolha pelo estudo de um contexto deve-se à compreensão de que toda enunciação é de natureza social, ideologicamente marcada, e que é no cotidiano, em espaços de interação social, que os sujeitos constroem seus fazeres. Os discursos são produzidos por sujeitos situados, concretos, históricos. Diante disso, tem-se a necessidade da realização de um estudo que permita a inserção no cotidiano institucional. Metodologicamente, foram utilizadas diferentes estratégias como observação, análise de documentos que normatizam o trabalho da Educação Infantil e análise dos relatórios de avaliação das crianças.

A tese apresenta a seguinte organização:

- O capítulo 1, *Avaliação e Educação Infantil: políticas, concepções e práticas*, situa o tema da avaliação educacional, com suas diferentes perspectivas, dando visibilidade às contradições dos significados atribuídos ao ato de avaliar. São discutidas concepções de avaliação e qualidade, de forma articulada com as funções e sentidos históricos da Educação Infantil no Brasil. Destacam-se os principais documentos brasileiros orientadores e os de caráter mandatório da Educação Infantil, bem como tendências e desafios para a creche e pré-escola a partir das pesquisas acadêmicas sobre avaliação no campo da infância.
- O segundo capítulo, *Psicologia e educação: construção de sentidos para a Educação Infantil*, analisa a constituição da psicologia como campo de saber científico na área da educação, dentro de uma visão histórica. Realiza debate sobre a psicologia do desenvolvimento, como também a influência da psicologia da privação cultural e a educação compensatória nos discursos e práticas na Educação Infantil brasileira. Também é objeto de estudo a atualização de discussões antigas na primeira infância por meio de uma abordagem determinista da neurociência, com destaque para propostas de avaliação destinadas às crianças pequenas. O capítulo

finaliza com reflexões sobre outros caminhos que podem ser traçados a partir dos conhecimentos psicológicos.

- O capítulo 3, *A Educação Infantil na cidade do Rio de Janeiro: puxando fios da história*, apresenta a história da creche e pré-escola no município Rio de Janeiro e a situação atual do atendimento às crianças pequenas, dando destaque para o equipamento público mais recente: o EDI. Um dos itens dedica-se à experiência piloto do ASQ-3 na cidade do Rio de Janeiro, apontando para as contradições que rondam a política de avaliação na Educação Infantil.
- O Capítulo 4, *Tendências e concepções: política curricular e de avaliação para a infância na Rede do Rio de Janeiro*, analisa documentos produzidos pela SME do Rio de Janeiro, com ênfase no tema da avaliação, buscando identificar sentidos, aproximações e afastamentos com a realidade pesquisada.
- E o último capítulo, *O encontro com professores e crianças: concepções de avaliação na creche*, analisa as interações entre as crianças e os adultos, no espaço da creche pesquisada, por meio de observações e dos relatórios de avaliação. Ainda são tratadas questões teórico-metodológicas.

Nas considerações finais, são sistematizadas as conclusões desta tese, com proposições e indagações para as práticas, políticas, bem como indicações para novas pesquisas sobre o tema da avaliação na Educação Infantil.

## 1

## **AVALIAÇÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL: POLÍTICAS, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS**

Este capítulo, em um primeiro momento, situa o tema da avaliação educacional em suas diferentes perspectivas, dando visibilidade às contradições dos significados atribuídos ao ato de avaliar. Aqui, as diferentes dimensões da avaliação não são objeto de aprofundamento, mas sim são compreendidas de forma articulada, sem perder de vista suas especificidades. Os significados da avaliação são construídos em um campo de disputa, pois aspectos da política educacional tensionam a prática, dando sentidos para a organização do trabalho pedagógico. Analisa, ainda as funções e os sentidos históricos da Educação Infantil no Brasil, na busca por um atendimento de qualidade. Em seguida, discute concepções de avaliação e qualidade, com ênfase nas especificidades do trabalho pedagógico da creche e da pré-escola. Destacam-se os principais documentos brasileiros orientadores e os de caráter mandatório da Educação Infantil. O último item dedica-se à apresentação de desafios para a Educação Infantil a partir das pesquisas acadêmicas sobre avaliação no campo da infância.

### **1.1**

#### **Situando o tema da avaliação educacional – diferentes perspectivas**

Antes de problematizar o tema da avaliação no contexto das crianças pequenas, serão abordadas diferentes perspectivas de avaliação, bem como seus dilemas. A partir da compreensão de que a palavra é produção histórica, social e ideológica, que não se limita ao significado do dicionário, a avaliação não pode ser considerada uma ação neutra, e sim complexa, arena de disputas de concepções; uma prática social que deve ser compreendida em sua historicidade (Bakhtin, 2006). Suas formas, conteúdos e usos estão marcados por questões político-ideológicas: o que se espera que as crianças aprendam? O que se espera com as avaliações? Quem são os interlocutores da escola no debate da avaliação?

Tendo em vista que esta tese tem como interesse aprofundar o tema das concepções de avaliação no âmbito da Educação Infantil, o objetivo deste item é destacar perspectivas de avaliação que podem subsidiar discussões no âmbito da creche e da pré-escola. Serão consideradas as diferentes dimensões da avaliação que interagem nas instituições, entendendo que os significados partilhados pelas diferentes etapas da Educação Básica, com organizações e exigências diversas, ecoam na Educação Infantil.

Avaliação é uma tarefa complexa, marcada por contribuições teóricas de diferentes disciplinas, e, a partir do século XX, as discussões se ampliam, novos modelos e novas teorias passam a ser acionadas para o enfrentamento dos desafios da educação (Fernandes, 2009a). É antiga a angústia pela constatação de que muitos alunos não aprendem, o que enseja novas discussões sobre avaliação, como as institucionais, de desempenho docente, de redes de ensino. De acordo com Sousa (2014b), analisar as finalidades da avaliação tem sido uma tarefa dos profissionais da educação, “até mesmo porque as escolas têm sido cada vez mais chamadas a interagir com diferentes focos da avaliação” (p. 94).

Entende-se que as avaliações são baseadas em escolhas, crenças, concepções que trazem uma visão de educação, de sociedade, de qualidade, de formação humana e de estratégias pedagógicas. De acordo com Fernandes e Freitas (2007) a avaliação é “uma atividade que envolve legitimidade técnica e legitimidade política na sua realização” (p. 17). Os objetivos determinados para o trabalho educativo, a partir de um contexto político, trazem materialidade para as relações dentro da escola, entre os sujeitos e com o conhecimento. Desse modo, aspectos da avaliação de desempenho dos alunos podem refletir as funções de um sistema educativo, um indicador da relação entre a escola e a sociedade (Afonso, 2009). As avaliações educacionais (expressão que engloba suas diferentes dimensões), assim, vêm assumindo concepções diversas e, para analisá-las, é preciso identificar as alterações vividas nas políticas educativas, como a redefinição do Estado.

A partir da década de 1980, tem-se um aumento do interesse pelos processos de avaliação, principalmente pelos governos neoliberais. Esse modelo de Estado Avaliador “vem adotando um ethos competitivo, neodarwinista, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos”



(AFONSO, 2009, p. 49). Essa nova cultura demandou a criação de processos de controle e responsabilização considerados mais sofisticados, por meio de indicadores mensuráveis, com o objetivo de dar mais credibilidade às políticas públicas (o produto passa a ser priorizado frente ao processo). Há uma tensão existente na avaliação como modelo de regulação e de desregulação. Nesse segundo aspecto, tem-se uma redefinição do Estado, diminuindo a sua atuação e o seu compromisso, para entrada da lógica do mercado, com o redimensionamento dos currículos e das práticas, com novos conteúdos e novas propostas para o cotidiano da escola.

Na década de 1990, as funções simbólicas de controle social e legitimação política passaram a ser muito significativas, fortalecendo a escola como espaço de exercício de poder, em processos formais e informais, de forma explícita ou sutil, pela figura do especialista, criando um “mercado educacional” (Afonso, 2009). Melhoria das aprendizagens, verificação das competências, seleção, promoção, certificação, disciplinarização, responsabilização, hierarquização dos sujeitos são sentidos da avaliação bastante difundidos pelos pesquisadores (Fetzner, 2014; Vasconcellos, 2014; Fernandes, 2009a; Afonso, 2009; Bonamino, 2000; Fernandes, 2014a). Então, a avaliação pode se referir tanto às práticas interessadas nas aprendizagens dos alunos determinadas por professores, quanto às que têm o formato de prestação de contas (*accountability*) e os modelos de responsabilização, nos níveis micro, meso e macro do sistema educativo (Afonso, 2009).

É recorrente o equívoco de considerar essas diferentes práticas avaliativas como boas por si só, dotadas de um poder de enfrentar os desafios educacionais, visando ao controle total da vida da escola, sem levar em conta o contexto, o trabalho dos professores e os alunos. As recomendações e os resultados oriundos de uma avaliação sempre terão potencialidades e limites, não se restringem a questões técnicas e burocráticas, regulação de resultados e comportamentos.

As mudanças de concepções da ação de avaliar devem-se aos condicionantes históricos e sociais. Fernandes (2009a) destaca a avaliação como medida, numa perspectiva unicamente técnica, que, por meio de rigor e neutralidade, teria o objetivo de medir as aprendizagens dos alunos. O autor menciona a influência dos testes de inteligência e aptidão para a construção dessa noção de avaliação. Sinaliza

ainda que a quantificação das aprendizagens teve como inspiração o modelo taylorista<sup>1</sup> – gestão científica que buscava dar eficiência aos processos.

Essa visão sustenta-se em teorias de aprendizagem baseadas na acumulação de informações (de pequenos elementos que se desenvolvem de forma sequencial e hierárquica) e na associação de estímulo-resposta (baseada no reforço positivo, na motivação externa). Essa compreensão é um dos fundamentos do pensamento dos psicólogos behavioristas, ainda com certa influência nos currículos e nas práticas de avaliação e de ensino.

Na contramão dessa perspectiva, a avaliação é compreendida como uma dimensão intrínseca ao processo educacional, uma atividade prospectiva; não se restringindo a um processo individual de aplicação de testes e provas, ou à atribuição de notas. A ação de avaliar é responsabilidade do professor, mas não de forma isolada; é uma ação coletiva, baseada em princípios e critérios que são compartilhados no projeto político-pedagógico.

Fernandes (2009a) propõe uma avaliação formativa alternativa<sup>2</sup>, diferenciando-se de uma avaliação formativa de base behaviorista e psicométrica, a qual se limita à verificação da consecução dos objetivos. Tem-se uma ruptura epistemológica significativa – “uma avaliação mais interativa, mais situada em contextos vividos por professores e alunos, mais centrada na regulação e na melhoria das aprendizagens, mais participativa, mais transparente e integrada nos processos de ensino e de aprendizagem” (FERNANDES, 2009a, p. 56).

Nesse debate, são priorizados os seguintes aspectos em relação à avaliação: horizontalidade entre professores e alunos; variedade de instrumentos; integração no processo de ensino e aprendizagem; avaliação formativa com a função de melhorar as aprendizagens; diálogo como elemento indispensável; avaliação como construção social, localizada num contexto, marcada por negociação de sentidos sociais e culturais (Fernandes, 2009a).

---

<sup>1</sup> Conhecido também como administração científica, foi fundada por Frederick Taylor (1856-1915) considerado o pai da administração científica.

<sup>2</sup> O autor discute diferentes modalidades da avaliação alternativa, trazendo os seguintes termos: avaliação autêntica, avaliação reguladora, avaliação formadora, avaliação contextualizada ou avaliação educativa. Reconhece que não possuem o mesmo campo semântico, mas “são avaliações de natureza eminentemente formativa caracterizadas pela atenção que prestam aos processos de interação nas salas de aula e de aprendizagem dos alunos, à integração plena da avaliação no processo ensino-aprendizagem ou à autoavaliação, à metacognição e à autorregulação” (FERNANDES, 2009a, p. 26).

Na mesma direção, Freire (2004) colabora ao questionar o modelo da educação bancária, no qual os educandos são tomados como passivos, e os conhecimentos como estáticos, compartimentados, menosprezando as experiências dos sujeitos – “Conteúdos que seriam retalhos da realidade desconectados da totalidade em que engendram e em cuja visão ganhariam significação” (p. 57). Essa concepção de avaliação consiste em verificar os conhecimentos depositados, uma avaliação bancária, “(...) um mero ato de cobrança, e não uma atividade cognoscitiva, na qual educador e educando discutem e refazem o conhecimento” (ROMÃO, 2011, p. 92).

A tarefa de avaliar, compreendida como instrumento político que pode incluir ou excluir, torna-se ainda mais difícil pela sua condição assimétrica: professores e alunos não estão em posição de igualdade. Geralmente, encontra-se, em uma das partes, o poder de definir a avaliação, uma relação que pode ser marcada pela dominação. Na avaliação das aprendizagens dos alunos, o professor e a escola geralmente dão os contornos desse processo, sendo compulsória, com consequências importantes na vida dos alunos. Essa condição desigual é observada por Paulo Freire (2004) com a crítica de que as relações educacionais reproduzem a sociedade opressora com o silenciamento e controle dos educandos.

Para o autor, dentro dessa lógica, a palavra é oca, sem sentido. E essa “verbosidade alienada e alienante” (Freire, 2004, p. 57) propõe uma educação que tem objetivo de fixação, adaptação ao mundo, memorização mecânica, repetição, sem compromisso com significados, o que torna os sujeitos docilizados, domesticados pelo depósito dos conhecimentos transmitidos. Essa educação traz o homem em abstrato, isolado, desconectado do mundo. Contudo, os homens possuem a vocação de humanizar-se, levando-os a questionar e resistir às contradições da educação bancária, na busca pela libertação, por uma prática problematizadora e criativa.

Assim, rejeita-se a noção de que os processos de aprendizagem são lineares, e se defende diversos ritmos e formas para aprender. O aprender demanda uma postura reflexiva, construída ativamente pelos sujeitos, e tem a dialogicidade como princípio para a construção do “pensar verdadeiro”, “pensar crítico” (Freire, 2004). Tal posicionamento toma as aprendizagens como processos sociais complexos, que partem das interações, dos significados culturais que os alunos atribuem ao seu redor. “A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanentemente

através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo *com que e em que se acham*” (FREIRE, 2004 p. 72, grifo do autor).

Nessa perspectiva, o educador parte do pressuposto de que todos os alunos, seres do mundo e com o mundo, podem aprender, reconhece a diversidade cultural dos sujeitos. Os alunos devem ser desafiados com novas provocações no processo de refletir e propor respostas, mesmo que provisórias, favorecendo o compromisso com a realidade histórica e social, o reconhecimento como sujeito inconcluso e inacabado.

Em concordância com Paulo Freire, Luckesi (2011) afirma que “o ato de avaliar, constitutivamente, é amoroso” (p. 201), o que significa ser capaz de incluir, acolher, integrar. Essa atitude traz o compromisso de diagnosticar a situação do educando, de ter abertura ao outro, acolhendo suas experiências, necessidades e desejos, tendo em vista a transformação. Amorosidade e diálogo são indispensáveis no processo educativo, pois, no encontro entre professor e aluno, mediados pelo mundo, é possível transformar, humanizar a todos. Essa discussão indica a necessidade da criação de uma nova cultura de avaliação, que extrapole a dimensão técnica e incorpore a dimensão ética.

A leitura de Paulo Freire, e de outros autores que embasaram este estudo, permite questionar: os alunos brasileiros das escolas públicas têm tido sua humanidade negligenciada com um sistema que ainda possui grande número de crianças consideradas incapazes para aprender? Sua vocação ontológica e histórica de *ser mais*, como afirma Paulo Freire, tem sido distorcida?

As práticas de avaliação mais recorrentes na escola são, geralmente, ameaçadoras, autoritárias e seletivas, geram um processo de exclusão, separam os alunos entre eleitos e não eleitos. Essa lógica, que visa à classificação e à certificação, parte do pressuposto de que existem alunos que não irão aprender, que são subordinados, e não valoriza os alunos como sujeitos de direitos, com capacidade de participar e decidir. A reprovação é a ação escolar que precisa ser repensada, pois pode colocar em risco a integração do sujeito na sociedade. A cultura associada à repetência e ao abandono escolar distorce a vocação humana de criar e aprender.

O fracasso escolar está relacionado com a estrutura e a organização da escola – suas regras, rituais, práticas, relações – que, muitas vezes, funcionam no controle e na sua legitimação. As escolas organizadas por séries não são necessariamente

excludentes, mas essa estrutura histórica naturalizou o fracasso escolar<sup>3</sup>. Por outro lado, a construção de novas propostas, como as escolas organizadas em ciclos, também não garante necessariamente uma ruptura. Muitas instituições que adotaram os ciclos e a progressão mantiveram a estrutura escolar inalterada (Sousa, 2014b).

Mesmo com a percepção da fragilidade das práticas de avaliação, nas salas de aula, mais presente como recomendações teóricas do que como ações educativas, o conceito de avaliação vem se sofisticando, deixando o foco exclusivo nos alunos “para passarem a incluir professores, projetos, currículos, programas, materiais, ensino ou políticas” (FERNANDES, 2009a, p. 51). No entanto, questiona-se como esse processo tem sido vivido nas instituições.

Pesquisas apontam para a permanência de modelos de avaliação pouco integrados ao ensino e à aprendizagem, ainda comprometidos com as classificações, marcados por um cotidiano de treinamento e testes (Barriga, 2000; Esteban, 2003; Fernandes, 2014a). Parece que o olhar atento para o que os alunos sabem e fazem tem menos importância. Constatam-se modelos híbridos que englobam duas visões: novos instrumentos, dentro de um modelo qualitativo, e manutenção da função de classificação, pois o controle passa a ser feito de forma mais sutil (Esteban, 2003). A partir das análises, rejeita-se o mito de que a avaliação meritocrática e seletiva garante uma educação de qualidade (Fernandes, 2014b).

Esta revisão sobre o tema da avaliação colabora para pensar os desafios postos para a Educação Infantil na contemporaneidade. Alguns aspectos problemáticos da avaliação discutidos neste item parecem assombrar práticas e políticas no campo da infância. Considerando que creche e pré-escola compõem a primeira etapa da Educação Básica, não é possível acreditar que essas tensões em torno do tema da avaliação, muitas vezes fator de exclusão e de acirramento das desigualdades, não atinjam as crianças pequenas.

A avaliação é um processo que deve acompanhar o crescimento e o desenvolvimento das crianças, valorizando suas produções, com um olhar prospectivo. Assim, pergunta-se: quais são as concepções de avaliação presentes no campo Educação Infantil? A história da Educação Infantil permite observar que não

---

<sup>3</sup> A escola ocidental moderna foi organizada em séries baseada no pensamento iluminista e positivista do século XVII e XIX. São características desse modelo: o pensamento linear; a busca por uma verdade absoluta; o homem como ser racional capaz de responder a todos os desafios; a noção de neutralidade científica; a separação dos afetos e da cultura da ciência; o currículo enciclopedista (Fernandes, 2014b).

é simples a tarefa de instaurar uma cultura de avaliação como processo, entendida como uma construção coletiva, que respeite os direitos e as singularidades das crianças. Para analisar as concepções de avaliação expressas nas práticas dos professores de creche, é relevante pensar a história da Educação Infantil, já que os sentidos para a prática docente, bem como a função social da Educação Infantil estão diretamente relacionados ao contexto histórico-social.

## 1.2

### **Funções e sentidos da Educação Infantil no Brasil: busca por uma educação de qualidade**

A história de atendimento às crianças pequenas em creches e pré-escolas no Brasil, desde o final do século XIX, foi marcada pela desigualdade social e pela precariedade. As crianças mais pobres eram atendidas em creches vinculadas aos órgãos de assistência social, e as crianças das classes média e alta frequentavam pré-escolas que se baseavam no modelo dos Jardins de Infância, com papel educacional (Oliveira, 2008). Portanto, o atendimento oferecido à infância acontecia ora sob o viés da saúde, ora sob o da assistência social, ora sob o da educação. Essa organização mostra a fragmentação de concepção sobre a Educação Infantil, em que o cuidar é destinado às crianças pobres, enquanto o educar é reservado às crianças mais abastadas<sup>4</sup>. Kuhlmann (1999), ao analisar a história da creche, reconhece que as primeiras creches populares tinham um cunho assistencial, mas também afirma que os interesses pedagógicos sempre estiveram presentes, junto com os interesses médicos, assistenciais e religiosos.

No processo de redemocratização do país, a luta pelo direito das crianças ao atendimento em creches e pré-escolas ganha destaque com ampla participação dos movimentos sociais e de mulheres, além dos próprios profissionais da educação. Um novo sentido para o atendimento às crianças de 0 a 6 anos passou a ser construído a partir de um ordenamento legal atualizado – a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB; Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 1996 (Brasil, 1996) –, o que

---

<sup>4</sup> Ver mais sobre o tema em Tiriba, L. 2006; Guimarães, D. 2011.

significou a busca pela superação de posições antagônicas e fragmentadas, assistencialistas e/ou preparatórias.

A CRFB (Brasil, 1988) insere a criança como sujeito de direito, cidadão, prioridade absoluta. Esse novo quadro político traz a Educação Infantil como direito das crianças pequenas. Em 1996, a LDB (Brasil, 1996) determina que a Educação Infantil (creches e pré-escolas) é a primeira etapa da educação básica – direito da criança, dever do Estado e escolha da família –, tendo como finalidade o desenvolvimento integral das crianças até 5 anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (art. 29). O atendimento às crianças de 0 a 3 anos que se realiza nas creches também é contemplado na legislação como direito da criança, ambiente de relações complementares à família. A opção brasileira institui a educação como um direito público subjetivo do cidadão desde o nascimento. A creche consolida-se como espaço educacional, e, portanto, como possibilidade de experiências significativas e afetivas no seio das interações das crianças entre si e delas com os adultos.

As discussões em torno da CRFB (Brasil, 1988) e da LDB (Brasil, 1996), trouxeram o binômio educar e cuidar de forma indissociável, como objetivo do trabalho com as crianças pequenas, configurando-se “como solução conceitual” (Kramer, 2011, p. 84). Esse suposto consenso no campo da Educação Infantil “parece estar marcado por divisões e por emaranhado de ideias geradas e disseminadas, tanto em textos acadêmicos quanto em práticas e discursos de professores, que acabam por separar o que estaria unido” (Kramer, 2011, p.84). Em relação a esse debate, Guimarães (2011) pergunta:

(...) a creche torna-se educacional a partir de determinado momento histórico e político, a partir de fixada legalmente? Ou seja, a função educacional não lhe caracterizava antes? A medida que se desloca de uma instância da assistência para uma instância da educação, a função social da creche muda? Antes, ela só cuidava e agora só educa? (p. 38).

Sobre o avanço na compreensão da indissociabilidade do educar e cuidar, resultado de um longo processo ainda não concluído, Nunes, Corsino e Didonet (2011) afirmam:

A prática cotidiana ainda é, em parte, inibida pelo viés das instituições de assistência social e educação, que constituem setores separados e específicos da administração pública, e pela tradição, ainda arraigada em muitos lugares, de

convocar profissionais com formação diferente e atribuir-lhes funções distintas (as relacionadas ao corpo, como higiene, alimentação, sono e as relacionadas à mente: linguagem, expressões, pensamento) dentro do mesmo espaço de atendimento à criança (p. 13).

Essa construção histórica tem duas dimensões: uma política e administrativa (as organizações sociais, os órgãos da administração governamental, a legislação e os programas de atenção à criança) e outra técnico-científica (advindos da antropologia, da sociologia da infância, da psicologia do desenvolvimento) (Nunes; Corsino; Didonet, 2011). A articulação entre essas dimensões ao longo do processo histórico vem fortalecendo uma concepção ampla e integrada de infância, como momento fundamental do processo de formação humana, coexistindo, ainda, com políticas e práticas polêmicas no debate sobre educar e cuidar. Além dessa tensão, prevaleceram, por muito tempo, a ausência de investimento público para o atendimento às crianças pequenas e a falta de profissionalização da área.

O debate sobre qualidade na Educação Infantil é antigo. Já nas décadas de 1970 e 1980, movimentos sociais e pesquisadores apontavam para o caráter educacional do trabalho da creche, para a necessidade de condições de funcionamento, recursos materiais e profissionais qualificados para o trabalho com as crianças pequenas (Kramer, 1985). A expansão do atendimento em creches e pré-escolas deu-se, principalmente, por meio de convênios entre prefeituras e instituições filantrópicas e/ou comunitárias, muitas com condições frágeis. Já no caso das pré-escolas públicas, a ampliação aconteceu via aumento do quantitativo de crianças por turma. Nesse período, ainda não existiam iniciativas do governo federal de avaliação da Educação Infantil.

Com a ampliação de investimento público<sup>5</sup>, a Educação Infantil começa a ser submetida a maior controle social, consolidando a preocupação de regulação do

---

<sup>5</sup> Diante dos avanços em relação ao atendimento das crianças, em 2006, é aprovada a Emenda Constitucional nº. 53, que estabelece um novo modelo de financiamento da Educação Básica, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), no qual creche e pré-escola estão incluídas. Esse fundo representa uma importante conquista para a Educação Infantil, apontando para uma compreensão do processo educacional mais coesa e integrada. Com ele, todos os estabelecimentos de Educação Infantil da rede municipal, inclusive os privados sem fins lucrativos conveniados com o Poder Público, recebem um “valor aluno ano” para sua manutenção, com base no número de alunos da educação básica informado no censo escolar do ano anterior, sendo computados os estudantes matriculados nos respectivos âmbitos de atuação prioritária (art. 211 da CRFB). Esse foi um avanço na política educacional brasileira para a garantia do direito da criança à Educação Infantil, uma vez que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério



governo por meio estratégias que possam interrogar a qualidade do atendimento, trazendo a demanda de verificar se o valor investido dá retorno. O que as crianças de 0 a 3 anos ou de 4 e 5 anos estão aprendendo?

Pesquisas sinalizam a importância da frequência à Educação Infantil para o desenvolvimento e para a escolaridade posterior das crianças, apontada como uma das áreas que mais retribui à sociedade os recursos nela investidos (Campos, 1997). Além de indicarem que a criança que a frequenta tem, em média, um ano a mais de escolaridade do que aquela que ingressou na escola diretamente no Ensino Fundamental, ela também tem 32% a mais de chances de concluir o Ensino Médio (Becker, 2008).

A preocupação com a qualidade na Educação Infantil toma contornos relevantes a partir da década de 1990, sendo tema de pesquisas e de um conjunto de documentos orientadores do Ministério da Educação. Sobre essa discussão, Campos e Füllgraf e Wiggers (2006) afirmam:

A preocupação com a baixa qualidade da educação infantil trouxe a criança para o centro das discussões: percebia-se que era necessário basear o atendimento no respeito aos direitos da criança, em primeiro lugar, para que fosse possível mostrar a legisladores e administradores a importância da garantia de um patamar mínimo de qualidade para creches e pré-escolas (p.90).

O estudo das autoras mostrou a baixa qualidade do atendimento: as creches e pré-escolas possuíam prédios com problemas na infraestrutura, muitas vezes espaços adaptados; falta de brinquedos, livros e materiais pedagógicos; ausência de Projeto Político Pedagógico; baixa qualificação dos profissionais que trabalhavam diretamente com as crianças. Assim, constatou-se que a política de ampliação de atendimento da Educação Infantil, especialmente no caso das creches, possuía uma orientação de baixo custo.

A discussão sobre qualidade não estava restrita à Educação Infantil. No cenário nacional, a partir da década de 1990, observa-se uma intensificação da regulação federal por meio de um sistema de informações educacionais que pudessem diagnosticar a qualidade da educação no Brasil (Freitas, 2004). Nesse contexto, inúmeras pesquisas debruçaram-se sobre a discussão da qualidade,

---

(Fundef) não incluía as creches e pré-escolas no financiamento, mas apenas o Ensino Fundamental.

apontando, a partir desse momento, a existência de um sistema nacional de avaliação e a universalização do acesso da população de 7 a 14 anos (Franco; Alves; Bonamino, 2007). Esses estudos apontam implicações sociais e educacionais da avaliação (Freitas, 2004; Bonamino; Franco, 1999), sinalizam que o rendimento dos alunos não é suficiente para a avaliação do desempenho das escolas e dos sistemas. A avaliação aparece como ação complexa, com muitas variáveis intra e extraescolares.

A qualidade continua sendo um desafio para Educação Infantil. Em 2010, a pesquisa *Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa*<sup>6</sup>, com o objetivo de avaliar a qualidade de 150 instituições de Educação Infantil em seis capitais brasileiras (Belém, Campo Grande, Florianópolis, Fortaleza, Rio de Janeiro e Teresina), evidenciou que creches e pré-escolas não apresentaram médias nas pontuações das escalas<sup>7</sup> de observação em níveis satisfatórios. Foram aplicados questionários para colher informações das instituições e de seus profissionais, que puderam indicar aspectos da infraestrutura, das práticas dessas instituições que podem colaborar para um trabalho de maior qualidade. Segundo as autoras, o cenário diverso do atendimento em creches e pré-escolas deve-se às prioridades estabelecidas pelas políticas municipais<sup>8</sup>, sinalizando as interfaces da avaliação **na** e **da** Educação Infantil.

Nos dispositivos legais sobre a Educação Infantil, é normatizada a avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, bem como da política educacional. A avaliação **na** Educação Infantil refere-se àquela que é realizada no interior do processo educativo, tendo o foco na trajetória das crianças, suas produções, avanços e desafios. “Seu âmbito é o microambiente, o acontecer pedagógico e o efeito que gera sobre a criança” (DIDONET, 2014, p. 340). Já a

<sup>6</sup> Essa pesquisa foi uma parceria entre Fundação Carlos Chagas (FCC), MEC e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Informações no site: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/eixostematicos/educacaoinfantil/DoQueTrata.html>

<sup>7</sup> Foram utilizadas as escalas *Infant/Toddler Environment Rating Scale-Revised Edition* (Iters-R10) e *Early Childhood Environment Rating Scale – Revised Edition* (Ecers-R11), instrumentos de avaliação da qualidade de instituições de Educação Infantil. Partem da observação e avaliação de ambientes, e apresentam um roteiro de observação que reúne sete subescalas: espaço e mobiliário; rotinas de cuidado pessoal; fala e compreensão; atividades; interação; estrutura do programa e pais e equipe. A média das pontuações atribuídas ao conjunto de itens que compõe cada uma das sete subescalas indica o nível de qualidade do atendimento da instituição.

<sup>8</sup> Também foram objetivos desse estudo: estimar o impacto da frequência a creches e pré-escolas; identificar o desempenho dos alunos no início do Ensino Fundamental; e caracterizar a política municipal de Educação Infantil nos contextos pesquisados.

avaliação **da** Educação Infantil tem como objetivo avaliar se a Educação Infantil tem cumprido a sua função social, respeitando as diretrizes e os parâmetros de qualidade estabelecidos para essa etapa. É interesse desta tese analisar as concepções das práticas de avaliação no interior da creche, porém parte-se da compreensão que essas diferentes dimensões da avaliação estão articuladas, produzindo sentidos dialeticamente, apontando um caminho para a construção de uma Educação Infantil de qualidade.

O aprofundamento do tema da qualidade mostra-se relevante para o campo da infância. O próximo item, em um primeiro momento, dedica-se a discussão sobre qualidade, de forma mais abrangente, para em seguida enfatizar as especificidades dessa reflexão na Educação Infantil: o que é qualidade na Educação Infantil? Como pensar uma proposta de avaliação a partir das especificidades da Educação Infantil?

### 1.3

#### **Avaliar como uma ação de qualidade: especificidades da Educação Infantil**

O art. 206 da CRFB (Brasil, 1988) traz o compromisso com a garantia de padrão de qualidade para todo o ensino, o que aponta para a necessidade da avaliação educacional. A busca por qualidade suscita questões: o que é qualidade? Como definir um padrão de qualidade? Como a avaliação pode contribuir para a melhoria da qualidade?

A discussão de avaliação traz, de forma subjacente, uma reflexão sobre qualidade. A concepção de qualidade é, muitas vezes, considerada de forma descolada da história, não sendo tratada em sua complexidade, como um termo polissêmico, como produção da política. Num primeiro momento, a qualidade da educação foi entendida, no contexto brasileiro, como resultado do investimento público – o financiamento dos sistemas de ensino, as condições de trabalho, entre outros. Depois, tem-se uma preocupação com a eficácia do processo, a entrada do modelo empresarial privado, transformando a noção de qualidade no sistema público. Por fim, têm-se as propostas das grandes avaliações de desempenho, que vão priorizar a qualidade a partir do resultado dos alunos (Fernandes; Nazareth, 2011).

Moreira e Kramer (2007) chamam atenção para a crença da associação entre qualidade e tecnologia, compreensão tão corrente dentro dos modelos gerenciais de educação que produzem uma “aura de magia” em torno dos objetos técnicos, supostamente dotados da capacidade de transformar o processo de ensino e aprendizagem, desafio tão grande no contexto brasileiro. Dentro dessa perspectiva, a escola é um negócio, com forte ênfase nas suas funções administrativas; e as habilidades e conhecimentos que devem ser ensinados passam a funcionar como metas influenciadas por organismos internacionais, numa tentativa de homogeneização cultural. Assim, compartilham uma noção de qualidade limitada, de caráter instrumental, não crítica, baseando-se em pressupostos técnicos, desconsiderando o compromisso com as histórias dos sujeitos e com a necessidade de reformulações sociais, políticas e institucionais.

Nesse caso, encontram-se as que priorizam: desempenho satisfatório em exames nacionais; domínio de conhecimentos, habilidades e competências que se estabeleçam previamente; emprego de tecnologias avançadas; supervalorização da competitividade e da produtividade; novos métodos de gerenciamento de sistemas e instituições educacionais; em procedimentos integrados e flexíveis no trabalho pedagógico. (MOREIRA; KRAMER, 2007, 1043-1044).

Essas concepções, muitas vezes ocultas, são fortalecidas pela mídia com a publicitação dos resultados das grandes avaliações dos sistemas de ensino. De acordo com Fernandes e Nazareth (2011), a mídia tem colaborado para a produção de um consenso sobre a crise no ensino brasileiro, com informações superficiais, que enfatizam o desempenho de alunos em avaliações de larga escala. É forte a compreensão de que a qualidade da educação brasileira é ruim, mesmo que não se tenha argumento para defender tal tese. Parece que a qualidade é inferida com um olhar exclusivo para o desempenho dos alunos.

Os pesquisadores chamam atenção para a retórica da qualidade, trazendo como imperativo para a educação pública a lógica do mercado, perceptível na materialização das políticas meritocráticas: bônus salarial para os profissionais associado ao desempenho dos alunos em testes de larga escala. A política de avaliação externa vem funcionando como instrumento de culpabilização de docentes e alunos, com a criação de incentivos (monetários ou simbólicos) para a suposta conquista de melhoria de qualidade, não abrindo espaço formativo na construção de novos caminhos para a educação e o debate sobre as expectativas que

se tem para a escola. “Ou seja, o excesso de importância que se atribui ao problema da má qualidade via resultados de exames, não permite brechas para discussões sobre o que se entende por escola de qualidade ou boa escola” (FERNANDES; NAZARETH, 2011, p. 64). Dessa forma, a discussão sobre qualidade cumpre uma função ideológica.

Segundo Moss (2008) definir qualidade é um processo importante por si mesmo, que oferece oportunidades para compartilhar, discutir e entender valores, conhecimentos e experiências. Chama atenção para a necessidade de que o processo seja participativo, dinâmico e democrático, que incorpore grupos diversos, privilegie as necessidades, as perspectivas e os valores dos sujeitos envolvidos, mesmo que sejam diferentes. Para o autor, a definição de qualidade traz a oportunidade de uma ação de reflexão contínua, que permita revisões, discussões feitas a partir de uma noção de qualidade transformada pela história, pela cultura, pela sociedade, distante de um enunciado fixo, fechado, final.

Nessa perspectiva, Bondioli e Savio (2013) afirmam que a qualidade deve ser construída a partir de processos de integração e participação, devendo ser uma qualidade negociada – “a qualidade de uma instituição não é um ‘dato de fato’” (p. 33). As autoras, ao falarem da especificidade das instituições educativas, mencionam que a discussão é sobre valores e objetivos formativos que são desejados. Perguntam: “Que crianças queremos formar? Em que valores nos inspiramos? Que ideia de relação adulto-criança temos em mente? Que papel têm as famílias e que papel têm as educadoras no crescimento de uma criança? Como é possível cooperar?” (BONDIOLI; SAVIO, 2013, p. 33). Essa compreensão de qualidade negociada atua na construção da identidade do trabalho educativo das creches e pré-escolas através das reflexões, do diálogo e das argumentações sobre as experiências pedagógicas implementadas.

A partir dos avanços legais mencionados, o termo qualidade está relacionado: à garantia dos direitos humanos fundamentais previstos na CRFB (Brasil, 1988) e no ECA (Lei nº 8.069/1990); ao reconhecimento e à valorização das diferenças de gênero, etnia e raça, religião, cultura e pessoas com deficiências; aos conhecimentos científicos produzidos sobre a infância, no que se referem ao desenvolvimento, à cultura infantil, às especificidades do educar e cuidar; e aos conhecimentos produzidos como resultados de pesquisas sobre a Educação Infantil

brasileira que consideram o processo de avaliação como oportunidade de reflexão e aprimoramento da qualidade.

Outro marco legal importante no debate sobre a qualidade são as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (Brasil, 2009b), que trazem a criança como centro do planejamento curricular, sujeito histórico e de direito, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que experimenta, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade.

Documentos orientadores da Educação Infantil brasileira, como os *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (Brasil, 2009a) e os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (Brasil, 2006a), afirmam que a educação de qualidade colabora para a formação das crianças nos diferentes aspectos: sociais, culturais, políticos, antropológicos e econômicos. A qualidade passa a ser referenciada socialmente, flexível, negociada, a partir de tradições e valores de uma determinada cultura, dos conhecimentos científicos sobre a infância, dos contextos histórico, social e econômico. Trazem a compreensão de que esse conceito é baseado em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades.

A análise dos documentos legais aponta para a necessidade do delineamento de uma avaliação da Educação Infantil, sem perder de vista suas especificidades, seus objetivos; rejeitam propostas reducionistas que não englobem a complexidade do trabalho da creche e da pré-escola, bem como uma noção de qualidade da educação que não respeite os direitos fundamentais das crianças. Propõem uma noção de avaliação baseada na democratização da educação; permitindo que as políticas educacionais promovam uma educação de qualidade para todos e que, no âmbito das instituições, os profissionais da escola possam aprimorar o trabalho educativo, encarando as crianças como cidadãos de direito, indivíduos únicos e singulares, sujeitos sociais e históricos, possibilitando um desenvolvimento integral.

Historicamente, a Educação Infantil viveu embates teóricos sobre as avaliações nacionais, não encaradas de forma positiva por muitos especialistas (Didonet, 2014). Os posicionamentos são divergentes sobre quais caminhos adotar nos processos de avaliação, com uma resistência do campo aos testes estandardizados para todas as crianças, com o objetivo de aferir a qualidade do

atendimento. Contudo, existe um consenso de que a avaliação da Educação Infantil deve se pautar em parâmetros de qualidade nacionais abrangentes, presentes na legislação e nos documentos orientadores, com a finalidade de produzir informações que possam colaborar com as decisões e ações políticas, incluindo as unidades escolares.

A LDB (Brasil, 1996) não trata da avaliação da política de Educação Infantil, porém afirma que creche e pré-escola devem criar processos de “**acompanhamento e registro**” do desenvolvimento da aprendizagem das crianças, sem o objetivo de promoção. Na mesma linha, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (Brasil, 2009b) afirmam a responsabilidade das instituições de Educação Infantil em criar procedimentos de acompanhamento do trabalho educativo e para avaliação do desenvolvimento das crianças, por meio da:

observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental); documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; a não retenção das crianças na Educação Infantil (p. 4 - 5).

Portanto, os processos de aprendizagem extrapolam a ação de verificação, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade do educador; para um maior conhecimento das crianças, suas características pessoais e grupais, emoções, reações, desejos, interesses, interações e apropriações da cultura; e para a construção de laços com as famílias. Segundo Kramer (2014a), a defesa de que os professores conheçam as crianças significa dizer:

(...) que precisam identificar e compreender seu momento de desenvolvimento cognitivo e afetivo, seus valores, os contextos sociais e culturais, suas ações cotidianas, interesses, necessidades e dificuldades, conceitos e preconceitos adquiridos no processo de socialização na família, igreja ou instituições educacionais as mais diversas que frequentam ou já frequentaram (p. 5)

Dessa maneira, os professores ocupam um lugar de mediação importante, colaborando com uma prática avaliativa que não é concebida como algo diferente do processo de aprendizagem. Avaliar é uma tarefa de observar, escutar, sentir; é

estar disponível ao outro; é ter compromisso com a ampliação das experiências das crianças e a transformação da realidade educacional. Para Micarello (2010) avaliar é “o exercício de um olhar sensível e cuidadoso ao outro ou, dito de outro modo, é parte do exercício de ‘amorosidade’ que o ato educativo encerra (...) É desse exercício do olhar e da escuta, que caracteriza a prática da avaliação na educação infantil” (p. 2).

A avaliação traz uma visão de mundo expressa na ação docente (Fernandes, 2013). São as concepções que embasam o trabalho educativo que irão marcar essas experiências de avaliação. É comum a associação direta da avaliação somativa com punição, classificação ou exclusão. No entanto, tanto a somativa quanto a formativa podem produzir processos de exclusão e classificação<sup>9</sup>. Partindo-se do pressuposto de que as crianças aprendem por diferentes caminhos, em tempos diversos, de que as suas histórias são marcadas por experiências culturais singulares e de que a escola tem como função valorizar a diversidade, a avaliação será instrumento de perpetuação desses valores, funcionando como elemento político e transformador na sociedade. Então, a avaliação constitui-se como parte importante do currículo, dando subsídios para as práticas, uma oportunidade para a reflexão dos caminhos do trabalho pedagógico.

Em diálogo com essa discussão, a perspectiva de avaliação de contexto, proposta italiana, traz uma abordagem reflexiva e dialógica para avaliação de creches e pré-escolas. Entende contexto como lugar social, como espaço de aprendizagem, tendo como referências teóricas o conceito de “ecologia do desenvolvimento”<sup>10</sup> de Bronfenbrenner e da abordagem sistêmica de Bateson<sup>11</sup> (Bondioli; Savio, 2013). A aprendizagem é vista de forma articulada com um contexto específico, pela presença de outros sujeitos participantes. Entende-se que

---

<sup>9</sup> A avaliação somativa está relacionada à prestação de contas, enquanto a formativa à melhoria das aprendizagens e à regulação do processo de ensino e aprendizagem (Fernandes, 2009a).

<sup>10</sup> A Ecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner ressalta que o desenvolvimento se dá contextualmente, apoiado em quatro níveis dinâmicos e interrelacionados: a pessoa, o processo, o contexto e o tempo. Ver mais em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79721997000200013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721997000200013)

<sup>11</sup> Bateson rompe com a visão cartesiana, trazendo uma discussão da mente como um fenômeno sistêmico, relacional. Esse autor nega a objetividade da realidade, afirmando que o observador traz a marca de quem observa. Sua teoria afirma que a compreensão dos padrões comunicacionais possibilita ou dificulta as relações. Ver mais em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-494X2014000200002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2014000200002)



a qualidade do trabalho com as crianças pequenas deve ser determinado intersubjetivamente por processos democráticos.

Bondioli e Savio (2013) apontam para a diferença entre *assessment* e *evaluation*. A primeira seria a avaliação das performances individuais, enquanto a outra refere-se à avaliação de entidades abstratas, instituições, serviços, programa, projetos, currículos educativos e materiais didáticos.

A avaliação de contexto permite problematizar a avaliação da aprendizagem ao colocar os objetivos educacionais alcançados pelas crianças em relação à qualidade de formação que elas recebem (o contexto relacional e de aprendizagem oferecidos). Dito de outro modo, significa ter em vista o impacto real da experiência educacional sobre os educandos (p. 15).

Em síntese, avaliação de contexto é um movimento que favorece a reflexão da insituição sobre si, sobre o que acontece a partir do seu interior, sobre sua identidade pedagógica, que permite verificar e consolidar consensos acerca do seu próprio trabalho. O objeto dessa avaliação é um conjunto de aspectos que buscam analisar a experiência formativa que é oferecida a crianças, educadores, famílias. A avaliação da qualidade do contexto pode ser um instrumento para melhorar o trabalho educativo, desde que respeite o princípio da participação: “Participar, portanto, como responsabilidade mais do que como direito ou dever, e como condição irrenunciável de qualquer processo educativo” (Bondioli; Savio, 2013, p. 16). Esse processo autoreflexivo permite pensar sobre práticas, aumento da consciência das intenções estabelecidas para o trabalho educativo e aspectos que garantem uma qualidade educativa para as crianças pequenas, além de criar novos percursos e apostas para o trabalho pedagógico.

O contexto brasileiro ainda possui grandes desafios para a construção de uma Educação Infantil de qualidade. Diferentes propostas tensionam o campo político, interferindo nas práticas e nas relações estabelecidas no interior das creches e das pré-escolas. Os documentos legais nacionais apontam caminhos possíveis para o desenho de uma Educação Infantil de qualidade, que respeite as especificidades infantis.

## 1.4

### Documentos legais e política de Educação Infantil: reflexões sobre qualidade e avaliação

O processo de avaliação não está restrito à aprendizagem, diz respeito às dimensões políticas, deve ser coerente com uma concepção de avaliação formativa que considere a diversidade dos espaços e dos atores, envolvendo o desenvolvimento institucional e o profissional, articulado com indicadores de qualidade; o que demanda políticas coerentes e consistentes para a infância. Para Sousa (2014a), a inserção da avaliação nas políticas públicas se dá na busca pelo aprimoramento da qualidade. A avaliação **na** e **da** Educação Infantil é complexa em razão de divergentes concepções de qualidade e avaliação presentes no cenário nacional, como também em função da diversidade de sua oferta, responsabilidade dos municípios.

Este item analisa as concepções de qualidade e avaliação dos principais documentos que trazem orientações operacionais e de caráter mandatório da Educação Infantil no Brasil, identificando aproximações e afastamentos. Esse levantamento permite olhar para o movimento histórico de luta pela Educação Infantil, pautando políticas para a infância: com avanços, tensões e descompassos.

Desde 1995, foram produzidos diferentes documentos orientadores que traziam o tema da qualidade e da avaliação **na** e **da** Educação Infantil: *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (Brasil, 1995)<sup>12</sup>; *Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil* (Brasil, 1998b)<sup>13</sup>; *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (Brasil, 1998a)<sup>14</sup>, *Parâmetros Nacionais de*

---

<sup>12</sup> Esse documento contém doze critérios para a unidade creche, como o direito à brincadeira; a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão. O material possui duas partes. A primeira apresenta critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, focando nas práticas concretas, no trabalho direto com as crianças. A segunda traz critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais quanto não governamentais.

<sup>13</sup> Trata de aspectos do espaço físico, da saúde, da formação de pessoal. Dentro da mesma lógica, o Conselho Nacional de Educação (CNE) teve importante papel com a aprovação de pareceres que indicavam normas para a absorção da creche para a educação, bem como diretrizes curriculares para as instituições de Educação Infantil e para os Cursos de formação de professores (Campos, 2006).

<sup>14</sup> Organizado pelo MEC, em três volumes, possui um caderno que contém uma introdução e dois volumes que tratam respectivamente da formação pessoal e social e do conhecimento de mundo.

*Qualidade para a Educação Infantil* (Brasil, 2006a)<sup>15</sup>; *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (Brasil, 2006b)<sup>16</sup>; *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil* (Brasil, 2009a)<sup>17</sup>. Muitas pesquisas (Campos; Füllgraf; Wiggers, 2006; Castro, 2015; Toledo, 2014; Didonet, 2014; Micarello; Amaral, 2014; Guimarães; Oliveira, 2014) debruçaram-se sobre as discussões desses materiais produzidos pelo MEC.

Esses documentos trazem uma coerência em suas reflexões. Compreendem a avaliação de forma indissociável do processo educativo, como um conjunto de ações que colaboram com a reflexão da prática docente, das condições de aprendizagens e das demandas infantis, possibilitando “ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo” (Brasil, 1998a, p. 59). Reforçam que a avaliação na Educação Infantil não pode ter a retenção como estratégia, tomando as famílias e as crianças como imprescindíveis no processo. Ainda destacam que a concepção de avaliação está diretamente ligada ao conceito de qualidade.

Com a finalidade de dar referências ao trabalho da Educação Infantil, esses documentos trazem indicativos/orientações para os municípios elaborarem suas propostas pedagógicas, incluindo aspectos da política para a Educação Infantil, infraestrutura das creches e pré-escolas, até critérios para o trabalho pedagógico desenvolvido no interior das instituições, funcionando como instrumentos de apoio para pensar a qualidade e a avaliação na Educação Infantil. Mesmo com a constatação da coerência conceitual entre os documentos, do respeito à diversidade

<sup>15</sup> Sintetizam os principais fundamentos para o monitoramento da qualidade na Educação Infantil. Esse documento é composto por dois volumes e estabelece padrões para o sistema educacional no que tange à organização e ao funcionamento das instituições de Educação Infantil, delimitando parâmetros de qualidade suficientemente amplos para abranger diferenças regionais.

<sup>16</sup> Também organizado em dois volumes, tratam da qualidade dos espaços físicos e dos prédios para as instituições de Educação Infantil. Discutem as relações entre espaço físico, projeto pedagógico, desenvolvimento da criança e adequação ao ambiente, trazendo indicativos para os gestores de que é necessário que os projetos arquitetônicos incorporem a finalidade pedagógica da instituição de Educação Infantil (até mesmo em uma reforma ou adaptação).

<sup>17</sup> Foram elaborados com o objetivo de auxiliar equipes que atuam na Educação Infantil (incluindo famílias e pessoas da comunidade) a participar de processos de autoavaliação para verificar a qualidade das creches e pré-escolas. A proposta demanda a adesão voluntária e afirma que os resultados não devem se prestar à comparação. O documento possui sete dimensões que devem ser consideradas para a reflexão coletiva sobre a qualidade: planejamento institucional; multiplicidade de experiências e linguagem; interações; promoção de saúde; espaços, materiais e mobiliários; formação e condições de trabalho; cooperação e trocas com as famílias e participação na rede de proteção social. Para avaliar essas dimensões, foram propostos sinalizadores da qualidade de aspectos importantes da realidade da Educação Infantil: 26 indicadores.

brasileira e ao sistema descentralizado da Educação, cabe questionar até que ponto esse conjunto de documentos tem contribuído para a mudança da realidade das creches e pré-escolas brasileiras.

De caráter mandatório, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, já mencionadas, são instituídas pela Resolução da Câmara da Educação Básica (CEB) nº 1, de 7 de abril de 1999 (Brasil, 1999), e devem ser observadas na elaboração das propostas pedagógicas de creches e pré-escolas. Recentemente, essas diretrizes foram revogadas pela Resolução CNE/CBE nº5, de 17 de dezembro de 2009 (Brasil, 2009b), e novas diretrizes foram instituídas para essa etapa da Educação Básica. Para a produção da revisão, foi encomendado, pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, o texto *Subsídios para Diretrizes Nacionais para a Educação Básica: Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil*<sup>18</sup>.

Segundo a revisão das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (Brasil, 2009b), as creches e pré-escolas devem criar procedimentos para acompanhar o trabalho pedagógico e para avaliar o desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação.

O *Plano Nacional de Educação* (PNE), de 2000 a 2010, não é um documento exclusivo da Educação Infantil, mas expressa uma discussão de qualidade também direcionada à creche e à pré-escola. O PNE previa um padrão mínimo para infraestrutura das creches e pré-escolas, como espaço interno com iluminação, mobiliário, brinquedos e materiais pedagógicos, entre outros aspectos. A meta 10 trazia os municípios como responsáveis pela implementação de um sistema de acompanhamento, controle e supervisão da Educação Infantil, levando em consideração a necessidade do apoio técnico-pedagógico, comprometido com a garantia do cumprimento dos padrões mínimos normatizados pela legislação. Destacava também a importância de supervisão, controle e a avaliação. A meta 11 propunha mecanismos de colaboração entre educação, saúde e assistência, também comprometidos com a qualidade de manutenção, expansão, administração e avaliação das instituições. As definições dessas metas foram consideradas avanços importantes, entretanto a realidade mostra a distância da sua efetivação. A

---

<sup>18</sup> Organizado pela consultora Sonia Kramer:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1015-subsidios-para-diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-basica&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1015-subsidios-para-diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-basica&Itemid=30192)

Educação Infantil, em muitos municípios brasileiros, trouxe respostas precárias e arranjos distantes das discussões de muitos desses documentos (Nunes; Corsino; Kramer, 2011; Nunes; Corsino; Didonet, 2011).

Após quatro anos, essa discussão foi atualizada no PNE (2014-2024), que tem 20 metas e, para cada uma, um conjunto de estratégias. A meta 1 traz implicações diretas à Educação Infantil com a universalização, até 2016, da pré-escola, e ampliação da oferta de Educação Infantil em creches, no mínimo 50%, até o final da vigência deste PNE (Brasil, 2014). O texto da lei exclui as crianças de 0 a 3 anos, contrastando com a universalização do atendimento educativo às crianças de 4 e 5 anos, comprometendo os princípios de igualdade política e justiça social.

Destaca-se o objetivo de implantar, até o segundo ano de vigência do plano, uma avaliação da Educação Infantil, a ser realizada a cada dois anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, levando em consideração diferentes aspectos como a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade etc.

Nas experiências brasileiras de avaliação externa, têm predominado a avaliação de desempenho dos estudantes e uma tendência a processos avaliativos associados a perspectivas hierarquizantes, seletivas e excludentes. Entretanto, o objetivo da estratégia 1.6 do PNE impõe o desafio e a urgência de se discutir uma avaliação que seja capaz de provocar uma ampla reflexão institucional com vista à promoção da qualidade da oferta educacional às crianças de 0 a 5 anos. Diferente de uma tendência encontrada em vários países da América Latina, que adotam uma concepção de avaliação em larga escala com o foco no desenvolvimento infantil, essa proposta de avaliação não deseja uma reprodução dos modelos já existentes e praticados para a Educação Infantil (Campos; Campos, 2012).

Mesmo com o avanço nesse aspecto, a estratégia 1.7 (oferta de atendimento em creche por dependência administrativa) atualiza uma dualidade histórica da Educação Infantil, evidenciando como essa se constitui como campo de disputa e, logo, um problema social. Esse item prevê o estímulo à oferta de matrículas gratuitas em creches por meio da concessão às entidades beneficentes de assistência social na Educação. “Os retrocessos que observamos dificultam a consolidação de uma política estatal de qualidade para a primeira etapa da educação básica” (CAMPOS; CAMPOS, 2012, p. 27).

O PNE reconhece a institucionalização da avaliação da Educação Infantil como caminho para melhoria da qualidade, responsabilidade do Estado, porém não há consenso sobre os critérios que devem ser priorizados. Dessa forma, observam-se duas compreensões diferentes para a creche e para a pré-escola: políticas universalizadas para as crianças de 4 e 5 anos *versus* políticas focalizadas e compensatórias para as crianças menores de 3 anos.

Outra evidência da falta de consenso foi a utilização do ASQ-3, que será tratado em detalhes no capítulo 3 da tese, na avaliação em larga escala do desempenho das crianças de 0 e 5 anos, proposta pela Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE), como projeto-piloto na cidade do Rio de Janeiro, em 2010, com a pretensão de ampliação para todo o território brasileiro. Como resposta, o MEC, em 2011, instituiu, pela Portaria nº 1.147, um Grupo de Trabalho para produzir diretrizes e metodologias que viessem a contribuir para a definição da política de avaliação da Educação Infantil no Brasil (Didonet, 2014). Diante das concepções em disputa, das tensões políticas, é possível dizer que existem vários Ministérios, com superposição de funções e órgãos.

Como resultado desse Grupo de Trabalho, o MEC divulgou, em 2012, o documento – *Educação Infantil: Subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação* (Brasil, 2012). Essa iniciativa do MEC tinha como objetivo criar subsídios para incluir a Educação Infantil nas formulações da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica.

Esse documento aponta a necessidade de interlocução entre os governos federal e municipais, já que esses últimos são os principais responsáveis pela Educação Básica. Outra diretriz importante é que a avaliação na Educação Infantil não deve ter como referência o desenho de avaliação existente para os Ensinos Fundamental e Médio, iniciativas em larga escala que têm como indicador o desempenho cognitivo dos alunos. Destacam que a avaliação deve ser abrangente, produzindo informações que possam balizar decisões e ações em diferentes instâncias governamentais, desde órgãos de administração pública até unidades escolares. Sousa (2014a) aponta que a criação de indicadores nacionais não deveria impedir iniciativas complementares que levem em conta as especificidades de cada contexto.

Segundo o documento, uma sistemática de avaliação é entendida “não como atividade pontual, mas sim como processo, que requer atividades inter-relacionadas

que garantam um fluxo de produção de informações, análise, julgamento e decisões que apoiem continuamente a execução das políticas e programas” (BRASIL, 2012, p.11). Assim, esse processo abrange desde iniciativas implementadas pelo governo até ações desenvolvidas pelas creches e pré-escolas. A sistemática proposta traz a indicação de fluxos específicos que se articulam. Sousa (2014c) afirma que a noção de sistemática “procura concretizar a noção de avaliação como um meio que contribui ao propósito mais amplo de melhorar a qualidade da educação” (p. 417).

Em 2013, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) publica a Portaria nº 505 que institui a Comissão de Especialistas da Avaliação da Educação Infantil, com a finalidade de contribuir com proposições junto ao instituto para a implementação da avaliação da Educação Infantil Nacional, sob a coordenação da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb), do Inep. Dentro do mesmo contexto, o Inep criou um Grupo de Trabalho de Avaliação da Educação Infantil, composto por diferentes entidades<sup>19</sup>, pela Portaria nº 360, de 9 de julho de 2013, com a tarefa de analisar, discutir e sugerir melhorias para o aprimoramento da proposta desenhada pelos especialistas (Didonet, 2014).

Como resultado, em maio de 2015, a Daeb/Inep formula uma minuta de portaria referente à criação da Avaliação Nacional da Educação Infantil (Anei; Brasil, 2015). Essa avaliação tem como objetivos realizar diagnósticos sobre as condições de acesso e oferta na creche e pré-escola pelos sistemas de ensino no Brasil (infraestrutura física, quadro de pessoal, condições de gestão, recursos pedagógicos, entre outros), e fornecer subsídios aos sistemas de ensino para a construção de políticas públicas. A periodicidade seria bianual (em anos pares), com a proposta de avaliar sistemas e instituições públicas ou conveniadas de forma censitária, e as instituições privadas, de forma amostral<sup>20</sup>. Como caminho metodológico, foi escolhido o uso de questionários para os gestores, profissionais das instituições e sistemas de Educação Infantil, bem como a produção de

<sup>19</sup> Daeb/Inep; Diretoria de Estatísticas Educacionais (Deed)/Inep; SEB/MEC; Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (Anped); Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope); União Nacional de Secretários Municipais de Educação (Undime); União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME); Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib); Rede Nacional para a Primeira Infância (RNPI); Confederação Nacional dos Trabalhadores de Educação (CNTE); Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave).

<sup>20</sup> Todas essas informações foram coletadas na apresentação do Inep no *Seminário Nacional Currículo e Avaliação da Educação Infantil: políticas para a primeira Infância*, em setembro de 2015, no Rio de Janeiro, organizado pela Rede Nacional Primeira Infância.

indicadores de qualidade, estabelecidos na matriz de referência da avaliação. Em apresentação do Inep, em setembro de 2015, foram apontados como desafios: construção de um indicador sintético, elaboração de questionários, interlocução com as redes, desenvolvimento do eixo de acessibilidade, instrumento de autoavaliação. Sobre a divulgação dos dados, pensam em boletim para instituição, painel educacional do município, painel educacional do estado, relatório pedagógico (aprofundando uma dimensão da avaliação), microdados.

Em maio de 2016, o MEC define a Anei no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb), por meio da portaria nº 369<sup>21</sup>. A instituição do sistema seria uma demanda do PNE em vigor. De acordo com o art. 8º, a Anei seria realizada a partir de 2017, com ciclo bianual, com os mesmos objetivos já mencionados acima, respeitando o movimento das discussões realizadas. Contudo, a portaria nº 981<sup>22</sup>, publicada no dia 16 de agosto de 2016, revoga a primeira portaria citada com o argumento que as revisões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ainda não estavam finalizadas. Foram solicitadas ao Inep mais informações sobre a implementação da Anei, via e-mails, mas não houve resposta.

Por fim, o documento mais recente – *Contribuições para a Política Nacional: a Avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação de contexto*, produzido em 2015, é resultado do projeto de pesquisa *Formação da Rede em Educação Infantil: Avaliação de Contexto*, com a finalidade de trazer contribuições para a política nacional de avaliação em Educação Infantil. Com a parceria técnica e financeira da SEB/MEC, participaram desse processo de pesquisa quatro universidades: Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Estadual de Santa Catarina (Uesc); além do convênio com a instituição italiana Università degli studi di Pavia.

Esse material busca colaborar com a formulação e a difusão de reflexões, proposições e indicadores de avaliação de contexto na Educação Infantil, destinado a muitos atores da Educação Infantil – gestores, equipes técnicas, professores, entre outros. A leitura permite identificar o diálogo com o percurso brasileiro sobre a

---

<sup>21</sup> Portaria nº 369, de 05 de maio de 2016:

<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=06/05/2016&jornal=1&pagina=26&totalArquivos=288>

<sup>22</sup> Portaria nº 981, de 16 de agosto de 2016:

[http://siga.anec.org.br/Documentos/Legislacao/portaria\\_n\\_981\\_de\\_25\\_de\\_agosto\\_de\\_2016.pdf](http://siga.anec.org.br/Documentos/Legislacao/portaria_n_981_de_25_de_agosto_de_2016.pdf)



relação entre Educação Infantil e qualidade, também em relação às discussões sobre avaliação. As proposições apresentadas podem colaborar com a elaboração ou revisão de instrumentos de avaliação em Educação Infantil, baseados em documentos e pesquisas no campo da infância no Brasil, em especial os instrumentos de avaliação italianos (Indicadores e Escala da Qualidade Educativa da Creche – Isquen, do italiano *Indicatori e Scala della Qualità Educativa del Nido*; e Autoavaliação da Pré-escola – AVSI, do italiano *Autovalutazione della Scuola dell'Infanzia*).

São destacados os seguintes aspectos para a ação educativa com crianças pequenas: inserção; relações e comunicação com as famílias; diversidade e diferenças; cuidado de si, cooperação e participação; interações; brincadeiras; manifestações de arte (gestual, dramática, musical, visual); narrativas, apreciação e interação com as linguagens oral e escrita; relações quantitativas, espaciais e com o mundo físico e natural; observação; planejamento e avaliação. De acordo com o documento, a proposta da avaliação de contexto avança “para uma organização que traz dimensões (tempos; espaços; materiais; relações dialógicas entre professores e crianças) as quais estruturam as possibilidades do fazer pedagógico e das experiências que as crianças devem ter”<sup>23</sup> (BRASIL, 2015, p. 61).

O documento aponta que a organização do trabalho educativo demanda observação contínua e sistemática; registro das observações e das produções infantis, de forma crítica e criativa; planejamento flexível das propostas; avaliação do processo; documentação pedagógica como tarefa imprescindível à prática pedagógica, um processo reflexivo contínuo dos professores. Sinaliza que a observação precisa ter objetivo definido, contemplar as singularidades infantis (considerando a diversidade étnica, racial, de gênero e cultural), acontecer em diferentes situações (prevendo quem será o mediador e o observador). A avaliação, a ser realizada em todo percurso, exige perspectiva analítica e permite teorizações a partir da prática. Os instrumentos utilizados devem ser diversificados (fotos, gravação de voz, registros escritos, vídeos, portfólios etc.) com exposições das

---

<sup>23</sup> Ver mais sobre o documento no site:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=36641-seb-avaliacao-educacao-infantil-a-partir-avaliacao-contexto-pdf&category\\_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=36641-seb-avaliacao-educacao-infantil-a-partir-avaliacao-contexto-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192)

experiências e produções das crianças. O texto sempre inclui as especificidades dos bebês em suas discussões.

Mesmo diante dos avanços, a Educação Infantil enfrenta desafios, no que se refere à qualidade do atendimento em creches e pré-escolas. De acordo o observatório do PNE (2014), o Brasil tem uma cobertura de aproximadamente 29,6% no atendimento em creches, tendo um acesso bastante expressivo na pré-escola – aproximadamente 89,1%<sup>24</sup>. A tarefa de pensar no tema da avaliação não é simples numa realidade plural, organizada em um contexto descentralizado.

O relatório *As desigualdades na Escolarização no Brasil* (Brasil, 2011) identifica fatores para a baixa qualidade no atendimento às crianças de 0 a 6 anos: infraestrutura deficiente nas escolas públicas e conveniadas (em 2009, 55,1% das crianças frequentavam à Educação Infantil pública sem parque infantil); desvalorização da profissão docente (o rendimento mensal médio de professores, 30 horas semanais, com nível superior, em exercício na Educação Infantil, em 2009, era de R\$ 1.153,79); formação inadequada de docentes (11,1% de professores sem formação Normal ou licenciatura, em 2009); Educação Infantil não vista como parte da educação e como primeira etapa do processo educacional (20,7% dos municípios não tinham oferta de vagas em creches públicas e 0,4% dos municípios não tinham oferta de vagas em pré-escola, em 2009).

A diversidade de arranjos na organização da Educação Infantil no Brasil é um fator que torna esse cenário ainda mais desafiador. De acordo com Nunes, Corsino e Didonet (2011), mais da metade (54,6%) dos municípios optou por permanecer com sua rede de educação vinculada a seus respectivos sistemas estaduais de educação, ou seja, se subordinam às normas e à supervisão do Estado a que pertencem. Entretanto, estima-se que há cerca de 2 mil sistemas municipais de ensino, o que evidencia um processo gradativo de aumento da autonomia dos municípios e também da maior complexidade e diversidade de sistemas locais (Nunes; Corsino; Didonet, 2011).

Pelas análises desse conjunto de documentos, é possível perceber a coerência que marca a Educação Infantil como espaço de luta e resistência pelos direitos das crianças pequenas e com princípios de qualidade para as ações cotidianas nas instituições, para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico,

---

<sup>24</sup> Ver site: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/1-educacao-infantil>.

para um processo de avaliação que respeite as especificidades infantis. Também no âmbito das políticas, traz questionamento para as redes de ensino sobre a qualidade da oferta e o entendimento de que a avaliação deve ser construída com a participação das diversas instâncias, dos diferentes atores sociais.

No entanto, cabe perguntar: como os profissionais da Educação Infantil tem se apropriado desses documentos? Que sentidos compartilham de avaliação e qualidade? Quais são os instrumentos utilizados? Como os diferentes atores participam do processo de avaliação? As produções acadêmicas, apresentadas no item a seguir, podem colaborar com possíveis respostas para esses questionamentos.

## 1.5

### **Tendências da avaliação da Educação Infantil na produção acadêmica brasileira**

As revisões bibliográficas permitem a construção de sínteses, levantamento das metodologias, contribuindo para políticas e práticas a partir do acúmulo de conhecimento adquirido no campo. A tarefa empreendida aqui tem limites, já que alguns estudos citados não foram lidos na íntegra. Mesmo assim, mostrou-se um trabalho de leituras e releituras, de construção de categorias, criando aproximações e afastamentos entre as produções destacadas. Foi realizada uma revisão de caráter exploratório e preliminar, cujo objetivo foi mapear o tema investigado, as contribuições e os limites dos achados de pesquisa. Não foi intenção realizar um levantamento minucioso, e sim, apontar tendências mais gerais (Mainardes, 2009).

O caminho constituiu-se como exercício de criar aproximações e afastamentos entre as discussões dos autores priorizados neste capítulo, os documentos e os marcos legais da Educação Infantil e o levantamento de pesquisas acadêmicas sobre avaliação na Educação Infantil. Esse movimento de aproximação do tema parece revelar as contradições já identificadas nas práticas e políticas, com a presença de concepções contraditórias, em disputa.

O levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Capes (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior) teve dois momentos ao longo da produção da tese. No primeiro, foram identificados poucos estudos, no interior dos

programas de pós-graduação em Educação, que tiveram como foco especificamente o tema da avaliação na Educação Infantil: 59 teses e dissertações, produzidas de 2010 até 2015, com os descritores avaliação e Educação Infantil. No entanto, apenas seis estudos tratavam do tema da avaliação na Educação Infantil. Isso pode ser explicado pelo fato de a plataforma realizar o levantamento da palavra pesquisada nos resumos e títulos dos trabalhos. Estudos com temáticas diversas foram identificados por possuírem os descritores utilizados na busca.

Num segundo momento, numa tentativa de atualização do levantamento, foi expressivo o número de trabalhos encontrados, com os mesmos descritores, um total de 6.413. Mesmo com a redução do intervalo de tempo, pois só estavam disponíveis pesquisas realizadas entre 2013 e 2016, o número encontrado foi extremamente maior. Segundo informações disponíveis no site, o sistema estava em processo de atualização. Para viabilizar a leitura e análise, os descritores foram alterados para creche e avaliação, encontrando como resultado 763 teses e dissertações, produzidas entre 2013 e 2016<sup>25</sup>, em programas de Educação. Diante do objeto de pesquisa deste estudo, esse segundo movimento mostrou-se interessante. Foram identificadas 15 pesquisas pertinentes ao estudo aqui realizado. As análises do levantamento, nesses dois momentos, foram feitas de forma articulada. No Anexo, segue uma tabela com o maior detalhamento das pesquisas. Foram criados grupos categorizando as pesquisas. A leitura dos resumos indica que os trabalhos têm ênfases e concepções diferentes.

Esse levantamento, mesmo com limites, permite identificar tendências nos estudos sobre avaliação **na** e **da** Educação Infantil. Primeiro, ressalta-se uma ampliação, ao longo do tempo, de pesquisas que trazem a perspectiva política para pensar a avaliação na creche e na pré-escola, ora com ênfase exclusiva sobre a política, ora articulando o contexto institucional com a dimensão política. Parece haver um fortalecimento da ideia de que não é possível analisar as crianças de forma isolada. Os investimentos na Educação Infantil trazem repercussões nas condições de aprendizagem e desenvolvimento. Isso não significa que sejam suficientes. Glap

---

<sup>25</sup> Foi feita uma atualização do levantamento do Banco de Teses e Dissertações da Capes, mas só estavam disponíveis pesquisas realizadas entre 2013 e 2016. Segundo o site, o sistema estava em processo de atualização. O expressivo número inicial de 6.413 pode ser explicado pelo fato de a plataforma realizar o levantamento da palavra pesquisada nos resumos e títulos dos trabalhos. Nesse caso, uma variedade de estudos com temáticas diversas foi localizada apenas por conter as palavras-chave.

(2013), tese identificada no levantamento, chama atenção para a necessidade de ampliação de discussões sobre avaliação de políticas e programas de Educação Infantil.

Para sintetizar, ainda cabe destacar os temas identificados no levantamento: concepções e práticas de avaliação dos professores; avaliação como instrumento de reflexão do trabalho docente; avaliação institucional articulada com a política municipal e a formação continuada; registro como possibilidade de redirecionamento das práticas e de aproximação das crianças (com o reconhecimento da sua fragilidade nos contextos educativos); utilização de escalas para avaliação; qualidade dos espaços; participação das famílias na avaliação, bem como sentidos dados por esses atores ao processo de avaliar; pesquisas que priorizam classificações psicológicas, uma noção de desenvolvimento individual, tomando a infância como um estágio biológico.

Guimarães e Oliveira (2014), ao analisarem os estudos sobre avaliação **na e da** Educação Infantil, sinalizam que, mesmo com os avanços, o campo ainda está em processo. As autoras trazem conclusões que dialogam com o levantamento realizado nesta tese: número de pesquisas ainda é pequeno, mas mostra uma evolução que sinaliza uma ampliação da preocupação com o tema; estudos que focam nas práticas de avaliação e suas relações no interior das instituições de Educação Infantil foram mais numerosos (interesse pela avaliação da aprendizagem por meio de entrevistas, observações e análises documentais); pesquisas são mais diagnósticas do que propositivas; espaço restrito para as crianças no âmbito das pesquisas sobre avaliação; crítica às avaliações que tomam o Ensino Fundamental como modelo; ampliação de discussões a partir do registro, acompanhamento, documentação, portfólios (distanciando-se do modelo classificatório das fichas e escalas padronizadas).

Neves e Moro (2013) também se referem aos poucos estudos no contexto de crianças de 0 a 3 anos. As autoras mencionam a pesquisa de Santos e Zamberlan (2000) sobre avaliação de bebês e sua importância para o trabalho realizado com eles. Esse estudo apresenta a possibilidade de identificação precoce de problemas do desenvolvimento. A revisão também apresenta os trabalhos de Godoi (2006) e Coelho (2009). O primeiro é realizado em uma creche de Campinas, com a finalidade de observar formas de avaliação como um dos elementos da organização do trabalho pedagógico. Os resultados desse estudo apontam para uma avaliação

informal, baseada em vigilância e controle, mas também foram observadas transgressões em relação às regras, um movimento de resistência das crianças à uniformidade. O último refere-se a uma pesquisa com crianças de 4 a 16 meses. As observações do contexto pesquisado revelaram a inexistência de uma sistemática de registro diário, as avaliações traziam conteúdos genéricos que pouco contribuíam para o processo educativo.

No âmbito de produções do Grupo de Trabalho 07 (Educação de Crianças de 0 a 6 anos) da Associação Nacional Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), no período de 2000 a 2015, há dez pesquisas, entre trabalhos e pôsteres (tabela no Anexo com detalhamento). Foram encontrados os seguintes temas: avaliação de contextos educativos (a partir da perspectiva do professor); qualidade na Educação Infantil; políticas de democratização e qualidade; avaliação institucional; registros pedagógicos; concepções de avaliação (a partir da experiência do ASQ-3), monitoramento do PNE.

Este capítulo sinaliza os avanços tanto no campo teórico quanto no das políticas de avaliação **na** e **da** Educação Infantil, contudo, ficam evidentes as tensões e concepções contraditórias sobre o tema. O campo da avaliação é marcado por disputas, não é neutro; visões de educação, sociedade, formação humana são expressas pelo ato de avaliar. Mesmo com a construção de consensos no campo da infância, modelos divergentes parecem assombrar a Educação Infantil.

As análises aqui realizadas indicam um fortalecimento da compreensão de que as crianças não podem ser avaliadas isoladamente, e que os investimentos na Educação Infantil afetam as condições de aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas. Também são reafirmadas as especificidades da avaliação na creche e na pré-escola, seu caráter dialógico, de experiência formativa. A Educação Infantil, na busca por qualidade, deveria possuir indicadores claros que englobem insumos, processos e resultados; buscando instaurar um caminho participativo, democrático e inclusivo. É tarefa do MEC dar subsídios aos municípios na construção de suas políticas de avaliação – apoio na dimensão técnica, mas também repasses financeiros para o incremento de uma Educação Infantil de qualidade. Preocupa o momento político brasileiro de desarticulação de políticas tão caras para o campo da infância. Num momento de perda de direitos, de retrocessos, será que as diretrizes e os parâmetros presentes nesses documentos históricos poderão funcionar como contrapalavra? (Bakhtin, 2003).

O levantamento aponta para a presença de uma perspectiva desenvolvimentista na avaliação das crianças pequenas com os seguintes temas: o desenvolvimento psicomotor (Maria, 2012), crianças precoces (Forno, 2011), identificação precoce de problemas de desenvolvimento nos bebês (Santos; Zamberlan, 2000). Na contramão, um artigo discute criticamente a experiência do ASQ-3 na cidade do Rio de Janeiro, com o comprometimento dos direitos legais garantidos às crianças pequenas (Neves, 2012).

Diante do debate nacional a partir do ASQ-3, seus desdobramentos políticos, e a identificação de pesquisas que priorizam uma perspectiva normativa da psicologia nas discussões sobre avaliação na Educação Infantil, enfatizando as competências individuais das crianças, o próximo capítulo busca aprofundar a relação entre Psicologia e Educação, percebendo os sentidos produzidos nas práticas de avaliação, bem como nas relações com as crianças pequenas.

## 2

**PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

No capítulo anterior, foram situadas as discussões sobre avaliação e qualidade, com ênfase na Educação Infantil. Pensar concepções e práticas de avaliação na creche e pré-escola, tomando a psicologia como uma disciplina privilegiada, parece ser promissor. Diferentes áreas do conhecimento vêm influenciando as teorias e práticas na educação. Aqui, destaca-se o lugar da psicologia com suas discussões sobre o desenvolvimento infantil, seu papel na determinação das finalidades e metas para o crescimento humano, normatizando práticas e relações na Educação Infantil.

Este capítulo analisa, em um primeiro momento, a constituição da psicologia como campo de saber científico na área da educação, dentro de uma visão histórica. Ou seja, é na história que se constituem e consolidam as relações entre psicologia e educação<sup>26</sup>, marcadas no Brasil por encontros e desencontros, diferentes posições ideológicas, conceituais e práticas. Em seguida, tem-se um debate sobre a psicologia do desenvolvimento, com a produção e o consumo de conceitos, normatizando relações e práticas nas instituições educativas. A partir da emergência de uma concepção psicológica que busca explicar supostos desajustamentos infantis, é analisada a influência da psicologia da privação cultural e da educação compensatória nos discursos e práticas na Educação Infantil brasileira. Depois, é objeto de estudo a atualização de discussões antigas na primeira infância por meio de uma abordagem determinista da neurociência. Nesse item, destacam-se propostas de avaliação destinadas às crianças pequenas. O capítulo finaliza com reflexões sobre outros caminhos que podem ser traçados a partir dos conhecimentos psicológicos.

---

<sup>26</sup> Diante de uma gama bastante diversificada de escolas da psicologia, não é possível falar da história da psicologia no singular. Dessa forma, esse item se dedicará a pensar a relação da educação e da psicologia, enfatizando as práticas que são instituídas a partir desses campos de saberes. Para a leitura desse capítulo, é necessária a diferenciação entre psicologia educacional e psicologia escolar. A primeira tem se consolidado como um dos campos de fundamentos científicos da educação e da prática pedagógica. Já a psicologia escolar é uma modalidade de atuação profissional nas escolas e nas suas relações, que demanda a utilização de múltiplos e diversos conhecimentos da psicologia. Este estudo adota uma perspectiva ampla, tomando as articulações entre a psicologia educacional (uma subárea da psicologia) e a psicologia escolar (campo de ação), entendendo suas diferenças, mas enxergando-as como conceitos intrinsecamente relacionados.



As elaborações teóricas no campo da psicologia, ainda hoje, trazem polêmicas: o que é inato e o que é aprendido? O que é herdado e o que é construído? O que é natural e o que é social? Perspectivas educacionais divergem, umas priorizam o caráter mais idealista, outras, o empiricista. Contudo, o problema não é a existência de dissonância, já que esse é o movimento da própria ciência na história; e sim quando as apostas políticas, que são resultado de lutas importantes, são desrespeitadas. E o mais grave: quando exclusão e desigualdade são produzidas a partir desses saberes científicos, tornando as pessoas secundárias.

O conceito de história em Walter Benjamin (2012) pode colaborar nessa análise: escrever “a história a contrapelo” (p. 245), contra uma tradição conformista do historicismo comprometida com os vencedores, contra a ilusão do progresso – o evolucionismo darwinista, o determinismo do tipo científico-natural, o desenvolvimento técnico (Löwy, 2002). Sua interpretação dialética e não evolucionista afirma que a história “é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas preenchido de ‘tempo de agora’” (BENJAMIN, 2012, p. 249).

O tempo histórico é entendido como entrecruzamento de passado, presente e futuro, procurando, na descontinuidade crítica, mudanças possíveis (KRAMER, 2009a, p. 291). Para o filósofo, o trabalho do intelectual pode impedir que o passado seja esquecido: “nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história” (Benjamin, 2012, p. 242), sendo uma possibilidade de luta contra a tirania, contra a barbárie. A produção de conhecimento é compreendida como iluminação, como assombro, num movimento de análise dos acontecimentos ao contrário, não como uma mera passagem do tempo causal, mas como busca pelo reconhecimento, no passado, das condições materiais de vida, e como tal passado se infiltra no presente, permitindo reformulações. Esse é o desafio da escrita deste capítulo: pensar criticamente a psicologia como campo do conhecimento que se constitui na história.

## 2.1

### **A constituição da psicologia como um campo de saber científico e sua inserção na área da educação**

A trajetória da psicologia não pode ser remontada apenas a partir de uma discussão circunscrita ao seu campo de saber, mas também inclui seus sentidos, funções e práticas sociais na história. Japiassu (1982), ao se interrogar sobre o que é a psicologia, afirma que o psicólogo, na tentativa de saber quem ele é, na busca pelo estatuto de cientificidade para sua disciplina, justifica a sua importância por meio da eficácia. No século XIX, a partir de uma perspectiva dita científica, o homem passa a ser objeto de estudos experimentais, por meio da observação sistematizada, que passam a fundamentar as análises dos fenômenos psíquicos. “A psicologia reservou-se o domínio da existência individual” (JAPIASSU, 1982, p. 48). Esse tratamento empírico e técnico dos fenômenos poderia se dar pelo uso de questionários metodicamente elaborados, como propõe Binet<sup>27</sup> em 1894, descrevendo regularidades e quantificando fenômenos (Japiassu, 1982). Dessa forma, consolida-se uma visão natural de homem<sup>28</sup>, baseada em experimentação, mensuração, controle e previsão.

Essa psicologia, marcada pelo mecanicismo e pela razão instrumental, seria reduzida a uma simples técnica de adaptação e manipulação, contribuindo “no processo de ‘servilização’ e de controle psíquico dos indivíduos” (JAPIASSU, 1979, p.7). Essa disciplina traria uma interface com a biologia e estabelece o corpo orgânico como objeto de pesquisa, como caminho para a resposta de como se conhece (HORA, 2007, p. 56). Ferreira (2001) aponta que a psicologia, nesse movimento pelo estatuto científico, incorpora “(...) imagens, metáforas, objetos, métodos e questões de outras ciências, capturando-os a fim de se pôr a distância de qualquer subjetivismo, e ‘objetando’ o próprio sujeito” (FERREIRA, 2001, p. 7).

Ainda no mesmo período, em 1870, têm-se as origens do pensamento científico – o positivismo, o darwinismo social e o evolucionismo. Essas correntes

---

<sup>27</sup> Alfred Binet (1857-1911) foi um pedagogo e psicólogo francês que ficou conhecido por sua contribuição no campo da psicometria, seus estudos embasam os testes de inteligência. Em 1905, foi construída a Escala de Inteligência Binet-Simon, considerada o primeiro teste de inteligência prática. Ver mais: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4661.pdf>.

<sup>28</sup> Neste caso, o termo homem está sendo utilizado como a psicologia da época, considerando o gênero masculino como referência e parâmetros de seus estudos.

revelam como a biologia teve prestígio no século XIX. A primeira tem Comte como seu principal teórico: “A filosofia positiva trouxe também o elogio da ordem social como condição de progresso, supostamente em benefício de todos” (PATTO, 2010, p. 126). A segunda corrente foi constituída a partir da aplicação de princípios do evolucionismo de Darwin no contexto social. As desigualdades sociais passariam a ser explicadas pela luta entre capazes e incapazes, as diferenças seriam afirmadas como irreversíveis e naturalmente hierarquizadas – negros e mestiços chegavam a ser nomeados como degenerados. Já para o evolucionismo, a humanidade era monogenista: as raças humanas poderiam evoluir e se aperfeiçoar. Esta perspectiva foi a mais influente na transição do século XIX “como instrumento de progresso dos povos, a escola tornou-se redentora” (Patto, 2010, p.127).

Assim, seria tarefa da psicologia identificar os mais aptos, entendendo as aptidões como naturais, por meio de instrumentos capazes de medi-las. Maturação biológica, evolução, sobrevivência e hereditariedade passariam a ser “determinantes das diferenças individuais, grupais, étnicas” (PATTO, 2010, p. 128). Sendo o seu papel:

(...) trilhar “a carreira aberta ao talento” supostamente presente na nova organização social e assim colaborar, de modo importantíssimo, com a crença na chegada de uma vida social fundada na justiça. Entre as ciências que na era do capital participaram do ilusionismo que escondeu as desigualdades sociais, historicamente determinadas, sob o véu de supostas desigualdades pessoais, biologicamente determinadas, a psicologia certamente ocupou posição de destaque (PATTO, 1999, p. 58).

Para Bock (2004), essa posição histórica da psicologia passa pela constatação da presença de elementos da ideologia dominante. Segundo a autora, a noção do eu e a individualização constituem-se de forma articulada com a história do capitalismo. O desenvolvimento da ideia de um mundo interno dos sujeitos, privado “(...) é resultado deste processo histórico. A Psicologia vai se tornando necessária” (p.3).

Patto (1984) organiza a psicologia escolar no Brasil em três períodos. O primeiro, de 1906 a 1930, na primeira República, marcado por estudos de laboratório num modelo europeu e sem a preocupação de intervir na realidade (Guzzo et al.; 2010). O segundo período, de 1930 a 1960, com forte influência do tecnicismo norte-americano. Após 1930, a consolidação da psicologia no Brasil está diretamente relacionada com a área da educação. Segundo Antunes (2008), a

atuação clínica e a intervenção sobre a organização do trabalho originaram-se da educação<sup>29</sup>.

No terceiro período, a partir de 1960, o trabalho do psicólogo na escola passa a ter uma forma mais adaptacionista, com ênfase na solução de problemas de comportamentos e de aprendizagem. O modelo psicométrico passa a ser dominante com a aplicação de testes psicológicos, sendo alguns voltados para o diagnóstico clínico ou para realização de medidas, com objetivo de controle e previsão dos comportamentos. Por um período significativo no Brasil, a psicologia escolar esteve quase que exclusivamente a serviço da avaliação de crianças com dificuldades de aprendizagem, com o uso de instrumentos psicológicos que medissem, por exemplo, a capacidade intelectual dos alunos (Patto, 1999).

Os conhecimentos psicológicos estavam incorporados à pedagogia, e a atuação do psicólogo escolar trazia a marca do modelo terapêutico, focalizando sua atenção na dimensão individual. A utilização de técnicas psicológicas, com objetivo de medir o nível mental e a prontidão, passaria a responsabilizar famílias e alunos, reduzindo os processos pedagógicos à dimensão psicológica, não tomando o processo educativo como totalidade multideterminada. Os problemas sociais foram tomados como desajustamentos psicológicos, de forma descontextualizada da estrutura classista e socioeconômica. A partir da década de 1980, começa a se fortalecer a crítica a essa psicologia individualizante, a psicologia escolar configura-se como um campo que passa a pensar as relações e as instituições, retirando o foco do aluno (Martinez, 2010)<sup>30</sup>.

## 2.2

### **Psicologia do desenvolvimento e normatização: seus desdobramentos na escola**

O projeto da modernidade, pautado numa visão de progresso da história coletiva e também individual, traz legitimidade para a crença do aperfeiçoamento

---

<sup>29</sup> Nesse mesmo período, as Escolas Normais, criadas a partir de 1830, traziam discussões ainda incipientes sobre a infância, o processo educativo, aprendizagem e desenvolvimento (Antunes, 2008).

<sup>30</sup> Segundo Antunes (2008), desde a década de 1970, psicólogos e pedagogos começam a criticar essa hipertrofia da psicologia na Educação.

da espécie e do indivíduo ao longo do tempo. No contexto da sociedade industrial, com a criação de uma psicologia e uma estatística aplicada à educação, tem-se o controle na seleção, na orientação e na estruturação escolar para as massas urbanas. Nesse período, foi difundida a noção de indivíduo como unidade básica de análise, o procedimento de classificação – a organização de classes supostamente homogêneas com o objetivo de agrupar alunos com o mesmo nível de aprendizagem.

A psicologia do desenvolvimento se ocuparia em descrever e sistematizar as mudanças no ciclo da vida com a “missão de contribuir para a individualização da diferença através da ‘normalização’” (CASTRO, 1998, p. 23). Ou seja, a variabilidade humana seria quantificada, de acordo com uma determinada curva. Qualquer aspecto da mente e da conduta humana passaria a ser conteúdo das práticas de objetificação pelo uso do artifício técnico. A noção de criança normal orientaria essas práticas, pautando “mecanismo de minimização das diferenças entre os sujeitos, e maximização das semelhanças” (CASTRO, 1998, p. 24). O processo de escolarização das crianças normatizaria uma infância a partir das medidas psicométricas e da definição de uma direção desejável e correta para o desenvolvimento. A racionalização moderna aconteceria no nível dos processos industriais, na organização das escolas e também na psique individual (Castro, 1998).

Essa perspectiva da psicologia do desenvolvimento tem consequências constitutivas entre os sujeitos em formação, operacionalizando enquadramentos em etapas ou fases. Na busca por compreender como se dá o desenvolvimento, ao investigar comportamentos cognitivos, afetivos, psicomotores, psicossociais, estruturam e moldam as experiências (Jobim e Souza, 1996). Tais modelos de desenvolvimento enfatizam processos de maturação biológica, universais para toda a espécie humana.

Durante a primeira década do século XX, a infância era alvo de interesse e definição de campos muito específicos como a medicina, a psicologia e a pedagogia<sup>31</sup>. A criança torna-se objeto de respeito, uma criatura especial, de outra natureza, com outras necessidades. Atitudes antes entendidas como banais, movimentos aleatórios e balbucios, passam a ser investigados pelos pesquisadores,

---

<sup>31</sup> Essas elaborações conceituais derivam do sentimento de infância constituído na modernidade, como os estudos de Ariès evidenciam na década de 1970 (Kramer, 2007; Ariès, 2006).

apresentando uma imagem evolutiva (crescente) do intelecto humano. Essa psicologia que toma a infância como objeto de estudo traz uma concepção da criança como menor, como ser em formação, aprendiz que precisaria ser tutelada pela família e pelo Estado. Assim, a infância é tratada como um traço a ser abolido. Passar pelo processo de socialização tem como objetivo tornar-se adulto. Essa imagem de infância construída nesse período tem apenas uma face: a criança burguesa que tem uma vida com conforto e bem-estar, educada pelos preceptores (Kramer, 2007).

Dessa forma, essa caracterização de desenvolvimento infantil pela periodização, fundamentado em mecanismos reguladores intrínsecos ao organismo, marca as instituições que atendem as crianças pequenas, bem como as políticas, desconsiderando o caráter social e cultural do desenvolvimento humano e do conhecimento. Portanto, os sujeitos são forjados e examinados a partir de categorias dicotômicas: maduro *versus* imaturo; superior *versus* inferior; adaptado *versus* inadaptado; normal *versus* anormal. Essa noção de normalidade, que é ideológica, vem marcando diferentes práticas escolares, por exemplo, a avaliação. Esse instrumento superdimensionado, em muitos contextos, tem como função criar hierarquias, legitimar aptidões e competências, podendo também ser utilizado para castigar e recompensar.

Barriga (2000), partindo de uma discussão sobre o empobrecimento do debate educativo, afirma que o século XX cria condições para implementação de estratégias científicas de controle na escola. O uso de testes, como instrumentos válidos e objetivos, com destaque os que medem o coeficiente de inteligência, buscavam legitimar diferenças sociais como se fossem individuais, reduzindo o problema da desigualdade social a uma dimensão biológica. A teoria dos testes subsidiou a crença na determinação objetiva e científica das aprendizagens, e também a suposta identificação que as populações marginalizadas eram possuidoras de uma inteligência anormal, inferior. Patto (1997) afirma que os testes psicológicos referem-se às crianças em abstrato e chama atenção para as consequências do uso dos diagnósticos psicológicos em função da classe social, pois, para as crianças de classe média, seriam oferecidas respostas às suas dificuldades; já os pobres são excluídos e encerrados num diagnóstico: deficiência intelectual, distúrbio emocional, agressividade, entre tantos outros rótulos.

Considerava-se que o indivíduo que não se mostrava apto nos testes, por exemplo, apresentaria falta de inteligência ou de força moral ou uma herança racial que prejudicaria seu desempenho. Essa psicologia contribuiu para sedimentar uma visão desigual, tendo os testes de inteligência como referência, reforçando que os mais capazes ocupam os melhores lugares sociais. Os psicólogos e educadores passaram a ter a responsabilidade de decidir o lugar que cada pessoa poderia ocupar. Tem-se a legitimação de uma política conservadora, de uma concepção racista.

As palavras de ordem eugênicas e higiênicas desse período eram: prevenção, profilaxia, higiene física e mental, educação física, intelectual e moral. “Essa Psicologia evolutiva normalizadora e mensuradora desponta nas escolas. Tudo isso em harmonia com uma concepção de escola como instituição higiênica a serviço do projeto político de constituição de sociedades ordeiras e progressistas” (PATTO, 2010, p. 129). As teorias raciais foram incorporadas no discurso pedagógico brasileiro, em alguns momentos de forma explícita, em outros, sutilmente. Preconceitos raciais e estereótipos tomaram um novo *status* a partir da ciência experimental, ou seja, noções biológicas, estatísticas e psicológicas “constituíram a matriz forjadora da concepção de heterogeneidade como carência de atributos positivos diante da tarefa de constituição de um país” (HORA, 2007, p. 53).

As teorias raciais atribuíam grande peso da hereditariedade na determinação do comportamento; em seguida, o sentido biológico começou a dar espaço para a compreensão das diferenças a partir da cultura. Nessa mudança, tem-se uma sutileza ideológica: a desvalorização dos modos de viver e pensar dos pobres e a exaltação dos grupos dominantes como evoluídos, superiores. “Passou-se, assim, à afirmação da existência não tanto de raças inferiores ou indivíduos constitucionalmente inferiores, mas de culturas inferiores e diferentes” (PATTO, 1999, p. 68). O discurso educacional passou a ser marcado por concepções elitistas, por procedimentos técnicos e verdades científicas que disfarçavam o preconceito e faziam da escola espaço de seleção e exclusão.

A partir do exposto, é possível identificar duas vertentes para a explicação das dificuldades de aprendizagem escolar: uma que se baseia nas ciências biológicas e da medicina, enfatizando as aptidões humanas, repleta de pressupostos racistas e elitistas; e outra que se detém nas influências ambientais. “A ambiguidade imposta por essa dupla origem será uma característica do discurso sobre os problemas de aprendizagem escolar e da própria política educacional, nele baseada,

nos países capitalistas no decorrer de todo o século XX” (PATTO, 1999, p. 63). Muitos desses pesquisadores que se dedicaram a medir, com suposta objetividade, as aptidões dos indivíduos, estariam tomados de ideias democráticas e com esperança de construir uma sociedade igualitária<sup>32</sup>. No entanto, eles “sonhavam um sonho que a história tem mostrado impossível: o de justiça numa ordem social estruturalmente injusta” (PATTO, 1999, p. 65). Dessa forma, fortaleceram a crença de que a escola poderia construir uma realidade de igualdade e da eficiência de instrumentos para a mensuração das aprendizagens.

Os estudos que enfatizavam a influência ambiental sobre o desenvolvimento e a dimensão afetivo-emocional trazem uma mudança no discurso psicológico. De anormal, as crianças que apresentavam problemas de aprendizagem ou problemas de ajustamento passam a ser nomeadas como “crianças problemas”. Esta terminologia evidencia a emergência de uma concepção baseada nas anormalidades genéticas e orgânicas, os instrumentos da psicologia passariam a explicar os desajustes infantis no ambiente social e familiar (Patto, 1999).

Amplia-se o espectro de problemas do aluno que pretensamente explicam as dificuldades de aprender – questões físicas, emocionais e intelectuais –, fortalecendo práticas preventivas, que buscariam uma higiene mental, por meio dos encaminhamentos, da produção de diagnósticos precoces. Para Jobim e Souza (1996): “O poder, nas sociedades complexas contemporâneas, não se faz tão somente pelo controle dos meios de produção, mas também pela produção de sentidos” (p. 41). Ao se preocupar com a produção da infância normal, a escola seria marcada pela lógica médica centrada nos problemas dos alunos e/ou de suas famílias.

---

<sup>32</sup> “No transcorrer da primeira metade do século XX, a visão predominante atribuía à escolarização papel central na construção de uma nova sociedade, justa, aberta e democrática, na qual o acesso à escola pública e gratuita garantiria a igualdade de oportunidades” (Bonamino et al, 2010, p. 487).



## 2.3

### **Psicologia da privação cultural e educação compensatória: um olhar para as crianças pobres**

As produções teóricas apresentadas no item anterior, que tomavam as crianças pobres como provenientes de contextos psicossociais inadequados para o seu desenvolvimento, apontavam para duas linhas de pesquisa e intervenção: a psicologia da privação cultural e os programas de ensino compensatório.

Na década de 1960, principalmente nos Estados Unidos, tem-se uma mudança de paradigma nos estudos de psicologia que permitiu uma posição mais interacionista, levando psicólogos e educadores a se dedicarem aos temas da privação cultural e da importância do ensino pré-primário (termo da época) como medida preventiva de problemas de aprendizagem, mas também compensatória (Patto, 1977; Kramer, 1982). Contudo, de acordo com Nunes (2005), a educação compensatória é antiga, “origina-se a partir das ideias de Fröebel, que, no início, do século XIX, desenvolve um atendimento voltado às crianças e suas mães, em favelas alemãs” (p. 33).

A esperança nos programas compensatórios, com uma suposta função terapêutica para as ditas carências culturais, superação de deficiências individuais das crianças pobres, tinha a promessa de igualdade de oportunidades educacionais por meio do planejamento científico e de técnicas de ensino. Segundo Kramer (1982), a carência cultural não possuía uma conceituação clara, sendo compreendida como atraso intelectual ou distorção emocional. A psicologia da privação cultural traz uma relação direta com o desenvolvimento da criança e sua origem socioeconômica, não explicando o desenvolvimento infantil pela lógica das aptidões inatas, mas pelo ambiente. Ampliam-se pesquisas sobre o pensamento infantil e a interferência da linguagem no rendimento escolar.

Esses estudos tinham como objetivo avaliar os efeitos ambientais sobre o desenvolvimento intelectual, perceptivo, linguístico e conceitual das crianças. Os resultados mais positivos seriam encontrados nos grupos socioeconômicos mais altos, e as crianças pobres, como supostamente despreparadas, imaturas e deficientes para a escola. Os adultos das classes populares seriam considerados “mais agressivos, relapsos, desinteressados pelos filhos, inconstantes, viciados e imorais do que os das classes dominantes” (PATTO, 1999, p.72). Observa-se a

influência da teoria psicanalítica e das teorias de desenvolvimento infantil, com explicações sobre as necessidades afetivas e a evolução das crianças (Kramer, 1982). A partir dessas abordagens, supõe-se a existência de um padrão único ou médio para o desempenho das crianças, tomando a infância como um modelo único, em abstrato.

O desempenho nomeado como insatisfatório passaria a ser compreendido como resultado de deficiências nas práticas de criação dos pais, no caso das crianças pobres, de inadequação do processo educacional e da má utilização de testes. Kramer (1982) sinaliza que esse modelo fortalece o “fatalismo sociológico”. Tem-se uma ênfase na estimulação cognitiva como resposta à carência cultural. A pré-escola seria uma oportunidade para crianças pobres desenvolverem comportamentos necessários à entrada na educação formal.

No campo da psicologia, essas discussões sobre a educação compensatória opunham-se à crença de que a experiência nos primeiros anos de vida, particularmente antes do desenvolvimento da linguagem, não seria relevante. Essa corrente compreende o desenvolvimento humano de forma predeterminada, tomando a inteligência como um caráter fixo. Tal leitura acredita que o repertório de comportamentos surge num organismo automaticamente, à medida que as estruturas anatômicas amadurecem. Assim, a psicologia, num momento da história, orientada pelo predeterminismo, colaborou para justificar o não investimento em educação formal para as crianças pequenas. A ênfase de muitos programas compensatórios de educação pré-escolar era socioemocional em detrimento do desenvolvimento cognitivo (Patto, 1977).

Os programas compensatórios desenharam grandes objetivos, que iam desde a fixação por meio do uso da linguagem até orientação dos pais na educação dos seus filhos, englobando ações de assistência social, medicina e doutrinação de virtudes. As diferentes propostas compensatórias<sup>33</sup> traziam peculiaridades, diferentes ênfases e metodologias, porém é possível observar semelhanças como: o destaque na prontidão para a realização das tarefas escolares, na eficácia e na eficiência dos processos educativos; a presença de rotinas escolares; a avaliação diagnóstica das crianças com o objetivo de verificar se possuem os comportamentos e conhecimentos necessários para entrada na escola, entre outros. Mesmo quando

---

<sup>33</sup> Ver mais sobre o assunto em Patto, 1977 e Kramer, 1982.

mencionam que as crianças possuem ritmos diferentes para aprender, a importância de situações lúdicas para esse processo, a noção de deficiência cultural ainda permanece (Kramer, 1982; Patto, 1977).

O foco da psicologia educacional não estava mais exclusivamente sobre o aluno (modelo clínico: detecção do problema, diagnóstico e tratamento), mas na busca por compreensão dos problemas de aprendizagem, tomando o contexto, principalmente a família, como um elemento importante de análise (modelo educacional: avaliação, ensino e reavaliação)<sup>34</sup>. Assim, os altos índices de fracasso entre os alunos também começam a ser considerados como um reflexo da inadequação pedagógica. “Mesmo quando reconhecem os limites da escola, que podem explicar as taxas de reprovação e evasão, (...) continuam a defender as teses da teoria da carência cultural” (PATTO, 1999, p. 74).

A crítica à escola e aos seus processos de exclusão é superficial, não traz ruptura com normas culturais estabelecidas pela escola, não traz questionamento sobre o processo educativo, não são desfeitos preconceitos e estereótipos. Não é superado o discurso de uma psicologia que busca descrever comportamentos ditos adequados, nos quais os pobres, supostamente em razão da ausência de estímulos, de padrões culturais necessários para um bom desempenho na escola, apresentariam um funcionamento intelectual inferior. A privação cultural continua associada a supostas deficiências psicológicas. Essa argumentação enfatizava uma versão da psicologia de desenvolvimento ambientalista, acrítica, que congrega uma visão biologizante da vida social e etnocêntrica de cultura.

Contudo, essa proposta já nasce fadada ao fracasso, com a falsa promessa de justiça social, já que o seu olhar para os seus destinatários não tinha credibilidade. Os alunos, em sua maioria pobre, eram vistos como menos aptos para a aprendizagem, a deficiência pertencia a eles. Não havia espaço para a criatividade, para variabilidade linguística, para a invenção e expressão das crianças. A diferença era tomada como desvio, como deficiência. Ao mesmo tempo que defendiam a intencionalidade pedagógica, o direito e a importância da experiência institucional das crianças pequenas, não existia espaço para as demandas infantis, já que os objetivos focalizam em um trabalho baseado na estimulação e prontidão. Assim, o

---

<sup>34</sup> Para fins didáticos, esses modelos são apresentados separadamente, mas ambos coexistem na escola, ainda hoje, de forma tensionada.

olhar para os sujeitos era fragmentado, e a Educação Infantil, espaço que preveniria problemas futuros, preparando para a escolarização.

Na história da Educação Infantil brasileira, diferentes sentidos e funções foram construídos para a institucionalização das crianças pequenas – assistencialismo, compensação, preparação para a alfabetização, formação integral da criança –, tendo os conhecimentos psicológicos como uma de suas referências.

Os programas compensatórios marcam as políticas educacionais brasileiras a partir da década de 1970. O desenho do atendimento compensatório às crianças pequenas, influenciados por organismos multilaterais – Fundação das Nações Unidas para a infância (Unicef) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) –, era modelo dito “não formal”, de baixo investimento público: espaços inadequados, com precariedade de material pedagógico e ausência de qualificação profissional (Rosemberg, 2002). Como estratégia de gestão da pobreza, a Educação Infantil mostrou-se um caminho para buscar compensar carências, por meio do combate à desnutrição e da preparação para o Ensino Fundamental (Campos, 2009).

Nos anos 1980 e 1990, um conjunto de leis, diretrizes, planos e programas aponta para um novo paradigma sobre a criança e o seu atendimento. Centrado na noção da criança como sujeito ativo, de direitos – que brinca, que deseja, que quer conhecer e participar –, produto e produtor de história e cultura. Esses documentos buscam: a afirmação da Educação Infantil e suas especificidades; a emergência de uma pedagogia da infância; o fortalecimento da perspectiva de proteção às crianças. No entanto, sabe-se que a política para a infância é marcada por disputas. A partir dos anos de 1990, o Banco Mundial também apoia programas com ênfase na educação compensatória, indo na contramão do movimento de luta pela garantia dos direitos das crianças brasileiras (Rosemberg, 2002).

Desconsiderando todos os avanços e conquistas do campo da Educação Infantil, o Banco Mundial apoiou programas não formais de baixo investimento para as crianças pequenas e elegeu o Ensino Fundamental como prioridade absoluta. A história parece se repetir. A partir de orientações economicistas, destinaram financiamento à pré-escola numa tentativa de evitar o fracasso escolar. Ou seja, supostamente se teria uma economia de recursos ao colocar as crianças na pré-escola, reduzindo os custos gerados pela repetência e evasão no Ensino Fundamental. De acordo com Nunes (2005), o Banco Mundial recupera propostas

da Unicef, principalmente no Nordeste.

Um outro braço de investimento do Banco Mundial foi a concepção de desenvolvimento infantil, destinado às crianças pequenas. Essa linha tanto podia abranger ações de saúde e nutrição, como de educação. Essa expressão – desenvolvimento infantil – permite novos arranjos para o atendimento às crianças pequenas, distanciando-se de respostas que se enquadrem na lei, modelos não formais, com profissionais sem formação específica, sem compromisso com qualidade. Cabe destacar a possível presença de uma perspectiva psicológica alinhada com uma proposta que priorize uma estimulação cognitiva e atividades de prontidão para que as crianças alcancem o desenvolvimento “correto” (Rosemberg, 2002).

A Educação Infantil integra políticas educacionais e de assistência, ou seja, pertencente às políticas sociais, arena de disputa de interesses e necessidades de grupos que compõem a sociedade. Diferentes profissionais, grupos, instituições discutem ideias e funções das políticas públicas para a Educação Infantil, sendo responsáveis por intervenções e programas, públicos e privados, para a infância em todo o território brasileiro. O atendimento às crianças pequenas é um processo complexo, envolve uma diversidade de instituições e temas como: assistência, cultura, educação, saúde, proteção etc. Nesse movimento da história, na construção de uma estrutura jurídica e política do que seria a Educação Infantil, vários campos do conhecimento, em conflito e disputa, trazem elementos para pensar as experiências necessárias na infância, com compreensões divergentes sobre o que é ser criança, o seu papel social e o que as crianças pequenas precisam para se desenvolver plenamente.

## 2.4

### **“É de pequeno que se torce o pepino”: caminhando entre testes e medidas**

O item anterior analisou a presença da educação compensatória na história da Educação Infantil, que tinha como finalidade superar supostas carências culturais das crianças pobres. De acordo com Kramer (1982), esse modelo de educação acreditava que, se a criança não aprendesse até um determinado período, ela não

aprenderia mais. Esse movimento de defesa de uma política preventiva de combate à pobreza, tomando a primeira infância como objeto, é atualizado na contemporaneidade com perspectivas neurobiológicas (Campos, 2012). Isto é, ganham força pesquisas e programas destinados às crianças, em sua maioria pobres, que tem a pretensão de criar métodos eficazes para compreender os processos de aprendizagem a partir das ciências do cérebro. Segundo Campos (2012), existe um processo de repolitização da concepção de pobreza, “na medida em que se introduz uma disjunção entre as condições estruturais que a produz e as suas formas de manifestação” (p. 82)<sup>35</sup>.

Recentes ações governamentais trazem um retorno da compreensão da função da educação das crianças pequenas nas políticas de mitigação da pobreza, como o recente *Programa Criança Feliz*<sup>36</sup>, instituído pelo decreto nº 8.869, de 5 de outubro de 2016. Dessa forma, a Educação Infantil fragiliza-se como direito social, passando a ganhar espaço nas políticas de assistência focalizada, ocupando um lugar de estratégia de combate à pobreza e de melhoria no desempenho escolar. Tem-se hoje, no país, o risco do retorno de “políticas pobres para os pobres” com o objetivo de compensar o ambiente desfavorável ao desenvolvimento das crianças.

Aliada a essas políticas, estudos trazem supostas soluções rápidas, prescritivas e irrealistas para o contexto educativo brasileiro. Essa retórica atraente, com a chancela científica, tem ganhando força na mídia e nos contextos das secretarias de educação e das escolas, desdobrando-se em programas pedagógicos e de avaliação baseados no funcionamento do cérebro, em noções que tomam a aprendizagem e o desenvolvimento humanos de forma fragmentada. A pressão por melhores resultados, tanto nas avaliações das crianças quanto em larga escala, parecem fortalecer esse discurso que também chega à primeira infância – “Não há tempo a perder. Tudo que é importante no desenvolvimento cerebral acontece na infância”. A presença de uma concepção baseada na relação entre psicologia e biologia, com uma perspectiva determinista da neurociência<sup>37</sup>, tem fundamentado

<sup>35</sup> Ver mais sobre o assunto em Rosemberg (2002) e Nunes (2005).

<sup>36</sup> Esse programa, coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário (MDSA), tem como objetivo promover o desenvolvimento integral das crianças na primeira infância, por meio de visitas domiciliares. Serão priorizadas gestantes e crianças de até 3 anos beneficiárias da Bolsa Família, e as de seis anos e suas famílias que recebem o Benefício de Prestação Continuada (BPC). Ver mais: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8869.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8869.htm).

<sup>37</sup> Muitos neurocientistas trazem críticas aos usos deterministas, aos “neuromitos”, questionando o cérebro como um sistema fixo e imutável (Rato; Caldas, 2010).

políticas e práticas, recentemente, para a primeira infância, e disseminado uma visão linear sobre o curso da vida humana. Diante do exposto, esse item analisa propostas e estudos que tomam essa lógica para pensar a Educação Infantil, com ênfase no tema da avaliação.

Fundações brasileiras têm pautado políticas e práticas na Educação Infantil, em muitos contextos municipais, e até em âmbito nacional. O instituto Alfa e Beto<sup>38</sup> defende que a educação seria um negócio com taxas de retorno mais elevadas que qualquer outro investimento<sup>39</sup>. Essa visão é compartilhada por outros pesquisadores que defendem:

A iniciativa privada – ONGs, institutos e empresas – permite políticas colaborativas com a educação pública, promovendo qualidade e mudanças nas orientações dos valores sociais. Evidências apontam para crescentes investimentos de fundos privados que se interessam pelo aprimoramento dos profissionais de educação e pela qualidade de vida das crianças (FILGUEIRAS; LANDEIRA-FERNANDEZ, p. 214).

Nessa lógica, as políticas para a infância deveriam investir na prevenção, em medidas corretivas, no atendimento precoce<sup>40</sup>. Tem-se a defesa de propostas alternativas de atendimento, o que pode significar uma precarização dos direitos das crianças<sup>41</sup>.

Afirmam que experiências de qualidade na Educação Infantil permitiriam a estimulação cerebral (aspectos cognitivos, motores e linguísticos) com benefícios para o desenvolvimento socioemocional; e que a primeira infância seria o momento em que as habilidades primordiais para a vida se desenvolvem (funções superiores). Portanto, a ausência de estímulos, os ambientes estressantes e pouco estáveis, física e intelectualmente, poderiam gerar déficits que acompanhariam o sujeito por toda a vida, sendo difícil compensar quando a janela de desenvolvimento se fecha (expressão utilizada nos textos pesquisados no site da Fundação Alfa e Beto).

<sup>38</sup> Foram analisados os artigos disponibilizados no site sobre primeira infância, avaliação, qualidade, desempenho escolar, educação infantil, neurociência e alfabetização. Ver site: <http://www.alfaebeto.org.br/>.

<sup>39</sup> Outros grupos apresentam programas baseados nessa ideia de prosperidade econômica e primeira infância. Outro exemplo seria a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. Ver site: [www.fmcsv.org.br](http://www.fmcsv.org.br).

<sup>40</sup> Essa discussão foi encontrada em artigo publicado na folha de São Paulo, pelo João Batista Araujo e Oliveira, presidente desse instituto. Ver texto no site: <http://www.alfaebeto.org.br/brasil-precisa-aprender-a-aprender/>.

<sup>41</sup> Ver texto no site: <http://www.alfaebeto.org.br/como-tirar-mais-proveito-da-pre-escola/>.

Ainda mencionam os efeitos da pobreza nas redes atencionais, na linguagem e na aprendizagem da leitura e da matemática. As funções executivas são compreendidas como fundamentais para o sucesso na escola – guardar informações na memória, não se distrair nas tarefas e ser flexível para lidar com novas situações. Para que essas habilidades se desenvolvam, seria necessário que a criança inibisse o seu impulso natural. Defende-se o investimento na primeira infância, mas não na perspectiva do direito das crianças<sup>42</sup>.

Os impactos positivos de uma creche de qualidade seriam: melhor desempenho no ciclo escolar, menor envolvimento com a violência, famílias mais estáveis, estabilidade emocional e condições de saúde melhores no futuro. A mesma fundação questiona a qualidade na pré-escola, afirmando que a quase universalização da pré-escola não tem impactado o desempenho no Ensino Fundamental, tomando como referência os resultados na Prova Brasil.

Na mesma direção, pesquisas dedicadas aos temas do desenvolvimento cognitivo no campo da neurobiologia e da economia acreditam que os alunos que recebessem mais estímulos cognitivos até os 4 anos possuiriam melhores condições para aprender. “A partir dessa idade, a escola tem menos chance de iniciar uma alfabetização adequada, permitindo aos alunos estabelecer as conexões neuronais necessárias ao processo de aprendizagem” (ARAÚJO, 2011, p.7) <sup>43</sup>. O desenvolvimento cerebral (volume e maturação cerebral) aconteceria de forma mais significativa do pré-natal aos primeiros anos de vida, interferindo significativamente nas aprendizagens, por exemplo, da linguagem. A não estimulação nesse momento de vida poderia comprometer o desenvolvimento do reconhecimento grafema-fonema. E, ainda, as intervenções precoces na população pobre trariam retornos maiores do que se investidos em idades posteriores. Ainda apontam para possibilidade de suposto comprometimento em habilidades ditas não cognitivas – socialização, perseverança, disciplina e criatividade. Assim, baseados

---

<sup>42</sup> Ver texto no site: <http://www.alfaebeto.org.br/precisamos-cuidar-das-criancas/>.

<sup>43</sup> Esse autor, Aloísio Pessoa de Araújo (matemático-economista do Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada e da Fundação Getúlio Vargas), coordena o *Grupo de estudos de Aprendizagem Infantil* e defende os enormes benefícios do investimento na primeira infância. Compõem esse grupo de pesquisa profissionais da Fundação Getúlio Vargas (FGV), Universidade de São Paulo (USP), Universidade da Pensilvânia/Estados Unidos, Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio grande do Sul, Instituto Alfa e Beto, Universidade Estadual de Maringá, Academia Brasileira de Ciências (ABC), Instituto de Estudo do Trabalho e Sociedade (Iets). Esse último foi responsável pela adaptação do teste ASQ- 3, aplicado na cidade do Rio de Janeiro.



num modelo econométrico, que relaciona a formação de capital humano<sup>44</sup> e as diferentes fases da vida, a aquisição de habilidade cognitivas em fases posteriores seria difícil.

O tema da aprendizagem infantil é apresentado de forma multidisciplinar – neurociência, economia e psicologia cognitiva. A relevância dessas pesquisas seria justificada pelo alto impacto desse tipo de estudo nas políticas educacionais, tomando os Estados Unidos como referência, além do desempenho muito insatisfatório do Brasil nas avaliações nacionais e internacionais e das baixas taxas de escolaridade. Apontam para a importância de “(...) estimular o desenvolvimento cognitivo, que é precário em boa parte das famílias brasileiras, principalmente aquelas provenientes de famílias de baixa condição socioeconômica” (ARAÚJO, 2011, p.5). Outros estudos afirmam que as crianças pobres apresentariam desenvolvimento inferior em diversos aspectos, não apenas cognitivo, mas também na capacidade de controle emocional (Filgueiras; Landeira-Fernandez, 2014).

Mais uma vez, tem-se a recomendação do investimento na primeira infância por meio de estratégias que poderiam compensar o ambiente familiar adverso via políticas que apoiem as mães na educação e no desenvolvimento dos seus filhos, com o atendimento pré e pós-natal, e também em mecanismos de controle da qualidade do atendimento das creches e pré-escolas (relação adulto-criança, equipamentos, livros, formação dos profissionais, infraestrutura). Chama atenção a ênfase nas famílias em condições críticas, entendidas como aquelas em extrema pobreza, contextos nomeados como tóxicos. Enfatizam que “a fecundidade é maior justamente entre as mulheres de menor índice de instrução” (ARAÚJO, 2011, p.9); e consideram a monoparentalidade<sup>45</sup>, modelo mais comum na atualidade, como negativo para o crescimento das crianças pequenas.

Cunha e Heckman (2011) trazem estudos que comparam o desenvolvimento cognitivo e emocional de famílias ricas com famílias mais carentes (termo utilizado pelos autores); com uma diferença de 25 percentis, tendo as famílias ricas com melhores desempenhos<sup>46</sup>. As evidências empíricas desses estudos colaboram para

---

<sup>44</sup> É definido como resultado de competências adquiridas e competências geneticamente determinadas (CUNHA; HECKMAN, 2011).

<sup>45</sup> A família monoparental é uma comunidade formada por qualquer um dos pais e seus descendentes.

<sup>46</sup> No site do Instituto Alfa e Beto, são apresentados dados de pesquisa que comparam crianças de classes e níveis socioeconômicos diferentes – uma criança criada numa família pobre teria um

a produção de um preconceito antigo: as famílias mais pobres seriam menos capazes na educação de seus filhos. Compreendem, assim, que a maior parte da formação de capital humano se daria no interior da família. Ou seja, pais mais escolarizados conseguiriam preparar melhor seus filhos para a entrada na escola. O comportamento dito antissocial, identificado na infância, segundo os autores, “está intimamente associado com déficits neuropsicológicos (capacidade intelectual subdesenvolvida) e pouco envolvimento dos pais com os filhos durante os primeiros anos de vida (CUNHA; HECKMAN, 2011, p. 25).

Ancorada nessa noção instrumental de desenvolvimento, tem-se ampliado a ideia de que avaliar as crianças seria estratégia de políticas públicas destinadas à primeira infância. Parte-se de uma compreensão de que existe uma simetria entre desenvolvimento saudável e condições socioeconômicas. Esse discurso avança, relacionando certas características do desenvolvimento infantil a resultados econômicos e sociais, apontando que as consequências se estendem à vida adulta, ao desempenho no mercado de trabalho. O investimento da primeira infância traria a possibilidade de construção de um “modelo mais igualitário na distribuição de renda e numa nação mais forte e bem estruturada no futuro” (FILGUEIRAS; LANDEIRA-FERNANDEZ, 2014, p. 214). Os autores reconhecem que as experiências institucionais podem promover um bom desenvolvimento, “mesmo sem a presença constante dos pais” (p. 217), desde que sejam bem estruturadas.

O investimento nessa etapa da vida parece ser contraditório: ao mesmo tempo que a Educação Infantil é tomada como investimento a longo prazo, dentro de uma visão economicista, destinada aos pobres, fica evidenciado que o cuidado das crianças pequenas deve ser realizado pela mãe, já que, assim, o desenvolvimento da criança seria melhor, social e psicologicamente. Mesmo quando mencionam experiências que trazem um modelo híbrido, políticas voltadas para a família e para a escola como exitosas, o cuidado da mãe e do pai é tomado como ideal, sempre como um indicador superior aos vividos em outros espaços: “(...) a psicologia cognitiva e as neurociências já demonstraram que a qualidade das interações cuidador-criança se aproxima do cuidado materno, ajudando no desenvolvimento saudável da criança” (FILGUEIRAS; LANDEIRA-FERNANDEZ, 2014, p. 221). O investimento prioritário deveria ser na família,

---

vocabulário três vezes menor que as crianças de lares com nível socioeconômico mais elevado. Ver texto no site: <http://www.alfaabeto.org.br/precisamos-cuidar-das-criancas/>.

com a explicação de que a relação intergeracional tem maior impacto no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças pequenas do que políticas educacionais.

Essa visão defende os instrumentos de medida como fundamentais na validação do impacto das políticas públicas na primeira infância. Para esses autores, existiriam dois caminhos para os gestores avaliarem a qualidade dos serviços públicos: por meio das variáveis da razão adulto-criança, quantidade de adultos em sala de aula, treinamento e capacitação dos educadores e a interação entre o cuidador e a criança; ou por meio do **desenvolvimento das crianças**. Filgueiras e Landeira-Fernandez (2014) afirmam que a estratégia mais adequada conciliaria os dois modos de avaliar<sup>47</sup>.

Propostas velhas são atualizadas por meio de instrumentos psicométricos com a tarefa de medir as competências das crianças em larga escala, funcionando como ferramenta para as políticas públicas, com a chancela científica, na busca pelo progresso socioeconômico. Essas estão baseadas em uma concepção psicológica que simplifica e fragmenta o processo de desenvolvimento humano, produzindo estigmas para a vida das crianças pobres, diante da identificação da ausência de competências.

Em 2014, foi proposta a avaliação de competências socioemocionais (Senna, do inglês *Social and Emotional Non-cognitive Nationwide Assessment*) pelo Instituto Ayrton Senna em parceria com a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Esse modelo de avaliação não se consolidou como política, entretanto é importante dizer que foi cogitada a incorporação das crianças da pré-escola (Sousa, 2014a). O relatório que traz os resultados da experiência piloto no Rio de Janeiro – 25 mil alunos da Rede Estadual participaram da amostra de aplicação – dedica um item à pré-escola (Santos; Primi, 2014). Mesmo que as crianças da Educação Infantil não tenham sido incluídas, este estudo trabalha com a hipótese de

<sup>47</sup> Os autores desse estudo apontam que a melhor forma de avaliar é por meio de um conjunto de instrumentos (bateria de avaliação): CIS (*Caregiver Interaction Scale*) para medir a interação dos adultos com as crianças no ambiente escolar ou da creche, mede afeto; Iters (*Infant-Toddler Environment Rating Scale*) e o ECERS-R (*Early Childhood Environment Rating Scale-Revised*) que são medidas da qualidade das instituições e da promoção do aprendizado; e por fim, o ASQ-3, que avalia o desenvolvimento sociocognitivo global das crianças em cinco domínios. Segundo os autores, o ASQ-3, como medida do desenvolvimento, “é a melhor, mais completa, mais célere e mais econômica forma de avaliar os serviços de creches e pré-escolas no Brasil” (FILGUEIRAS; LANDEIRA-FERNANDEZ, 2014, p. 225).

que uma cultura de avaliação hegemônica tem influenciado as diferentes experiências das crianças, nas diferentes etapas.

Essa avaliação destaca a importância do desenvolvimento emocional para o aprendizado de habilidades essenciais para o sucesso – (1) abertura a novas experiências, (2) extroversão, (3) amabilidade, (4) conscienciosidade e (5) estabilidade emocional (*big five*). Esse instrumento define que a personalidade humana se agruparia em torno desses cinco domínios, e poderia ser aplicado a diferentes pessoas, de culturas e contextos diversos, tendo respostas com a mesma estrutura fatorial, pressupondo estabilidade e identificação de traços (Smolka et al., 2015). Segundo Santos e Primi (2014), essas habilidades seriam “construtos latentes”, sendo possível, por meio de questionários, identificar “comportamentos representativos de todas as características de personalidade que um indivíduo poderia ter” (p. 16). Os autores ainda afirmam que o desenvolvimento seria multidimensional, porém diferentes dimensões são tomadas de forma fragmentada, não consideradas em sua complexidade, o que leva a uma compreensão de que “tais dimensões são independentes do contexto, do conteúdo e do significado da atividade ou da situação em que se manifestam” (SMOLKA ET AL., 2015, p. 234). Além disso, a proposta parece trazer uma ênfase na aceleração e no progresso.

Smolka et al. (2015) apontam que os autores dessa proposta não consideram as relações intrínsecas entre emoção e cognição, nem reconhecem o esforço de estudos na busca da superação das dicotomias corpo *versus* mente, razão *versus* sensibilidade, cognição *versus* emoção. Vigotski e Wallon, nas primeiras décadas do século XX, apresentaram estudos e discussões que iam na direção dessa superação, considerando afetividade e cognição como profundamente relacionados nos processos de desenvolvimento e aprendizagem (Dantas, 1992; Oliveira, 1992).

O projeto Senna prioriza as capacidades individuais para a superação de desafios, para mudança da situação social. A conquista do sucesso pessoal baseia-se num modelo ideal. A validade dessas cinco dimensões, mencionadas acima, também é questionável em razão de seu caráter interpretativo e valorativo, bem como o seu suposto caráter genético. Como consequência, pessoas que não se enquadrem no padrão desejável, estático e determinista, são estigmatizadas pelas dificuldades que experimentam em suas trajetórias escolares e condições de vida. Além desse instrumento ser questionável do ponto de vista científico, cabe perceber o caráter ideológico das competências e habilidades valorizadas ou desvalorizadas.

A mesma lógica é encontrada no instrumento Indicador Internacional de Performance em Escolas de Ensino Primário (iPIS)<sup>48</sup>. Em dezembro de 2015, foi realizado, no Rio de Janeiro, o *I Seminário Internacional I Dados Preditores do Sucesso Escolar*<sup>49</sup>, no qual foi apresentado trabalho conjunto do Instituto Alfa e Beto e do Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais da UFRJ. A meta seria avaliar crianças individualmente, entre 4 e 6 anos, sobre aptidões cognitivas (matemática e língua portuguesa), motoras e emocionais, e monitorar (termo utilizado no site) as crianças no início da escolarização, acompanhando sua trajetória no Ensino Fundamental.

Essa avaliação engloba as seguintes dimensões: desenvolvimento cognitivo; desenvolvimento pessoal, social e emocional; desenvolvimento físico; comportamentos; informações contextuais. Os resultados trazem dados sobre os domínios da leitura precoce (*early reading*), matemática precoce (*early mathematics*), memória de curto prazo. É realizada uma aplicação no início e uma no final do ano.

Dados sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças são coletados em uma avaliação adaptativa de 20 minutos. Alguns exemplos do que é avaliado: escrita do próprio nome, vocabulário, ideias sobre leitura, consciência fonológica, identificação de letras, reconhecimento de palavras e leituras, noções sobre matemáticas, contagem e capacidade de usar números, somas, identificação de formas, identificação de dígitos, problemas matemáticos.

Já a avaliação do desenvolvimento emocional, pessoal e social é realizada pelo professor, obtida a partir de observação e interação. Segundo o site, geralmente leva de cinco a dez minutos, tem 11 indicadores, divididos em três seções (adaptação do ambiente escolar, desenvolvimento pessoal, desenvolvimento social e emocional). Também é avaliado o desenvolvimento físico, o que inclui altura, peso e habilidades motoras (fazem menção à destreza). É apresentada uma série de

<sup>48</sup> Esse instrumento internacional é proposto pelo Centro de Avaliação e Monitoramento da Universidade Durham, no Reino Unido. Em razão da ausência de pesquisas com crianças nessa faixa etária, e também com o argumento de que o desenvolvimento inicial é crucial para o sucesso escolar posterior, segundo o site, é importante que os gestores conheçam o que as crianças sabem e podem fazer, possam fazer comparação em relação ao desenvolvimento entre as crianças do Brasil de outros países, entre outros aspectos. Percorrendo as explicações disponíveis na internet, é muito recorrente a noção de que esse instrumento é extremamente confiável, revelando medidas precisas em diferentes países. Olhar site: <http://www.ipips.org/>.

<sup>49</sup> Informações retiradas do site: <http://www.alfaebeto.org.br/preditores-do-sucesso-escolar/?contraste=true>.

declarações de características comportamentais, e os professores decidem em que medida a afirmativa se aplica à criança avaliada. Essas declarações são baseadas nos critérios diagnósticos do Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais (DSM-IV)<sup>50</sup> para desatenção, hiperatividade, impulsividade, com adaptações para a escola. Ainda, são aplicados dois questionários, um para os professores e outros para os responsáveis, para recolher informações básicas sobre as crianças e as escolas.

Enfim, o instrumento possui uma lógica escolar para pensar processos de aprendizagem, trazendo referências distantes dos marcos legais brasileiros da Educação Infantil, com expectativa de preparação para o Ensino Fundamental<sup>51</sup>. A avaliação traz um viés desenvolvimentista, sendo uma ação desarticulada das experiências educativas cotidianas das crianças. Ainda vale mencionar a noção de anormalidade e uma perspectiva fragmentada para olhar o crescimento das crianças.

A partir das análises realizadas, observa-se que a contemporaneidade é marcada pela hegemonia do paradigma biológico, fortalecido pelos avanços da biotecnologia. A escola tem produzido demandas que capturam as crianças dentro de uma lógica biomédica, não permitindo um olhar singular para os sujeitos aprendentes, tendo as medidas de performance como foco das políticas e práticas.

As noções sobre o cérebro e o seu funcionamento não podem ser deslocadas das normas morais e sociais dos discursos que estruturam o modo dito adequado de viver. A partir de um olhar da biopolítica e das práticas de governar a conduta humana, esse prefixo *neuro* passa a ser usado na educação com o objetivo de legitimar novas formas de subjetivação. De acordo com Russo e Ponciano (2002), o sujeito da neurociência não nega os pressupostos modernos, e sim radicaliza com uma visão hipernaturalista do humano.

O tema da avaliação das crianças pequenas, com ênfase no desenvolvimento cognitivo e/ou emocional, aponta para a urgência da discussão sobre as concepções que embasam as práticas educativas. Tem-se uma expectativa que as respostas educacionais virão dos neurocientistas, dos médicos, dos psicólogos. O ato de responder envolve tomar partido, implicar-se, colocar-se em um lugar singular. “E

---

<sup>50</sup> É um manual que possui uma lista de categorias de transtornos mentais e critérios de diagnóstico, definidos pela Associação Americana de Psiquiatria.

<sup>51</sup> O teste não está disponível no site, apenas algumas questões. Estão disponíveis uma questão que pergunta qual o menor e maior gato, e outra que contém uma cena com pessoas, numa sala de aula, realizando diferentes ações e pede-se para a criança apontar quem está escrevendo.

assumir responsabilidade da unicidade da existência coloca o sujeito frente à alteridade, isto é, nos dois centros de valor diferentes e correlacionados: o eu e o outro” (CORSINO, 2015, p. 400). Assim, pergunta-se: como responder, de forma ética, as demandas das crianças, tomando esses sujeitos em sua inteireza? Como pensar respostas comprometidas com o outro, com a vida? Esses questionamentos apontam para um caminho de construção de uma postura ética, afetiva e política que precisa ser assumida pelos docentes, rompendo com a expectativa de uma ciência que desvende os “mistérios do cérebro” ou forneça as receitas para um aprendizado eficaz.

## 2.5

### **Psicologia e infância: em busca de outros caminhos**

A análise desse modelo psicológico, que tem o controle, a categorização e a diferenciação como marca, permite perceber a produção e a naturalização de uma política de exclusão na escola, principalmente em relação à população mais pobre. A crítica pode ser a possibilidade de construção de novo caminhos, de uma atitude responsiva com a criação de novas indagações.

Guzzo et al. (2010), em levantamento de pesquisas no campo da psicologia escolar, apontam que a produção do campo não traz uma práxis, ou seja, não fica evidente o compromisso com a realidade concreta, com a busca de novos caminhos, incorporando elementos da história, da política e do contexto social.

A partir da década de 1990, movimentos de resistência a essa psicologia reprodutivista e conservadora se fortalecem, com novos encontros entre psicologia e educação, alinhados às mudanças sociais e políticas da história, com discussões que traziam um direcionamento dialético da compreensão do desenvolvimento humano, não focando exclusivamente nas dificuldades de aprendizagem e comportamento, tomando os ambientes mais amplos da educação. Mesmo com identificação de iniciativas importantes, ainda é possível encontrar contradições, ações que visam à adaptação das crianças, colaborando com a manutenção de práticas desumanas e excludentes, com análises focadas nos indivíduos (Guzzo et al., 2010).

Apesar do fortalecimento de uma psicologia crítica que questiona a “racionalidade médica voltada para disciplinarização dos sujeitos e constituição de determinadas relações sociais” (HORA, 2011, p. 21), a medicalização da educação é marcante no contexto atual. Tem-se o retorno de explicações organicistas para justificar supostos problemas de aprendizagem, de fracasso escolar, por meio de relações causais entre supostos distúrbios físicos e psicológicos e o rendimento escolar, com aumento significativo de encaminhamentos e diagnósticos, incluindo as crianças pequenas (Zucoloto, 2007). Crianças que apresentam comportamentos não aceitos socialmente, que não atinjam um desempenho escolar adequado, que não respondem dentro de um período de desenvolvimento estipulado, podem ser taxadas como deficientes. Esses estereótipos não consideram os determinantes sociais, políticos, históricos e relacionais, tomando as crianças como incapazes de aprender.

Para que a Psicologia não fique reduzida à perspectiva de dominação e controle social, Jobim e Souza (1996) afirma que seria preciso a construção de uma nova identidade que resgatasse aos homens sua condição de sujeito, conscientes e críticos das estruturas de opressão e aponta duas direções: uma primeira seria a de redefinição da temporalidade humana – a fragmentação do tempo gera uma impossibilidade de que as pessoas experimentem o tempo como algo total, unitário e simultâneo –; numa outra direção, o caráter social, histórico e cultural dos sujeitos, ou seja, seres capazes de transformar a realidade através da linguagem, “(...) local de produção de sentidos e o ponto para o qual o jogo, criatividade e pensamento crítico convergem” (p.48). Assim, é preciso incluir as dimensões política, ética e estética para a construção de entendimentos sobre as subjetividades. Toma-se subjetividade como formas de pensar, sentir, perceber a si e ao mundo, produzidos por diferentes dispositivos sociais, culturais e políticos.

Enfatizar a linguagem e o lúdico como expressões do desenvolvimento da criança é também buscar um caminho conceitual e metodológico que permita tirar a psicologia do desenvolvimento do “seu beco sem saída”, superando as correntes de desenvolvimento que trabalham na perspectiva do progresso e da evolução linear do sujeito humano (JOBIM E SOUZA, 1996, p.48).

Assim, resgatar a característica dialógica da linguagem significa compreendê-la como “conceito-fonte indicador e organizador” (MARCHEZAN, 2008, p.116) dos processos educativos. O seu caráter dialógico permite a construção



de uma relação de reciprocidade, de encontro entre o eu e o outro, numa alternância de vozes, como um acontecimento; que se afasta do monólogo, da tagarelice, das palavras repetidas de forma vazia, sem sentido para os professores e as crianças. O diálogo aqui não se restringe à comunicação verbal, em voz alta, mas abrange todo tipo de comunicação. Para Bakhtin, as relações dialógicas não se restringem aos diálogos reais, são mais complexas e diversas, ou seja, são relações de sentido (Marchezan, 2008).

Vygotsky compreende que a linguagem é instrumental simbólico, fundada na dialogia, constituída historicamente, produto e produção da cultura, responsável pela estrutura e pelo funcionamento mental. Tem a função de regular as relações entre as pessoas e o mundo, de comunicação e de organização – palavra viva que emerge das relações e ações desde os primeiros anos de vida (Smolka; Nogueira, 2002). Falar da linguagem, incorporando as crianças pequenas, é falar de espaço de troca, de possibilidade de conhecimento de suas formas de expressão e integração na cultura, é construir sentido a partir de suas múltiplas linguagens – movimentos, gestos, emoções, brincadeiras. O ato de brincar é uma experiência dialógica que possibilita a mediação entre os sujeitos e o mundo, representa uma possibilidade de as crianças se desenvolverem, de se relacionarem com adultos e crianças, de conhecimento do outro e de si, de apropriação e produção de cultura. Para Vygotsky, o brincar possibilita o desenvolvimento e a aprendizagem, pois a criança comporta-se de maneira mais avançada do que na vida cotidiana, mobilizando novos conhecimentos (Oliveira; Teixeira, 2002).

O diálogo, como modo de comunicação ininterrupto, presente no centro dos processos educativos, e a brincadeira, como experiência de cultura, parecem indicar caminhos para resistir ao discurso hegemônico sobre como avaliar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças. Pressupõe a inclusão das diferentes formas de ser e estar no mundo, os vários atores sociais, tornando visíveis as contradições do processo de avaliação das crianças pequenas, permitindo novas leituras de como se aprende e se desenvolve, a partir das relações, dos encontros com os sujeitos, dos discursos de professores, pais e crianças em seus contextos. Ao invés do silêncio, das prescrições, a provocação com perguntas.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (2007) parece ser promissor para esse debate: distância entre o nível de desenvolvimento real, o que a criança consegue realizar de forma independente, e o nível de

desenvolvimento potencial, quando a solução acontece com a mediação de um parceiro mais experiente. Para o autor, o mais importante é olhar para o processo de desenvolvimento de forma prospectiva. Ressalta ainda que a noção de conhecimento como construção deve orientar a organização do trabalho pedagógico, além da riqueza das diferenças, da cooperação coletiva, trazendo novas possibilidades de aprendizagens. Mais do que avaliar conhecimentos já consolidados, é importante identificar e apoiar os processos de aprendizagem e desenvolvimento emergentes. A aprendizagem é compreendida como uma experiência relacional, singular, inventiva, cotidiana e criativa – inerente à vida (Sancovshi; Kastrup, 2013). Essa leitura reconhece que as funções psicológicas possuem um suporte biológico e constituem-se nas relações sociais entre os sujeitos e o mundo, num processo histórico.

Ancorados no modelo histórico-cultural, o desenvolvimento não é dependente de fatores isolados, nem supervaloriza a dimensão cognitiva, é tomado como processo multifacetado, histórico, pela diversidade de experiências, incluídos os afetos, as emoções, os movimentos (Oliveira; Teixeira, 2002). As diferentes influências não são recebidas de forma passiva, esse processo de internalização se dá de maneira criativa, ativa e singular. As crianças se tornam sujeitas na concretude das relações sociais de sua vida. Assim, não é possível pensar em efeitos universais e homogêneos para o crescimento das crianças e suas experiências. Oliveira e Teixeira (2002) sugerem o termo “cultura de idades”, os ciclos da vida seriam pensados de forma atrelada à concretude do mundo social, marcado pela história, em que a dimensão orgânica é impregnada pela heterogeneidade cultural. As autoras chamam atenção para a complexidade desse processo, sempre marcado pela singularidade, impossível de ser repetida. “Esse olhar para o singular garante que a preocupação com os fatores histórico-culturais na constituição do psiquismo não se transforme em mais uma armadilha determinista” (OLIVEIRA; TEIXEIRA, 2001, p. 46).

Como foi analisado, teorias psicológicas têm repercutido, de maneiras diversas, nas formulações de políticas e/ou induzido a elaboração de propostas educativas para as crianças pequenas, com a implementação de currículos e avaliações. Muitas vezes, isso ocorre menosprezando a história das redes e dos professores no enfrentamento dos desafios vividos no cotidiano da escola. Entretanto, novas formas entre a psicologia e a educação vão se constituindo.

Coexistem, com a concepção mencionada anteriormente, teorias e práticas psicológicas que pensam na diversidade e na singularidade os desafios e as questões do cotidiano da escola, colaborando com as reflexões do processo pedagógico. Ou seja, teorias e práticas psicológicas que agem na inclusão da diferença, na democratização da educação, comprometida com a classe popular, contrapondo-se a práticas segregacionistas.

Discutir as teorias psicológicas que embasam as práticas educativas com as crianças, com destaque para os processos de avaliação, é imprescindível para atuação do profissional da educação: como se posicionam com relação às teorias? Como essas auxiliam a enfrentar a complexidade das situações cotidianas? Como direcionam as práticas e as relações com as crianças? Como marcam as políticas educativas para a infância? Problematicar as formas de compreensão do desenvolvimento humano, seus modos de pensar, de agir, de falar, de sentir, permite a construção de uma prática docente autoral e responsável, que respeita as crianças como sujeitos de direitos e permite sua participação nos modos de aprender e ensinar.

\*\*\*

No próximo capítulo, será apresentado o contexto do Município e a instituição pesquisada, sinalizando as especificidades da história e da política de Educação Infantil na cidade do Rio de Janeiro, bem como o lugar da psicologia na produção de sentidos no atendimento das crianças pequenas.

### 3

## **A EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO: PUXANDO FIOS DA HISTÓRIA**

Esta tese compartilha uma concepção de linguagem que leva em conta não apenas o enunciado, mas também o contexto de enunciação (Bakhtin, 2003). A linguagem, como resultado da atividade humana coletiva, reflete a sociedade em todos os seus aspectos econômicos e sociopolíticos. Nessa perspectiva, este capítulo apresenta a história da Educação Infantil no município Rio de Janeiro e a situação atual do atendimento às crianças de 0 a 5 anos, dando destaque para o equipamento público mais recente: EDI. Na análise da dimensão da política, o capítulo dedica um item para falar da experiência piloto do ASQ-3 na cidade do Rio de Janeiro, apontando para as contradições que rondam a política de avaliação na Educação Infantil. O último item do capítulo apresenta a estrutura da instituição pesquisada.

Além de conhecer o contexto da cidade do Rio de Janeiro, parece ser relevante conhecer o movimento das políticas de Educação Infantil, entendendo que essas revelam as respostas formais aos problemas sociais, bem como as ausências, os procedimentos informais que expressam relações de poder. As respostas dos governos são resultado da construção de diálogos que se polemizam, que se tensionam, numa cadeia comunicativa (Bakhtin, 2006). De acordo com Mitotello (2005): “Vozes diversas ecoam nos signos e neles coexistem contradições ideológico-sociais entre o passado e o presente, entre as várias épocas do passado, entre os vários grupos do presente, entre os futuros possíveis e contraditórios”. Assim, olhar para a história permite identificar as diferentes formas de expressão, regulação e organização da Educação Infantil, tecida por muitos fios.

### 3.1

#### **O contexto da pesquisa: a história da Educação Infantil no Rio de Janeiro**

O Rio de Janeiro integra a região metropolitana e é a capital do Estado, com 73.633 crianças menores de 1 ano e 294.423 crianças de 1 a 4 anos residentes no

município (DATASUS, 2012)<sup>52</sup>. É a segunda maior metrópole do Brasil, possuindo uma população estimada em 6.498.837 habitantes (IBGE, 2016), numa área de 1.200 km<sup>2</sup>. O Rio de Janeiro é marcado pela diversidade – bairros, periferias e favelas fazem parte do seu desenho – e por contrastes: destaca-se pelas suas belezas, mas também por guardar grandes desigualdades. A exclusão e a segregação social, visíveis no espaço público da cidade, comprometem a perspectiva democrática do Estado.

De acordo com o Censo de 2010, são 1.393.314 pessoas nas 763 favelas da cidade, o que significa aproximadamente 22% da população carioca (IBGE, 2010). Os números trazem dados preocupantes sobre a cidade, mas o Rio de Janeiro apresenta melhores condições urbanas em relação tanto ao Estado quanto à área metropolitana. Isso se deve ao fato de a cidade ter sido capital federal por quase 200 anos. Enquanto capital, a cidade comportava um importante setor bancário, a sede de muitas empresas estatais e um amplo sistema de transporte (LAGO, 2009).

O município do Rio de Janeiro apresenta o segundo menor percentual de pobreza<sup>53</sup> (IBGE, 2003) e o segundo maior Índice de Desenvolvimento Infantil (IDI)<sup>54</sup> da região (UNICEF, 2006). Apesar da menor incidência de pobreza, apresenta um dos mais altos níveis de desigualdade, segundo o Índice de Gini, que indica os níveis de desigualdade na distribuição de renda da população, variando de 0 a 1, em que 0 corresponde à distribuição igualitária de renda e 1 à concentração absoluta. O Rio de Janeiro apresenta menor concentração de pobres, porém a diferença entre ricos e pobres é mais acentuada (IBGE, 2003)<sup>55</sup>. Mesmo com o crescimento da renda média do município nas últimas décadas, em 1991 o Gini era de 0,61 e passou para 0,62 em 2010<sup>56</sup>.

Lago (2009), em estudo de caracterização dos espaços da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, em sua dimensão territorial e em seu desempenho institucional, analisa a taxa de desocupados (percentual de pessoas acima de 14 anos que estavam desocupadas ou procurando empregos), e aponta que a cidade do Rio de

---

<sup>52</sup> Dados disponíveis no site: <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/idb2012/matriz.htm>.

<sup>53</sup> A medida de pobreza está relacionada com a capacidade de consumo das pessoas, sendo considerada pobre aquela pessoa que não consegue ter acesso a uma cesta alimentar e a bens mínimos necessários à sua sobrevivência.

<sup>54</sup> De acordo com o documento *Situação da Infância Brasileira 2006*, do Unicef, o IDI surgiu da necessidade de promover e desenvolver políticas públicas orientadas para os primeiros seis anos de vida da criança.

<sup>55</sup> Esses dados foram retirados do Mapa da Pobreza e da Desigualdade, IBGE (2003).

<sup>56</sup> Ver site: [http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil\\_m/rio-de-janeiro\\_rj](http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/rio-de-janeiro_rj).

Janeiro estava localizada numa área mais elitizada com uma taxa que não ultrapassava 10%. No entanto, ao analisar os contextos de favela na capital, o número era superior a 20%. Em relação à categoria sócio-ocupacional na estrutura social, a cidade apresentava mais de 40% de profissionais dirigentes (grandes empregadores, dirigentes do setor público e do privado) e profissionais de nível superior. Já nas favelas cariocas, o tipo mais comum era o trabalhador terciário não especializado, ou seja, prestadores de serviços não especializados, trabalhadores domésticos, ambulantes e catadores.

As distâncias sociais também podem ser observadas a partir da taxa de analfabetismo: foram identificados 26% de analfabetos funcionais em favelas, em áreas mais centrais, como São Cristóvão e Catumbi. No complexo do Alemão, a taxa é de 41% de pessoas com mais de 24 anos analfabetas (IBGE, 2000). Mesmo em uma situação histórica privilegiada, as precariedades e ausências do Estado colaboraram para o surgimento de movimentos sociais na luta pelos direitos da população carioca.

As desigualdades sociais podem ser observadas em múltiplas dimensões. Na vida das crianças, a exclusão e o não cumprimento dos seus direitos podem começar desde muito cedo. A creche é um direito das crianças assegurado na legislação. É dever do Estado garantir o atendimento gratuito às crianças de 0 a 3 anos. No entanto, a realidade aponta para a distância da garantia desse direito. Em pesquisa realizada no período de 2009 a 2011, por Nunes, Corsino e Kramer (2011), no Estado do Rio de Janeiro, a capital apresentava a segunda melhor taxa de cobertura da Região Metropolitana (23,2%), mesmo assim, foi enquadrada como um município com médio/baixo<sup>57</sup> índice de atendimento. Em números absolutos, significa dizer que mais 220 mil crianças estavam fora da creche (Nunes; Corsino; Kramer, 2011).

O Rio de Janeiro viveu, como todo o Estado, um aumento do número de matrículas em creches – 54.879 matrículas em 2001 e 69.195 em 2009 (Nunes; Corsino; Kramer, 2011). Esse acréscimo se deu em função de uma maior

---

<sup>57</sup> Essa pesquisa classifica os municípios em quatro faixas em relação ao grau de atendimento de crianças em creche: os municípios com alto índice de atendimento foram situados com taxas de cobertura acima dos 50%; os municípios com médio índice de atendimento, com taxas de cobertura entre 30% e 50%; os municípios com médio/baixo índice de atendimento possuem taxas de cobertura que variam de 16% a 30%; e, por fim; os municípios com baixo atendimento apresentam taxas abaixo de 16%.

responsabilização dos governos pela garantia do atendimento público, bem como ao fortalecimento de discussões sobre a importância dos primeiros anos de vida das crianças em sua trajetória educacional. Contudo, como já foi mencionado, a capital tem médio/baixo índice de atendimento, revelando um indicador de desigualdade. “Nascer e viver nas regiões com menos acesso à educação afeta a vida da população” (NUNES; CORSINO; KRAMER, 2011, p. 25).

A situação das creches no município reflete um contexto histórico e político em que as instituições de atendimento às crianças pequenas foram marcadas, em suas primeiras iniciativas, pelo assistencialismo, como propostas de atenção aos filhos de trabalhadores e/ou pobres. O médico Artur Moncorvo Filho foi o fundador do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (Ipai-RJ) e da creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, primeira da cidade, ambas fundadas em 1899. Seu trabalho era no campo da proteção à infância, defendendo a atuação pública em conjunto com as iniciativas privadas filantrópicas. Kramer (1982) afirma que, no período da primeira República, eram pouco expressivas as ações de proteção e de atendimento alternativos. No entanto, foi possível observar um avanço em relação às crianças de 0 a 3 anos: as creches representaram uma substituição à Casa de Expostos<sup>58</sup>, dando uma alternativa para que as mães não abandonassem os seus filhos.

Na década de 1930, tem-se uma maior mobilização em relação às demandas da infância, com a presença de um Estado forte e autoritário. Nesse período, os ministérios são organizados em diferentes áreas (Educação, Saúde, Previdência, Assistência, Trabalho, Justiça) e as questões da infância passam a ser compartilhadas de forma interministerial. De acordo com Nunes, Corsino e Kramer (2009), nesse período:

Órgãos eram criados e extintos, sobrepondo funções e pulverizando o atendimento. Questões médico-nutricionais, assistenciais e educacionais, em vez de somarem em prol de uma visão alargada das condições de vida das crianças,

---

<sup>58</sup> De acordo com Nunes (2000), a casa dos expostos foi criada em 1778 e era destinada ao acolhimento de crianças abandonadas. Ela afirma: “As crianças que ali eram internadas permaneciam em condições bastante insalubres e morriam com muita frequência, devido ao contato entre crianças saudáveis e crianças doentes e em decorrência das precárias condições de sobrevivência” (p.34). A autora continua: “Os enjeitados que eram levados para a Casa dos Expostos lá permaneciam até a idade de sete anos e, a partir daí, eram encaminhados para famílias adotivas, em muitos casos para trabalharem em atividades domésticas, ou para o Arsenal de Marinha, no caso dos meninos, ou para o recolhimento das órfãs, no caso das meninas” (p. 35).

compartimentalizaram a infância em áreas, em que uma responsabilizava a outra, sem ações articuladas (p. 14).

Com o desenvolvimento industrial, no final do século XIX, foram abertas várias creches para filhos de operários pobres, com a finalidade de evitar manifestações das mães trabalhadoras. Nesse momento, a política para a infância era marcada pela lógica assistencialista e médica. Em 1943, com a promulgação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), tem-se a ampliação das creches, já que passava a ser obrigatória a oferta de espaços de guarda para crianças em fase de amamentação em empresas com pelo menos 30 trabalhadoras. Corsino (2003) aponta que, nesse período, o atendimento em pré-escolas continuava pequeno: até 1940 a cidade do Rio de Janeiro possuía quatro jardins de infância públicos.

No período de 1940 e 1950, o Unicef começa a realizar ações emergenciais – programas de saúde, de nutrição e de assistência – em razão dos altos índices de desnutrição e mortalidade infantil. Dentro da mesma lógica, em 1942, é criada a Legião Brasileira de Assistência (LBA), que, em um primeiro momento, tem a finalidade de atender as famílias dos soldados enviados à Segunda Guerra Mundial e, mais tarde, torna-se órgão de consulta do Estado, dedicado às questões da maternidade e da infância. A sua ação mais expressiva foi o Projeto Casulo: programa nacional que atuava por meio de convênios, com o repasse de verbas para as prefeituras ou instituições privadas, voltado às populações de baixa renda. As creches da LBA tinham uma jornada diária de atendimento de quatro ou oito horas, com uma infraestrutura simples, geralmente aproveitando espaços ociosos na comunidade, tendo uma ênfase compensatória no atendimento às crianças (Kramer, 1982). Ficava evidente que as estratégias de ação da LBA traziam uma compreensão de que a pobreza poderia significar uma ameaça à segurança nacional, com um modelo de atendimento de massa, desempenhando função de assistência e de prevenção.

Diferentes e dispersas propostas educacionais emergiram nesse período. Em 1944, o prefeito Henrique Dodsworth, do Distrito Federal, propõe uma reorganização no Ensino Primário<sup>59</sup>, com um conjunto de normas para os jardins de infância, incluindo as instituições privadas. Esse decreto traz uma linha pedagógica baseada Froebel<sup>60</sup> e define a faixa etária de atendimento da pré-escola pública na

<sup>59</sup> Ver Decreto-Lei nº 7.758, de 13 de setembro de 1944.

<sup>60</sup> Froebel (1782 – 1852), discípulo de Pestalozzi, era influenciado: “(...) por uma perspectiva mística e por um ideal político de liberdade, ele propôs a criação de Kindertgarens (jardins de infância) onde



cidade do Rio de Janeiro, marcando que as crianças menores de 4 anos não eram responsabilidade da educação. De acordo com Nunes, Corsino e Kramer (2009): “Esse decreto foi o único documento legal específico sobre jardim de infância da Secretaria Municipal de Educação (SME) até 1992, constituindo portanto a única orientação oficial da SME para a Educação Infantil durante quase 50 anos” (p.15).

Em 1975, aconteceu a fusão do estado da Guanabara com o estado do Rio de Janeiro e criação da SME-Rio. Nesse momento, tem-se a seguinte organização: as crianças pequenas de classes populares eram atendidas em convênios e instituições filantrópicas, que tinham parcerias com organismos internacionais e projetos governamentais; e as de classes médias e altas em pré-escolas, em sua maioria, em espaços particulares. Corsino (2003) sinaliza que a Educação Infantil pública ainda era muito restrita nesse período. Os programas destinados às classes populares eram de baixo custo e de qualidade duvidosa, já as classes médias e altas tinham acesso às escolas experimentais e diversidade de métodos.

A Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS) foi criada em 1979, Ano Internacional da Criança, com o objetivo de atuar junto às populações faveladas e aos bairros pobres da cidade, tendo o crescimento desordenado como uma preocupação.

Contra a política de remoção das favelas das zonas mais nobres da cidade para conjuntos habitacionais populares nos subúrbios, naquele momento as ações se voltaram para a reurbanização desses espaços e a oferta de serviços públicos de saneamento, educação e saúde, na tentativa de reduzir e controlar os conflitos sociais (NUNES; CORSINO; KRAMER, 2009, p. 16).

Assim, o atendimento era destinado aos moradores da favela, da infância à velhice, com forte cunho assistencialista. Os serviços destinados à classe popular nem sempre eram de qualidade, com uma noção de que pouco bastava aos pobres, como ressalta Corsino (2003, p. 187): “A ideia de que para os pobres, qualquer coisa é melhor do que nada se remete à própria história do Brasil, já que a história da infância foi e é feita à sombra dos adultos”. A SMDS passou a funcionar como

---

as crianças – pequenas sementes que, adubadas e expostas a condições favoráveis em seu meio ambiente, desabrochariam em um clima de amor, simpatia e encorajamento – estariam livres para aprender sobre si mesmas e sobre o mundo. Este era concebido como um todo onde cada pessoa seria ao mesmo tempo uma unidade em si mesma e parte daquele todo. No jardim de infância predominariam atividades autogeradas pelos interesses e desejos da criança, dado o poder de criar que Froebel defendia como sendo inato na criança” (OLIVEIRA, 2007, p.14).

uma “miniprefeitura das favelas”, com ações em diferentes áreas, com forte atuação nas creches comunitárias.

Como resultado dos movimentos sociais, creches comunitárias foram ampliadas com o apoio de instâncias públicas e de organismos internacionais. A Unicef e a Unesco, organismos internacionais com grande envolvimento em projetos educacionais da época, enfatizavam a participação da comunidade, a ampliação do atendimento com baixo custo, por meio de práticas assistencialistas e clientelistas, o que representou uma expansão precária, sem compromisso com a qualidade.

Assim, junto com a concepção de ‘infância abandonada’ e o temor da criminalidade, o atendimento informal às crianças pequenas nas comunidades passou a ter aceitação por parte da sociedade e da opinião pública, o que contribuiu para o aumento desse atendimento improvisado e de baixo custo (CORSINO, 2008, p.11).

Essa ampliação também pode ser explicada pela transferência das pré-escolas do Movimento Brasileiro em Prol da Alfabetização (Mobral), coordenado pelo MEC, para os municípios. O Mobral foi responsável pela educação de crianças menores de seis anos no Brasil durante a década de 1980, realizando seu processo de expansão com a utilização de recursos da comunidade e voluntarismo (Arce, 2008). Nunes, Corsino e Kramer (2009) afirmam que a Secretaria Municipal do Rio de Janeiro foi a única, em todo o território brasileiro, que não aceitou a transferência de 300 creches comunitárias, incorporadas em 1985 pela SMDS. Segundo as autoras “Este é mais um exemplo de como, no âmbito da gestão pública, um problema hoje não resolvido torna-se um imenso problema anos depois” (NUNES; CORSINO; KRAMER, 2009, p. 16).

Nesse mesmo período, turmas de alfabetização para crianças de seis anos foram implementadas com o objetivo de enfrentar a repetência na antiga primeira série. Grupos da Educação Infantil foram fechados para a priorização de salas de alfabetização. O atendimento improvisado da Educação Infantil foi ampliado, mas deixou de ser uma prioridade da rede pública municipal do Rio de Janeiro, a Educação Infantil deixou de ter uma coordenadoria, passando para o departamento de alfabetização.

No final da década de 1980, existiam diferentes modalidades de atendimento: a SME era responsável por jardins, unidades específicas de Educação

Infantil, que funcionavam para crianças maiores de 3 anos em horário parcial, e também por turmas de jardim de infância e de alfabetização em escolas primárias; enquanto a SMDS era responsável por creches e escolas comunitárias que atendiam crianças de 0 a 6 anos. “A falta de oferta municipal, o horário parcial e a dificuldade de deslocamento das crianças contribuíram para a ampliação das creches comunitárias” (NUNES, CORSINO, KRAMER, 2009, p. 17). Ainda nesse período, foi estabelecida uma parceria entre o Estado e o município para a criação da Casa da Criança, parte integrante do Programa Especial de Educação (PEE) com os Centros Integrados de Educação Pública (Ciep) e o atendimento da população juvenil, funcionando como uma alternativa de atendimento pré-escolar (crianças de 3 a 6 anos) em horário integral. Essa proposta tinha alguns pressupostos: localização próxima à população de baixa renda e participação da comunidade. Segundo Corsino (2008), as Casas das Criança integravam o PEE, mas “o foco desse programa foi o Ensino Fundamental e suas questões mais prementes: repetência, distorção idade/série e evasão” (p. 11).

A história da Educação Infantil do Rio de Janeiro evidencia a descontinuidade de ações políticas. Com a extinção da coordenadoria de pré-escola, a Educação Infantil passou a ser responsabilidade do departamento de alfabetização, como já foi mencionado, deixando de existir um acompanhamento pedagógico e ações de formação nesse segmento. Essa imprecisão também emergiu no texto da Lei Orgânica Municipal de 1990, que reforçava o direito pelo atendimento gratuito às crianças de 0 a 6 anos, porém não deixava clara a sua operacionalização. O documento destacava a importância da qualidade no atendimento e reconhecia as creches e pré-escolas como integrantes do sistema municipal de ensino, submetidas à SME, no entanto esse reconhecimento só aconteceu dez anos depois (NUNES; CORSINO; KRAMER, 2009).

Nos anos 1990, a lógica neoliberal começou a ganhar força, e os programas sociais passaram a ter participação do governo, da sociedade civil e do empresariado. Dentro dessa perspectiva, o Estado é mínimo, deixando de ser responsável por suprir serviços públicos básicos. A partir de 1993, foi criado o repasse financeiro da SMDS para as entidades conveniadas via organismos não governamentais que representavam as creches. Nesse novo contexto, a SMDS ampliou sua proposta de atendimento, possuindo um número de creches conveniadas superior ao das creches públicas. No mesmo ano, os Ciep e as Casas

da Criança são integradas à rede municipal com a mesma estrutura das unidades escolares públicas da cidade do Rio de Janeiro: possuíam professores concursados, um diretor, um diretor adjunto e um coordenador.

Paralelamente, o Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (Deliberação nº 204) definiu que o atendimento até 2 anos estaria relacionado à atenção materno-infantil, com profissionais da saúde; de 2 a 3 anos, o trabalho deveria ser desenvolvido por recreadores; as crianças de 3 a 4 anos estariam no Jardim de Infância I, dos 4 aos 5 anos no Jardim de Infância II, dos 5 aos 6 anos no Jardim de Infância III. Como é possível observar, a turma do maternal não veio para o âmbito da educação. Essa deliberação, na contramão dos processos que estavam em discussão e seriam incorporados na Nova LDB, traz a concepção, ainda presente nas creches públicas, comunitárias e conveniadas, de que não é necessária a formação para o trabalho com as crianças. Ainda hoje é possível encontrar adoção de políticas que selecionam profissionais sem formação adequada com baixos salários.

No ano de 1997, após a promulgação da LDB, a Resolução SMDS/SME nº 405 definiu que o atendimento às crianças de 0 a 3 anos e 11 meses seria responsabilidade da SMDS e das crianças de 4 a 6 anos da SME. Identifica-se o início do movimento de uma política de incorporação da Educação Infantil à SME, já que esse documento previa a redução do atendimento da SMDS.

As práticas que constituem a creche têm origem em iniciativas médicas, sanitaristas e filantrópicas, em que o cuidado às crianças tem como objetivo a proteção e a prevenção. A marca da ação higienista e a compreensão como “ser em falta” acabaram estabelecendo um modelo de atendimento assistencialista. Pode-se dizer que, na história da creche e na definição de suas funções, formou-se uma polarização entre assistência e educação. No caso do Rio de Janeiro, Ana Paula Barbosa (2006, p. 46) sinaliza: “o mundo do trabalho vincula o atendimento às creches à assistência, principalmente à mulher trabalhadora; este atendimento assumiu um perfil, além de assistencialista, médico-higiênico, baseados em parâmetros preconizados pela saúde”.

Em 14 de setembro de 1999, o Decreto nº 20.525 transferiu progressivamente o atendimento da creche da SMDS, conhecida como Secretaria das Favelas, para a SME. Essa passagem trouxe muitos desafios, como o desconforto das creches comunitárias que não sabiam as consequências da

supervisão da SME, tampouco sabiam se atenderiam aos novos critérios de funcionamento. De acordo com Scramingnon (2011), a educação não se preparou para receber as creches que não faziam parte da sua experiência e tradição, e a transferência foi realizada sem planejamento, acarretando consequências para as creches e para as próprias crianças no atual sistema vigente. Os profissionais da SMDS não foram acionados para colaborar nesse processo, sendo perdida a experiência acumulada na relação com as creches comunitárias. A SME passou a se ocupar de questões novas, próprias do trabalho comunitário da assistência, como o atendimento aos mínimos sociais, à participação comunitária, ao funcionamento e à terceirização dos serviços públicos. Corsino (2003, p. 205), ao falar da transferência, comenta:

Esta transferência, por sua vez, não foi nem tem sido simples, pela própria história da Educação Infantil do município. Pode-se transferir a gestão educacional, mas não se transfere uma história e nem responsabilidades sociais. A SME passou a ter que lidar com uma série de questões: faixa etária que tradicionalmente não fazia parte de seu atendimento, necessitando de estudo sobre a especificidade da creche e definição de um projeto político-pedagógico para reorientação do trabalho nesse segmento; entrada em comunidades de difícil acesso; trabalho com grande número de “professores leigos”, sem formação específica de magistério, tendo que investir na formação em serviço; formação e ampliação dos quadros de supervisores de creches; salários e vínculos empregatícios diferentes dos funcionários da SME, já que os funcionários das creches, na sua grande maioria, são contratados por fundações, ONGs etc.

Essa transição provocou tensões na esfera das políticas públicas, bem como na concretização dos relacionamentos entre adultos e crianças de até 3 anos nessas instituições. Nunes (2000) sinalizou alguns impasses identificados na passagem das creches para a SME do Rio de Janeiro: por um lado, na legislação, a creche integra o sistema educacional (que envolve tradicionalmente as instituições escolares); por outro lado, a política educacional define a creche como instituição educativa sem caráter escolar, em que a complementariedade entre educar e cuidar caracteriza o atendimento. O modelo da creche exige formas de relacionamento com as crianças e com as famílias que desafiam a tradição escolar.

A história do atendimento em creches sinaliza a oposição entre as funções educativa e assistencial, trazendo a pauta da desigualdade entre as classes sociais. A proposta assistencialista oferece um atendimento aos pobres, com uma concepção preconceituosa e sem compromisso com a qualidade. A transição das creches para

a educação pode ter sido um passo na busca por qualidade, mas não significou uma superação da tendência assistencialista. De acordo com Corsino (2008): “Com a ideia da transferência do trabalho para a educação, há um acúmulo de competências que revela uma falta de integração das políticas para a infância” (p. 17). A compreensão da Educação Infantil como um direito social e humano, mesmo com avanços, ainda é frágil em função de um legado histórico de cunho paternalista e filantrópico; e mais recentemente, pelo pensamento neoliberal que traz o Estado como coadjuvante nas políticas públicas, implementando políticas sociais residualistas, comprometendo a noção de educação como um direito de todos. Essas tensões e questões ainda marcam a organização administrativa, política e pedagógica da cidade do Rio de Janeiro.

O próximo item dedica-se a mapear as políticas mais atuais da Educação Infantil, sinalizando as contradições do atendimento às crianças pequenas.

### 3.2

#### **Mapeamento das políticas de creche e pré-escola: ausências e contradições**

A cidade do Rio de Janeiro possui uma oferta educacional para as crianças de 0 a 5 anos bastante diversificada. Há a rede privada, que inclui as escolas particulares (lucrativas, confessionais, comunitárias) e as escolas da rede municipal de ensino, composta por creches públicas; EDI, projeto mais recente, que atende crianças de 3 meses a 5 anos e 6 meses; pré-escolas que funcionam em prédios específicos; e turmas de pré-escolas que funcionam dentro de escolas do Ensino Fundamental.

A rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro é a maior da América Latina, de acordo com a prefeitura. Segundo dados da SME, conta com: 1.525 unidades escolares divididas em: 1.013 escolas de Ensino Fundamental, 514 unidades de Educação Infantil (246 creches públicas; 260 EDI; oito escolas de atendimento exclusivo à Educação Infantil; 160 creches conveniadas). Com um total de 644.303 alunos matriculados, dos quais 138.431 alunos estão na Educação

Infantil (55.299 em creches<sup>61</sup> e 83.132 alunos em turmas de pré-escola). No Ensino Fundamental, são 480.114 alunos. Para atender a todas essas crianças, a SME conta com: 41.147 professores (14.447 professores I para o Ensino Fundamental II; 16.922 professores II; 4.761 professores de Ensino Fundamental; 5.017 professores de Educação Infantil); além de 5.534 agentes de Educação Infantil; 1.102 secretários escolares; e 15.240 funcionários de apoio administrativo<sup>62</sup>. Essas unidades escolares estão distribuídas em 11 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), localizadas em diferentes pontos da cidade, que funcionam como subsecretarias regionais. A gestão da educação traz uma configuração descentralizada.

Na busca por compreender melhor a organização atual da Educação Infantil no Rio de Janeiro, é possível levantar inúmeros decretos, portarias e circulares. Esse acúmulo de normatizações parece não colaborar com a definição da estrutura do trabalho das creches e pré-escolas, pela imprecisão e pelo acúmulo de informações, revelando contradições e tensões no campo.

A Resolução SME nº 816, de 5 de janeiro de 2004, é responsável por normatizar a estrutura das creches públicas no Rio de Janeiro ainda hoje. Contudo, essa resolução foi construída logo após a transferência das creches para a SME, não representando a realidade atual. O texto apresenta: o período de funcionamento das creches (é considerada a possibilidade de que a instituição funcione por 12 e 24 horas); a parceria com as organizações da sociedade civil; e a composição técnico-administrativa, com suas funções e formações discriminadas. De acordo com a Resolução, a equipe seria composta por: diretor, professor regente articulador, recreador, cozinheira ou merendeira, lactarista ou merendeira para as creches com berçário, auxiliar de serviços gerais. Além desses profissionais, as creches com funcionamento de 24 horas ou com um quantitativo igual ou superior a 180 crianças poderiam contar com a figura do assistente de direção. A proposta de um horário

---

<sup>61</sup> Em fevereiro 2016, o site da prefeitura disponibilizava o número de crianças das creches conveniadas -16.189. No final do mesmo ano, esse número não foi disponibilizado. Observa-se um aumento no número de unidades, no mesmo período, mas uma redução no número de vagas em creche – de 69.911 para 55.299. Já a pré-escola teve um aumento de 81.334 para 83.132. Algumas perguntas emergem: será que os dados estavam desatualizados em fevereiro de 2016? As crianças das creches conveniadas estão sendo contabilizadas nesse número mais recente ou houve uma redução expressiva do número total de vagas em creches? Essas informações foram retiradas do site: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros->.

<sup>62</sup> Dados atualizados pelo site: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros->. Visita em: dia 30 de dezembro de 2016.

noturno evidencia a marca assistencialista da creche, tem-se a priorização das demandas dos pais trabalhadores frente às necessidades das crianças pequenas.

A Resolução SME nº 1.317, de 28 de outubro de 2014, define que a Educação Infantil poderá ser oferecida em horário integral ou parcial – o primeiro organizado em nove horas ou dez horas de trabalho escolar, incluindo 50 minutos para a refeição; e o último, com a jornada de quatro horas e meia de trabalho, incluindo 30 minutos para refeição. A decisão pela jornada ficaria a critério dos responsáveis, mas, na prática, os horários são definidos a partir do planejamento das CRE junto aos diretores das respectivas unidades. A oferta de turmas de Educação Infantil em horário parcial tem sido uma estratégia de ampliação do número de crianças matriculadas das prefeituras. O direito das famílias e das crianças pela Educação Infantil creche ainda está distante de uma democratização.

Em relação às equipes, ainda é possível encontrar outra configuração no documento que apresenta a estrutura e o conceito do EDI, que será apresentado em detalhes no próximo capítulo – diretor, diretor adjunto, coordenador pedagógico, professor articulador, professor regente, agente auxiliar de creche, dinamizador de acervo, professor de educação física (Rio de Janeiro, 2010a). O documento do EDI não traz a figura do agente auxiliar de educação (antigo recreador), profissional contratado, que está em processo de redução na Rede, segundo a Gerência de Educação Infantil (GEI). Não há informação sobre o quantitativo desses profissionais contratados. Foi solicitado esse dado à GEI, mas não houve resposta.

Atualmente, o quadro das creches é composto por diretor, diretor adjunto – ambos docentes – coordenador pedagógico, professor articulador, agente auxiliar de creche<sup>63</sup> (servidor), agente auxiliar de educação (contratado) e, mais recentemente, professor de Educação Infantil. Nem todas as unidades possuem coordenador, professor articulador e agente auxiliar de educação. As realidades são as mais diversas: instituições que não possuem professores suficientes, unidades que já substituíram todos os profissionais contratados por servidores, entre outros formatos. Os arranjos são feitos a partir das possibilidades e de negociações com a CRE.

Uma hipótese para a multiplicidade de propostas e arranjos é que, a cada nova administração, tem-se a publicação de um novo documento na tentativa de

---

<sup>63</sup> O nome mais recente para esse cargo é Agente de Educação Infantil.



normatizar o trabalho da Educação Infantil, a famosa política em “zigue-zague”, evidenciando a fragilidade da identidade dessa instituição: quem são os profissionais da creche? Qual a equipe necessária para a realização de um trabalho de qualidade?

A confusão é tão notória que, na Resolução SME nº 1.317, de 28 de outubro de 2014, encontra-se a definição de que o EDI passaria a ser a denominação para todas as unidades de Educação Infantil da cidade do Rio de Janeiro. No entanto, a própria SME continua a diferenciar EDI e creches públicas em muitos documentos e no site da prefeitura.

A ausência de orientações também foi encontrada. A Resolução SME nº 1.369, de 12 de novembro de 2015, define que todos os grupos da creche podem possuir, no máximo, 25 crianças por turma, porém não traz a relação adulto-criança. O documento define os grupamentos – berçário 1 (de 0 até 11 meses), berçário II (de 1 ano até 1 ano e 11 meses), maternal I (de 2 anos até 2 anos e 11 meses), maternal II (de 3 anos até 3 anos e 11 meses) –, os critérios e a organização das matrículas, observando o tamanho das salas, mas não toca num tema tão importante como a relação adulto-criança. A não regulação não poderia ser uma estratégia de camuflagem do número insuficiente de profissionais de creche?

Em relação à matrícula, é feito um sorteio público, priorizando alguns critérios: crianças cuja família seja beneficiária do Cartão Família Carioca; crianças cuja família seja beneficiária do Bolsa Família; crianças com deficiência; crianças e/ou familiares de seu convívio diário vítimas de violência doméstica; crianças com alguém do núcleo familiar que faz uso abusivo de drogas; crianças e/ou alguém do núcleo familiar acometidos de doenças crônicas; crianças com alguém do núcleo familiar que seja presidiário ou ex-presidiário; crianças que estejam relacionadas na lista de espera da creche, relativa ao ano anterior; crianças com irmão ou irmã participando do processo; filhos de mãe adolescente. Esses critérios mostram como as políticas de assistência estão associadas à educação, e ser beneficiário desses programas é uma maneira de sair da exclusão de um direito.

Os critérios mencionados focam em grupos em situações de pobreza e vulnerabilidade, permitindo certos questionamentos: será que novas desigualdades são produzidas? Será que existe a manutenção de uma lógica assistencialista no atendimento às crianças? Em relação às questões pedagógicas, será que os professores conseguem romper com os estigmas de pobres e carentes, valorizando

as crianças, ampliando suas experiências? Mais uma vez, o tema de combate à pobreza por meio da Educação Infantil parece emergir.

No campo das políticas sociais e econômicas, crescem também os discursos que enfatizam a importância da educação na ‘primeira infância’ como mecanismos para mitigar a pobreza, salientando-se os seus efeitos na ruptura do ‘ciclo geracional da pobreza’. Observa-se uma repolitização da pobreza infantil, tratando-a como decorrente de aspectos culturais, numa operação discursiva que oculta os determinantes estruturais (CAMPOS, 2011, p. 218).

O acesso à creche é um direito social de todas as crianças de 0 a 3 anos de conviver com seus pares, brincar, interagir, aprender e dialogar. Também é um direito das famílias escolher que seus filhos tenham uma experiência educativa em um espaço coletivo desde o nascimento. A ampliação quantitativa de creches públicas no Rio de Janeiro ainda não significa superação de desigualdades.

De acordo com o Jornal O Globo<sup>64</sup>, a Defensoria do Rio de Janeiro está movendo uma ação contra o município, alegando que não se tem investido o suficiente para atender a demanda das crianças cariocas. Foi apresentado pelo órgão um levantamento, em 2016, que afirma existirem 42.640 crianças de 0 a 4 anos aguardando por vagas em creches municipais. Na 7ª CRE, região da Zona Oeste, para o ano de 2016, a lista chega a 8.037 crianças sem vagas. A matéria divulgou uma nota da SME que informava que a prefeitura, desde 2009, implantou 218 EDI, totalizando 42.585 vagas; e que o investimento na Educação Infantil ultrapassou 780 milhões no intervalo de 2009 a 2015. A prefeitura comprometeu-se a inaugurar 55 unidades até o final de 2016. Existem construções novas apoiadas pelo Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamento para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), mas também adaptações de espaços já existentes. O texto da matéria do jornal dá impressão que foram 218 novas unidades. Em pesquisa sobre o a repercussão dessa política no Estado do Rio de Janeiro<sup>65</sup>, Ricci (2014) afirma:

No Rio de Janeiro, por sua vez, o Proinfância se alinhará ao modelo dos EDI (a época com 100 unidades na rede). Portanto, todo o planejamento estratégico para o que já existe na rede será também usado nos equipamentos do Proinfância (contratação de pessoal, forma de acesso ao serviço, articulação com as

<sup>64</sup> Ver site: <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/rio-tem-42-mil-criancas-em-filas-para-creches-diz-defensoria-18860470#ixzz42mwOzziY>. Acesso em 12 de março de 2016.

<sup>65</sup> O principal desafio do Proinfância no Rio de Janeiro, segundo os informantes da pesquisa, é que o FNDE repassa R\$ 1.200,00 por m², porém a prefeitura gasta o triplo desse valor para a construção desse equipamento (RICCI, 2014).

secretarias da saúde e da assistência social para acompanhamento das crianças e famílias). Para o segundo mandato está prevista a construção de 120 EDIs (com as unidades do Proinfância dentro). Ou seja, ‘todas as novas unidades serão EDIs’ (p.7).

Também foi noticiado pelo Jornal Extra<sup>66</sup> que a prefeitura do Rio de Janeiro ofereceu um número menor de vagas no ano de 2016 – 1.577 vagas a menos do que em 2015 (23.192 contra 24.769). A relação é de três crianças por vaga. A matéria do jornal ainda afirma que servidores da SME informaram que houve uma diminuição de turmas de berçário e maternal. Será que as turmas fechadas estão sendo substituídas por turmas de pré-escola em razão da obrigatoriedade garantida na Emenda Constitucional n° 59<sup>67</sup>? A universalização tem sido feita em detrimento das crianças de 0 a 3 anos, marcada pela oferta desigual.

Diversas pesquisas<sup>68</sup> apontam para a cisão entre creche e pré-escola ou para a diferença com que são tratadas pelos sistemas de ensino. Segundo Scramingnon (2011), a análise das Deliberações dos Sistemas Municipais de Educação permite evidenciar exigências diferenciadas para essa etapa de ensino, por exemplo, quadro de funcionários que compõem as instituições, jornada de atendimento e diferentes requisitos para o ingresso do profissional que irá atuar junto às crianças. O percurso histórico mostra a descontinuidade política da Educação Infantil com as múltiplas tendências pedagógicas, diferentes propostas curriculares e político-administrativas.

Essa cisão pode ser observada por meio da criação, no quadro permanente de pessoal do município do Rio de Janeiro, da categoria funcional de agente auxiliar de creche, pela Lei n° 3.985 (Rio de Janeiro, 2005). O concurso exigiu, como formação mínima para o exercício da função, o Ensino Fundamental completo, não acompanhando a política nacional que insere a Educação Infantil como parte da Educação Básica, portanto com a exigência de professores com formação para o

<sup>66</sup>Ver site: <http://extra.globo.com/noticias/rio/prefeitura-tem-1577-vagas-menos-em-creches-em-2016-relacao-de-quase-tres-inscricoes-por-vaga-18283639.html>. Acesso em 20 de fevereiro de 2016.

<sup>67</sup> A Emenda Constitucional n° 59 normatiza que a Educação Básica obrigatória e gratuita é dos 4 aos 17 anos. A partir dessa alteração na Constituição, a pré-escola para a ser obrigatória.

<sup>68</sup> NUNES, M. F. R. **Questões e tensões da Educação Infantil: a situação da Baixada Fluminense**. In: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Convergências e tensões no campo da formação do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 327-350. SCRAMINGNON, G. B. S. “Eu lamento, mas é isso que nós temos”. **O lugar da creche e de seus profissionais no Município do Rio de Janeiro**, 2011. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação, UNIRIO.

trabalho com as crianças pequenas. A Lei traz o caráter educativo para a creche, mas ainda existem litígios relacionados à sua função social, emergindo sua estrutura dual: a creche é espaço educativo ou assistencialista? Antes da entrada do agente auxiliar, atuavam nas creches públicas profissionais contratados pelas Organizações Não Governamentais e Organizações da Sociedade Civil.

Segundo o edital desse concurso, os agentes teriam a função de “prestar apoio”, mas, por um período na Rede municipal do Rio de Janeiro, eles eram os responsáveis por todas as atividades desenvolvidas com as crianças. Até o ano de 2010, não existiam professores nas creches, as instituições possuíam um diretor e um professor articulador por turno. Esse era um professor da rede municipal responsável pelo planejamento pedagógico do trabalho realizado com as crianças. A lei municipal citada acima apresenta a descrição das responsabilidades do agente auxiliar de creche como: manter-se atualizado quanto às modernas técnicas profissionais; disponibilizar e preparar os materiais pedagógicos a serem utilizados nas atividades; zelar pela higiene e limpeza do ambiente e dependências sob sua guarda. O edital não traz clareza sobre as funções que seriam exercidas: o que seriam modernas técnicas? O que se entende por materiais pedagógicos? Com a exigência apenas do Ensino Fundamental, não respeita a opção brasileira de que o profissional, para atuar nessa etapa, seja professor com a formação mínima em Ensino Médio, modalidade Normal (LDB, art. 62), reforçando uma desqualificação para o trabalho desenvolvido na creche.

Esse concurso criou uma massa de profissionais sem formação adequada, mantendo uma situação irregular nas creches públicas. Como resposta, a prefeitura do Rio de Janeiro aderiu ao Proinfantil<sup>69</sup>. No ano de 2009, começou a terceira versão do programa, mas o Rio de Janeiro só entrou em 2010<sup>70</sup>, com o ingresso de aproximadamente 1.400 cursistas. Esse programa contava com a articulação dos três níveis: nacional, estadual e municipal; e cada Ente federado possuía suas funções específicas. O caso do Rio de Janeiro traz uma distorção da política pública

---

<sup>69</sup> Exercendo sua função supletiva, o MEC propõe, em parceria com as universidades federais, Estados e municípios, o Proinfantil – curso semipresencial de formação para o magistério, oferecido aos professores em exercício na Educação Infantil que atuam em creches e pré-escolas da rede pública e da rede privada sem fins lucrativos (filantrópicas, comunitárias ou confessionais, conveniadas ou não) e que não possuem a formação mínima exigida pela legislação vigente.

<sup>70</sup> No governo da Secretária Claudia Costin, em que foi assinado o acordo de participação do programa. A prefeitura tinha uma série de responsabilidades para a garantia da formação dos agentes auxiliares de creche como custeio da passagem, alimentação e pagamento dos salários dos tutores (professores da Rede com experiência em Educação Infantil).

de formação. Com a criação do concurso para agente auxiliar de creche, tem-se um aumento da demanda, comprometendo o caráter emergencial do programa (Castro e Souza, 2011).

Pela formação, os profissionais foram se apropriando do trabalho da Educação Infantil e criando uma organização coletiva na luta por melhores condições de trabalho, junto os movimentos organizados de professores da cidade do Rio de Janeiro. Na época, o agente auxiliar de creche possuía uma das menores remunerações da prefeitura do Rio de Janeiro (estatutário com carga horária de 40 horas semanais e piso salarial de R\$ 617,70). Os agentes também questionavam o exercício docente nas creches, já que o edital afirmava que a função era de apoio.

Castro e Souza (2011), em pesquisa sobre o Proinfantil no Rio de Janeiro, discute a realidade de precarização do trabalho, do subemprego e do barateamento do atendimento em creches. Muitos profissionais relataram que desconheciam a função do agente ao entrarem na creche e que a busca pelo concurso foi motivada pelo desemprego e pela oportunidade de estabilidade, mesmo com uma remuneração tão baixa. De acordo com essa pesquisa, o agente auxiliar de creche estaria num lugar profissional que é simultaneamente estável – a motivação pela realização do concurso foi a estabilidade do emprego – e transitório, em função da baixa remuneração e do baixo prestígio. Esses profissionais percebiam-se em trânsito, pois buscavam ocupações economicamente mais interessantes. Em uma visão integrada da Educação Infantil, é inaceitável que os profissionais responsáveis pelas crianças de 0 a 3 anos não tenham formação e recebam salário muito abaixo do piso nacional de professores.

Como resultado da luta política dos agentes, o prefeito da época sanciona o Decreto nº 34.631, de 19 de outubro de 2011, que modifica a carga horária do agente auxiliar de creche a partir do ano de 2012: 40 horas semanais, 30 horas em atividades em classe e 10 horas nas atividades extraclasse. Essa última apresenta a seguinte organização: duas horas semanais em atividades coletivas, relacionadas aos objetivos “manter-se atualizado quanto às modernas técnicas profissionais” e “participar de programas de capacitação co-responsável”; oito horas de atividades individuais, relacionadas ao objetivo “disponibilizar e preparar os materiais pedagógicos a serem utilizadas nas atividades”. Se, por um lado, a lei traz um avanço com a garantia de formação dentro da carga horária de trabalho; por outro, percebe-se uma certa indefinição sobre o que deve ser feito: serão horas para planejamento?

Como será operacionalizado? Como o professor participa desse planejamento se o período de trabalho desses profissionais, muitas vezes, é diferente? Os profissionais contratados<sup>71</sup> (agente auxiliar de educação) participam dos momentos coletivos? O que seriam as atividades individuais? Esse tempo seria utilizado em cursos?

Em 2013, foi sancionado o Projeto de Lei nº 442-A que apresentou o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos funcionários da SME, e modificou a nomenclatura de agente auxiliar de creche para agente de Educação Infantil. No ano seguinte, em 2014, o Decreto nº 38.276 regulamentou que os agentes de Educação Infantil que possuem a escolaridade de nível médio na modalidade Normal ou outra formação de nível superior com habilitação na Educação Infantil teriam gratificação de desempenho. A mesma lei prevê que a SME é responsável por providenciar novos cursos de formação, visando aos agentes que não possuem a qualificação adequada.

Atualmente, é oferecido um curso semipresencial, organizado pela Universidade do Grande Rio (Unigranrio), com carga horária de 120 horas *online* e oito horas presenciais. O curso possui seis módulos: Língua Portuguesa (dez horas), Saúde e Educação (20 horas), Infância (30 horas), Prática Pedagógica (40 horas), Legislação e Política de Educação Infantil (dez horas) e Gestão de Pessoas (dez horas). Para realizar essa formação, o agente de Educação Infantil deve ter o Ensino Médio completo, não possuir o Normal, estar em exercício em uma unidade da Rede do Rio de Janeiro, não receber a gratificação por desempenho, não ter formação em nível superior que o habilite na Educação Infantil<sup>72</sup>. Aqui, observa-se uma contradição: investe-se numa formação de professores para quem exerce a função docente, mas que não se enquadra na categoria de professor. Os agentes de Educação Infantil terão formação adequada para o exercício da docência, porém nunca poderão ser enquadrados como professores, já que, para isso, seria necessário outro concurso. Para a ampliação do atendimento em creches, a estratégia é o barateamento da Educação Infantil – por um lado, busca-se corrigir o equívoco do concurso com a qualificação do quadro de agentes; por outro, formam professores com remuneração distante do piso estabelecido.

---

<sup>71</sup> Há uma tendência na Rede pública do Rio de Janeiro de substituir os profissionais contratados, mas ainda não é uma realidade. Não estão disponibilizados os números oficiais de contratos e o piso salarial desses trabalhadores. Esses profissionais são contratados no regime celetista, com carga horária 30 horas semanais.

<sup>72</sup> Ver Portaria E/SUBG/CRH n.º 01 de 29 de janeiro 2016 (publicada no DO de 01/02/2016).

Outra ação de formação, nesse caso em serviço, realizada pela GEI é a Jornada Pedagógica. O calendário de 2015 da Educação Infantil, com 200 dias letivos, previu quatro centros de estudo, quatro encontros de avaliação, a semana da Educação Infantil e quatro dias para a *VI Jornada Pedagógica – O pedagógico de tudo e de todos!* A GEI organizou uma formação para toda a Rede, criando polos pela cidade. Foi gravado um programa com profissionais da Rede e especialistas da Educação Infantil, e esse material foi transmitido para todos participantes. Cada polo recebeu um planejamento, com indicação de vídeos, leituras e dinâmicas para a discussão. Essa proposta de trazer uniformização à formação em serviço é uma prática recorrente da GEI, pois os gestores recebem orientações para os centros de estudo e encontros de avaliação, são definidos os temas, vídeos e dinâmicas; não há o reconhecimento da diversidade de uma Rede como a do Rio de Janeiro, nem das demandas dos profissionais.

Outro caminho, bem diferente da formação, utilizado para estimular os profissionais da creche e pré-escola, foi a criação do *Prêmio Anual de Qualidade* (Resolução nº 1.149, de 3 de agosto de 2011). Esse prêmio visa à conquista de qualidade com a definição de critérios de seleção de projetos pedagógicos anuais, sendo concedido um 14º salário para todos os servidores das instituições vencedoras. Uma comissão é responsável em avaliar o conteúdo e a execução do projeto (termo presente na resolução), composta por oito representantes da Prefeitura do Rio de Janeiro, dois representantes do Conselho Municipal de Educação e um representante dos Parceiros da Educação Carioca<sup>73</sup>. A resolução traz anexas as orientações para a formulação do projeto. Chama atenção alguns termos como “metas” e “previsão de avaliação dos resultados / impactos alcançados/ atingidos na comunidade pela experiência”. O prêmio traz princípios de um gerencialismo para pensar a Educação Infantil pública, ou seja, por meio da premiação por um bom projeto, instaura-se a competição entre as instituições da Rede a partir da crença que se induzirá a bons resultados no trabalho, diferenciando as creches como condição de produção de qualidade. Souza (2014), em sua pesquisa de mestrado, analisa a experiência do ASQ-3 e a adoção dos cadernos pedagógicos

---

<sup>73</sup> Criada em 2004, a Parceiros da Educação é uma associação sem fins lucrativos, certificada como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público, que trabalha por uma educação pública de qualidade no Brasil. Ver site: <http://www.parceirosdaeducacao.org.br/>.

para a pré-escola na cidade do Rio de Janeiro, e afirma que a política de bonificação caracteriza-se como continuidade da cultura do teste na Educação Infantil.

A secretária do período da criação do prêmio é graduada em Administração Pública, mestre em Economia e doutora em Administração Pública. Tem experiência em cargos políticos como Ministra da Administração e Reforma do Estado no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, secretária-adjunta de Previdência Complementar, secretária da Cultura do Estado de São Paulo e Gerente de Políticas Públicas do Banco Mundial. A marca dessa gestão foi a criação de convênios com instituições privadas e organizações sociais para formação continuada de professores e implantação de projetos para alunos com defasagem de aprendizado, contratação de estagiários para suprir carência de professores concursados, premiação em dinheiro para professores que conseguirem melhores resultados, entre outras ações que trazem o público e o privado como esferas em continuidade, sem limites definidos, até se tornarem indiferenciados.

O contexto político é marcado por paradoxos, pois coexistem ações que representam a manutenção de uma lógica desigual no atendimento às crianças pequenas com avanços legais que buscam garantir uma creche de qualidade. Um resultado das lutas políticas que pode ser mencionado foi a criação, pela Lei n.º 5.217, de 1º de setembro de 2010, do cargo de Professor de Educação Infantil, para o exercício de atividades docentes em turmas, prioritariamente, de creche. A exigência de formação do cargo é o nível médio completo na modalidade Normal. O professor de Educação Infantil só pode ser alocado na pré-escola se os grupos de berçário e maternal não tiverem demanda de professor<sup>74</sup>.

As creches ainda revelam identidades cambiantes: responsável pela educação e cuidado das crianças pequenas, assumiram diferentes funções ao longo da história (assistencial-custodial, compensatória, preparatória, com objetivos em si mesma). Além disso, seus profissionais – nem mãe, nem professoras de séries iniciais, muitas sem formação adequada para o trabalho com as crianças – vêm passando por transformações, num contínuo processo identitário, no qual ainda aparecem representações contraditórias, na busca por novos sentidos. Romper com estas concepções não parece ser tão simples. No Brasil, as marcas da servidão ainda

---

<sup>74</sup> Ver Circular E/SUBG/CRH n.º 03/2015.



estão muito presentes, “o cuidado sempre foi delegado – e relegado – àquelas pessoas com menor grau de instrução” (Kramer, 2005, p.57).

A história da Educação Infantil no município do Rio de Janeiro é antiga. Entretanto, é recente a integração entre creches e pré-escolas, instituições cindidas na origem. Os sentidos do atendimento da creche ainda estão em processo, vivendo avanços e retrocessos na compreensão da especificidade do trabalho da Educação Infantil. As creches entraram na agenda política do Município, os avanços legais permitem a ressignificação de função, práticas, rotinas, objetivos e formação dos profissionais. No entanto, Nunes (2009) destaca:

Os avanços legais e os estudos sobre a infância não se traduzem, no mesmo tempo e espaço, em práticas educativas homogêneas, até porque partem de diferentes concepções teóricas sobre a educação, a criança, o desenvolvimento cognitivo, a linguagem, a cultura e a própria sociedade (p. 38 - 39).

Os avanços mencionados trouxeram maior visibilidade nos âmbitos político, administrativo e teórico, o que mostra a construção de um olhar diferenciado para as especificidades das crianças pequenas. Contudo, os direitos garantidos não significam necessariamente ações concretas. É preciso que estratégias sejam implementadas para garantir o lugar legal conquistado pelas crianças.

Labegalini (2007, p. 28) ressalta que as decisões políticas interferem diretamente no cotidiano: “a política pública não pede licença para influenciar o dia-a-dia de todas as pessoas, mas, ao contrário, influencia e impregna a vida de todos com ou sem consentimento do cidadão”. Políticas públicas, para Rua (1998, p. 1), configuram-se como “um conjunto de decisões e ações destinados à resolução de problemas políticos”, uma escolha dos atores envolvidos, conforme hierarquia de preferência, de acordo com as finalidades e os meios disponíveis.

As mudanças na concepção da infância e da Educação Infantil ocorridas nas últimas décadas trazem implicações tanto no âmbito das políticas, quanto no cotidiano das creches e pré-escolas. A importância dos primeiros anos de vida na constituição do sujeito em todos os aspectos do seu desenvolvimento físico, cognitivo, emocional, cultural, social é hoje compartilhada por diferentes campos de pesquisa. Trabalhar com as crianças exige dos professores conhecimentos específicos, além do posicionamento político frente às funções social e cultural da escola. A creche é um lugar de acolhimento, de respeito à diversidade, de educação

integral, de respeito ao direito das crianças, de segurança, de valorização das diferentes linguagens. “Lugar público de convivência, de trocas simbólicas, de inserção cultural, de afetos e desafetos, de constituição de identidades e subjetividades” (NUNES; CORSINO, 2009, p. 15).

Ainda discutindo as políticas de Educação Infantil no Rio de Janeiro, analisar a experiência da adoção do ASQ-3, em creches e pré-escolas, mostra-se relevante para a reflexão do tema da avaliação na Educação Infantil.

### 3.3

#### **ASQ-3: um exemplo das contradições da política na cidade do Rio de Janeiro**

No ano de 2010, a cidade do Rio de Janeiro viveu a experiência piloto com a aplicação do ASQ-3<sup>75</sup> – teste psicológico americano que mede o desenvolvimento das crianças pequenas. Esse instrumento teria como finalidade detectar a normalidade (ou anormalidade) do desenvolvimento global, ou seja, atrasos no desenvolvimento.<sup>76</sup>

Mesmo com a extinção do ASQ-3, analisar esse episódio na história do município permite observar as contradições da política e as tensões existentes em torno do tema da avaliação, bem como questionar se o ASQ-3 poderia ter se transformado em um referencial curricular para as creches, indicando o que as crianças devem aprender no contexto carioca<sup>77</sup>.

As avaliações podem assumir sentidos diferentes para gestores responsáveis pelas políticas municipais ou para instituições educativas de acordo com o uso dos resultados. As decisões oriundas das avaliações podem caminhar na direção de uma maior democratização, ou acirrar, ainda mais, a realidade de exclusão, se estiverem alinhadas com princípios de desigualdade e competição.

<sup>75</sup>Ver informações sobre o teste no manual produzido pela Secretaria de Educação do Rio de Janeiro: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/1132535/DLFE-205901.pdf/1.0>.

<sup>76</sup>Não foram encontrados, em nenhum documento, os motivos da escolha da cidade do Rio de Janeiro para essa experiência piloto. Mesmo assim, ao analisar a configuração que a política de educação vem tomando na cidade, nos últimos anos, percebem-se marcas de uma gestão afinada com o mercado, com a presença forte de parcerias com empresas privadas, com uma ampliação do uso de testes de larga escala para supostamente assegurar a qualidade do atendimento.

<sup>77</sup>Marciano (2014), na pesquisa *Vamos fazer bonito? – Avaliação em uma creche pública da cidade do Rio de Janeiro*, identifica que o teste em questão serviu de base para a produção de um instrumento de avaliação da creche pesquisada – “uma provinha”.

Dessa forma, essas tensões trazem consequências diretas para as políticas públicas, para as instituições de Educação Infantil, para os currículos, para os educadores e, principalmente, para as crianças. Sobre o exposto, Sousa (2014a) afirma:

Se por um lado é possível afirmar que se tem hoje o reconhecimento da necessidade da institucionalização da avaliação da educação infantil no sentido de induzir a melhoria de qualidade desta etapa de ensino, por outro lado, não se tem acordo quanto aos caminhos a trilhar na avaliação e sobre as dimensões e critérios a serem considerados para aferir sua qualidade (p. 72).

Esse instrumento foi desenvolvido nos Estados Unidos, na Universidade de Oregon, em 1977, por Jane Squires e Diane Bricker, com o objetivo de avaliar individualmente as crianças. Essa iniciativa foi apresentada pela SAE da Presidência da República. Segundo o site da secretaria, o objetivo do teste é avaliar o desenvolvimento de crianças, de 1 mês a 5 anos e meio de idade, tendo como tarefa subsidiar as políticas públicas para a infância. O ASQ-3 não foi uma iniciativa do MEC.

O ASQ-3 é um teste de triagem, com a proposta de realizar um diagnóstico inicial de problemas que demandem uma análise mais aprofundada ou cuidados no âmbito da educação especial, da saúde física ou da saúde mental. Existem notícias de sua utilização em diferentes países como Estados Unidos, França, Espanha, Dinamarca, Noruega, Quênia, Zâmbia, China e Coreia (Tavares; Mograbi; Landeira-Fernandez, 2015). De acordo com o manual do teste:

São três as principais razões para se ter optado pelo ASQ-3. Em primeiro lugar, ele é um dos mais abrangentes instrumentos da categoria, cobrindo cinco domínios do desenvolvimento infantil: (1) comunicação, (2) coordenação motora ampla, (3) coordenação motora fina, (4) resolução de problemas e (5) pessoal/social. Em segundo lugar, esse instrumento cobre todas as idades da primeira infância, desde um mês de vida até os cinco anos e meio de idade e, portanto, pode ser aplicado nas crianças em creche e em pré-escola. Por fim, a terceira razão está ligada à facilidade na aplicação, exigindo apenas que o informante conheça muito bem a criança avaliada. (...) O fato do ASQ-3 poder ser aplicado em crianças menores é importante não só pela cobertura desse grupo, mas também porque permite uma padronização dos métodos de avaliação de todas as crianças até 5 anos e meio de idade, o que certamente traz ganhos logísticos para o uso em larga escala (RIO DE JANEIRO, 2010c, p. 6).

Para adaptação do teste, a SME do Rio de Janeiro realizou parceria com o Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (Iets)<sup>78</sup> para tradução e validação do teste<sup>79</sup>. O ASQ-3 brasileiro manteve o mesmo formato do americano, de cinco blocos (para cada domínio avaliado), 21 questionários com 30 itens cada um (cada bloco possui 6 perguntas). Há um questionário para cada intervalo de idade, que varia entre 2 e 9 meses. De acordo com Guimarães e Oliveira (2014), são dois fatores que delimitam a aplicação do questionário: a idade da criança e da data do seu preenchimento.

De acordo com pesquisadores que defendem sua aplicação, o teste é considerado fácil, sendo necessário que o examinador conheça profundamente a criança (Fioravatti-Bastos; Filgueiras; Moura, 2016). Quando o desenvolvimento é insatisfatório, segundo a escala, existem propostas de atividades para serem aplicadas às crianças. O manual do teste afirma que os profissionais não podem ser contraditórios no preenchimento. Por exemplo, se uma criança já anda, o aplicador deve marcar sim na capacidade de engatinhar, “mesmo que ela não engatinhe mais no dia-dia” (RIO DE JANEIRO, 2010c, p. 8).

O resultado de sua aplicação gerou um diagnóstico com os pontos fracos e fortes do trabalho de cada instituição, bem como um ranqueamento. O teste debruça-se em possíveis distúrbios, com o objetivo de encaminhamento para um especialista, focando cinco dimensões do desenvolvimento infantil e classificando as crianças em três categorias: (a) necessita de uma avaliação; (b) monitoramento e estímulos adicionais são recomendados e (c) está se desenvolvendo conforme esperado. A orientação é que não se tenha nenhuma resposta em branco, com o limite de duas respostas por bloco sem preenchimento.

Esse ranqueamento foi entre as instituições, e também entre as CRE<sup>80</sup>. Foram gerados boletins que classificaram as creches, pré-escolas e EDI em três

---

<sup>78</sup> De acordo com o site (<http://www.iets.org.br/>), o Iets é uma instituição privada, sem fins lucrativos, destinada a pesquisar, propor e promover estudos, soluções e discussões sobre os desafios e as estratégias de desenvolvimento equitativo para o Rio de Janeiro e o Brasil. Alguns dos temas investigados são: dinâmicas de crescimento demográfico; projetos socioeconômicos; expansão de infraestrutura; educação, trabalho; informalidade; microempreendedorismo; renda; desigualdade e pobreza; desenvolvimento territorial; políticas setoriais; e governança.

<sup>79</sup> Foi feito um contrato (nº 39/2010), celebrado em 28 de maio de 2010, entre SME do Rio de Janeiro e o Iets, com o objetivo de prestação de serviços para tradução e validação da escala ASQ-3, para medição do desenvolvimento de crianças em creches municipais do Rio de Janeiro. O valor do contrato foi de R\$ 220.737,00 (D.O. Município do Rio de Janeiro, 03 de fevereiro de 2011).

<sup>80</sup> A cidade do Rio de Janeiro tem uma organização descentralizada através das 11 CRE.

níveis: acima da média, dentro da média e abaixo da média. As médias das crianças cariocas, em relação aos cinco domínios do teste, foram comparadas aos resultados obtidos pelas crianças americanas, apresentando desempenho inferior à média internacional nas cinco habilidades (Souza, 2014).

A aplicação, na cidade do Rio de Janeiro, abrangeu, em 2010, apenas as crianças da creche, envolvendo aproximadamente um total de 46 mil crianças, o equivalente a 90% das matriculadas nas creches públicas e conveniadas<sup>81</sup>. Nos anos seguintes, em 2011 e 2012, foi estendido para a pré-escola (Souza, 2014). Para alguns pesquisadores, o interesse pela avaliação do desenvolvimento cognitivo das crianças como indicativo para as políticas vem se ampliando (Fioravatti-Bastos; Filgueiras; Moura, 2016).

Havia uma intenção de estender para todo o país essa proposta de avaliação do desenvolvimento das crianças que frequentam creches e pré-escola com a utilização do ASQ-3, como é possível observar no trecho retirado do site da SAE<sup>82</sup>:

O ministro de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE), Moreira Franco, e a secretária municipal de Educação, Claudia Costin, firmaram acordo para a formulação de políticas públicas voltadas para a primeira infância do município. O termo, que inclui ações nas áreas de saúde, educação e assistência social, também foi assinado pelo presidente do Instituto Municipal de Urbanismo Pereira Passos (IPP), Ricardo Manuel Henriques, e pelo secretário municipal de Saúde e Defesa Civil, Hans Dohmann. **A experiência no Rio de Janeiro vai servir de base para uma proposta de política nacional para a primeira infância**, que está sendo debatida pela SAE (grifo nosso).

Sobre o conteúdo do teste, chama atenção a existência de questões que perguntam se a criança realiza determinada atividade “sem ajuda” ou “com ajuda”. Segundo o manual, caso a resposta para a primeira seja positiva, é suposto que a criança saiba executar com ajuda. Parece que a opção de uma criança que realiza uma tarefa sozinha, mas apresenta dificuldades de trabalhar coletivamente, com os seus pares, não é considerada pelo teste.

Já no olhar sobre os itens, percebe-se que as questões debruçam-se em verificar se a criança reconhece, sabe, repete, identifica, como é possível observar nos questionários para crianças de 6 e 12 meses<sup>83</sup>: “Quando você está fora da vista

<sup>81</sup> “Os resultados da aplicação do ASQ-BR mostraram que 74% das 46 mil crianças de creche avaliada têm nível de desenvolvimento compatível com aquele esperado para a idade” (Guimarães; Oliveira, 2014, p. 277).

<sup>82</sup> Ver site: <http://www.sae.gov.br>.

<sup>83</sup> Ver questionários nos seguintes links:

do bebê, e o chama, ele olha na direção de onde vem a sua voz?"; "O bebê produz sons parecidos com 'dá', 'gá', 'cá' e 'bá'?"; "Se você imita os sons que o bebê faz, ele repete de volta?"; "Quando você coloca o bebê no chão, ele se apoia nas mãos enquanto está sentando?"; "O bebê pega um brinquedo que oferece e, por cerca de um minuto, olha, balança ou morde?"; "O bebê fala três palavras como, por exemplo, 'mamá', 'papá' e 'dá'?"; "O bebê anda apoiando-se em móveis com apenas uma das mãos?". Antes desse intervalo etário, chama atenção uma orientação em relação a uma questão para os bebês de quatro meses: "Não sorria para o bebê ou faça qualquer brincadeira que possa fazê-lo devolver um sorriso" (RIO DE JANEIRO, 2010c, p. 29).

Analisando a escala de triagem, é possível identificar uma proposta artificial para avaliar as experiências das crianças em relação à construção de conhecimento, ao seu crescimento, tomando o processo de aprendizagem e desenvolvimento de forma desarticulada com a vida, com a cultura. Parece haver uma compreensão homogênea para as expressões infantis, perdendo de vista as histórias dos sujeitos. Analisar cada situação, levando em consideração o contexto e os seus sentidos, permite conhecer mais as crianças – suas histórias, seus limites e possibilidades, suas preferências, seus medos, seus desejos e sonhos. Como o teste pretende padronizar, o aplicador tem que gerenciar certas dificuldades. Como avaliar crianças diferentes, que apresentam comportamentos singulares, a partir de uma escala que traz um rol de habilidades esperadas para uma determinada idade?

De acordo com o manual, são considerados os aspectos biológicos, cognitivos, sociais e emocionais no processo de desenvolvimento infantil: "De uma maneira geral, entre o nascimento e os 18 meses de vida ocorre um rápido crescimento e diferenciação dos sistemas neurológicos responsáveis pelas funções vitais" (Rio de Janeiro, 2010c, p. 5). O documento sinaliza que diferentes mudanças são localizadas em períodos diferentes ("janelas temporais") e que, do ponto de vista emocional e social, a criança desenvolve um senso de segurança e confiança especialmente com a mãe.

O teste, com sua padronização do comportamento infantil, apresenta uma concepção biológica do desenvolvimento humano, com destaque para maturação e etapas do crescimento das crianças. O manual traz uma ênfase nas funções neurológicas, trazendo, de forma secundária, sua dimensão histórico-social.

Tendo como referência os marcos legais brasileiros, como LDB (Brasil, 1996) e as *Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil* (Brasil, 2009b), pode-se afirmar que as crianças tiveram seus direitos comprometidos com a aplicação do ASQ-3. Nesse contexto de avaliação, as crianças não foram consideradas como sujeitos sociais, culturais e históricos, participantes do mundo, mas sim como objetos, posicionados em uma escala que as considera aptas ou inaptas. Com a tentativa de qualificar a Educação Infantil através do ASQ-3, desqualifica-se crianças e profissionais.

As críticas aqui compartilhadas não são tomadas por todos os estudos que tem o ASQ-3 como objeto. Bastos, Filgueiras e Moura (2016), defensores do ASQ-3, afirmam que o teste tem “evidências empíricas de boa qualidade psicométrica” (p. 294). A sua aplicação foi considerada satisfatória no Rio de Janeiro e suas análises se mostraram consistentes, mas identificaram que algumas questões não são adequadas a realidade da creche, já que algumas práticas e objetos, mencionados no teste, não estão presentes no cotidiano da instituição. Também apontaram o questionamento dos profissionais sobre a inexistência de tempo para a aplicação.

Fioravatti-Bastos, Filgueiras e Moura (2016), em estudo que teve como objetivo avaliar a consistência e a atribuição de importância do teste dada pelas educadoras, encontraram como limite do processo as concepções das educadoras em relação ao instrumento. Para eles, essa análise é importante para “construir caminhos mais homogêneos e confiáveis para a avaliação do desenvolvimento infantil” (p. 294).

De acordo com os autores, “torna-se uma tarefa difícil para o educador avaliar questões sobre o desenvolvimento infantil, as quais não comungam com suas crenças e valores e, conseqüentemente, não permeiam suas práticas diárias” (Fioravatti-Bastos; Filgueiras; Moura, 2016, p. 300). Essa interpretação parece não considerar a força do caráter institucional da Educação Infantil – sua legislação, seu Projeto Político Pedagógico, sua história. Sabe-se que as diferentes visões dos sujeitos marcam os sentidos das práticas, no entanto, isso se dá em movimento, em

tensão com outras concepções. Fica evidente que não tratam o tema do ponto de vista político, e nem consideram a existência de uma compreensão diferente de avaliação do desenvolvimento infantil, que não passa pelas concepções expressas no teste, como a de estímulo.

Para avaliar as potencialidades e limites do instrumento, Fioravatti-Bastos, Filgueiras e Moura (2016) propõem uma adaptação ao ASQ-BR para identificar o ponto de vista dos educadores – com os mesmos itens, mas com outras respostas para avaliar a relevância da questão para o desenvolvimento da criança (“pouco importante”, “irrelevante” ou “importante”). Essa metodologia traz um problema em seu procedimento, que é utilizar o próprio instrumento como referência para a crítica. Ou seja, o questionamento ao teste está limitado ao próprio teste, já que a análise se limita às suas áreas e aos seus itens. De acordo com os resultados desse estudo, os profissionais apontam que alguns itens poderiam refletir melhor o contexto do Rio de Janeiro para pensar o desenvolvimento infantil das crianças, como também a estrutura e as condições das creches. Avaliam que mudanças no ASQ-3 seriam importantes. Mesmo com as críticas, segundo os pesquisadores, os educadores participantes avaliam que o ASQ-3 é um instrumento interessante, mas seu uso deveria estar associado ao trabalho de psicólogos do desenvolvimento ou psicopedagogos, “dado a perspectiva biopsicológica e a abordagem médico-empirista” (FIORAVATTI-BASTOS; FILGUEIRAS; MOURA, 2016, p. 300)<sup>84</sup>.

Há estudos que analisam a utilização do ASQ-3 em outros contextos não educativos, por exemplo, em instituições de acolhimento. Esse é o caso da pesquisa realizada por Cruz, Dias e Pedroso (2014), que investigou o conhecimento das cuidadoras sobre o desenvolvimento das crianças por meio dessa escala de triagem. As referências utilizadas no estudo parecem questionar as experiências

---

<sup>84</sup> Fioravatti-Bastos, Filgueiras e Moura (2016), no mesmo estudo aqui analisado, afirmam que o professor de creche possui duas metas, a primeira seriam “as diretrizes pedagógicas delimitadas pela prefeitura do Rio de Janeiro através do documento Orientações para profissionais de Educação Infantil”; e a segunda, “o desenvolvimento de habilidades com base na meta do desenvolvimento, ou seja, crenças e valores do profissional sobre desenvolvimento infantil” (p. 295). A primeira meta, como os autores nomeiam, faz referência ao documento “Orientações para profissionais de Educação Infantil”, de 2010<sup>84</sup>, que tem uma discussão sobre higiene – cuidados pessoais, cuidados com o ambiente e cuidados com a criança. Esse material possui um caráter altamente normativo, com prescrições sobre a prática – uma longa lista do que é adequado para ser feito com as crianças, em relação à rotina de cuidados. A partir dos marcos legais da Educação Infantil, não é possível pensar que o conteúdo desse documento possa ser considerado uma meta para o trabalho dos profissionais da creche e pré-escola. Não são mencionadas as referências utilizadas para a construção da segunda meta.



institucionalizadas, sem diferenciar os espaços de atendimento às crianças, afirmando que o ambiente institucional não se constitui no melhor meio de desenvolvimento em razão do atendimento padronizado, do elevado número de crianças por cuidador, da ausência de atividades planejadas, da fragilidade das redes de apoio social e afetiva, da possibilidade de maus tratos. Todas essas questões ainda podem ser associadas a outros fatores como a separação das famílias. O trabalho não traz outras pesquisas que mostram como as experiências institucionais podem ser ricas para as experiências infantis, como as pesquisas de Guimarães (2011) e Barbosa (2013). Os resultados da pesquisa acima mencionada utilizam os seguintes termos para descrever o desenvolvimento infantil: “desenvolvimento normal”, “dentro das expectativas para sua idade”, “limite para o atraso” e “atrasos nessa área”; reforçando a perspectiva desenvolvimentista do teste.

Críticas como essas ao ASQ-3 também foram feitas em diferentes documentos, na época de sua aplicação na cidade do Rio de Janeiro. Pesquisadores, especialistas, professores, entidades se manifestaram por meio de cartas e atos de repúdio, como também em seminários<sup>85</sup>, expressando suas discordâncias com as concepções presentes no teste, valorizando princípios e diretrizes já consagrados na política nacional de Educação Infantil.

A Anped publicou, em outubro de 2011, uma moção de repúdio à adoção do ASQ-3. O documento sinaliza que os conhecimentos acumulados em pesquisa apontam que o investimento em programas de melhor qualidade, na formação docente, em melhores salários para os profissionais resulta em benefícios duráveis. Ainda afirma que utilizar um único instrumento de mensuração de habilidades na Educação Infantil é um equívoco, já que os testes não alcançam todas as dimensões do processo educativo e desrespeitam a história de lutas, do reconhecimento das especificidades das crianças pequenas.

A Associação Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento, em novembro de 2011, publicou documento, afirmando que estudos de Psicologia do Desenvolvimento apontam para modelos de avaliação contextuais, que devem ser acompanhados por profissionais qualificados, e devem evitar processos de

---

<sup>85</sup>Em dezembro de 2011, foi realizado um seminário, organizado pela SAE, em que a autora do teste, Jane Squires, esclareceu como o questionário foi construído, as fases que teve de aperfeiçoamento e complementação e suas qualidades comparativamente com outros instrumentos de diagnóstico do desenvolvimento infantil (Souza, 2014).

classificação e exclusão. O texto ainda chama atenção para a variabilidade acentuada do desenvolvimento infantil das crianças abaixo de 3 anos, que o instrumento utilizado em larga escala desconsidera.

A Rede Nacional da Primeira Infância, que articula diferentes organizações que atuam em conjunto na defesa e na promoção dos direitos das crianças de até 6 anos, construiu uma carta com seu posicionamento em relação ao teste, trazendo as seguintes questões: “é de se perguntar qual o sentido de uma avaliação de ‘desempenho’ das crianças antes de fazer esses investimentos? Como avaliá-las sem ter oferecido as condições a que tem direito para seu desenvolvimento?”<sup>86</sup>. A carta aponta a necessidade de diferenciar os modelos de avaliação, afirmam que a escala focaliza no desenvolvimento das crianças, ou seja, em informações sobre competências individuais.

Em respostas ao ASQ-3, também foi possível perceber a construção de novas políticas em âmbito nacional, como já foram apresentadas. Mesmo tendo sido extinta, a proposta do ASQ-3 aponta para a necessidade de um alinhamento entre concepções de desenvolvimento infantil, de educação infantil e de avaliação tomando como referência a produção teórica do país e os documentos norteadores da Educação Infantil.

Em 2015, segundo alguns gestores do Rio de Janeiro, houve uma apresentação com resultados do ASQ-3, no auditório do Centro de Convenções SulAmérica, localizado na Cidade Nova, no Rio de Janeiro. Segundo os relatos dos profissionais, foi aplicado o teste em algumas crianças em 2014, acredita-se, como experiência de pesquisa. Será que essa apresentação revela a manutenção dessa compreensão de avaliação como adequada e interessante para a Educação Infantil pelos gestores?

A identidade da Educação Infantil revela-se nas concepções de criança, na compreensão do cuidar e educar, na organização do trabalho pedagógico, nas práticas de avaliação, na gestão do cotidiano e nas relações estabelecidas no interior das instituições. A experiência do Rio de Janeiro, com o teste aqui analisado, não permitiu que crianças, professoras e famílias ressignificassem suas práticas cotidianas a partir do diálogo e da participação. Essa proposta de avaliação baseou-se numa noção de criança ideal, abstrata, desconsiderou as condições da educação

---

<sup>86</sup>Ver mais informações no link: <http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2015/07/carta-haddad-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil.pdf>.

que é oferecida; não levou em conta as diferentes histórias e os contextos em que as crianças estão inseridas, buscou a uniformização, a homogeneização.

A SME do Rio de Janeiro fez uma distorção ao utilizar um instrumento que tem como objetivo identificar déficits no desenvolvimento para avaliar a qualidade no atendimento das creches e pré-escolas. Além das críticas às concepções do teste já analisadas, tem-se uma visão reducionista para pensar avaliação e qualidade das instituições educativas. A cultura da testagem, tão forte nos Ensinos Fundamental e Médio, parece rondar a Educação Infantil também como referencial de qualidade, realizando uma inversão nos processos pedagógicos. A aplicação de um teste como o ASQ-3 artificializa a expressão do conhecimento das crianças com classificação, comparação e quantificação.

A essa proposta, que prioriza a informação, a prontidão na resposta, que é descontextualizada, fragmentada, cabem as críticas realizadas por Walter Benjamin à cultura moderna. O autor discute o fim da experiência, e diferencia a narrativa tradicional das produções modernas como o romance e a informação. Aponta para o declínio do saber do narrador, aquele vem de longe, em relação as informações que “aspira a uma verificabilidade imediata” (2012, p. 219), como o teste. O filósofo chama atenção para o caráter das informações: fatos impregnados de explicações, diferentes das narrativas, que trazem uma amplitude que permite ao leitor e ao ouvinte suas interpretações. Como o teste abre espaço para as produções infantis? Como o teste evidencia o processo de aprendizagem das crianças, revelando o esforço, a alegria na descoberta, os significados inventados?

As creches e pré-escolas precisam de um forte investimento para se constituírem como um local de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, adequadas para o cuidado e a educação, respeitando suas múltiplas linguagens. A política parece fazer uso de uma inversão, retirando dos governos seu papel pela implementação de uma Educação Infantil de qualidade, responsabilizando crianças e professores pelo bom ou mau desempenho. Essa prática revela a lógica autoritária da estrutura das redes públicas, e da maioria das instituições escolares. Aqui, mais uma vez, a avaliação está focada na busca por culpados; produzindo práticas institucionais que visam ao controle, à estimulação, ao treinamento.

\*\*\*

Atualmente a prefeitura do Rio de Janeiro tem investido fortemente no seu modelo de atendimento às crianças pequenas: o EDI. Ainda na tentativa de

contextualizar a rede municipal, o próximo item se deterá no contexto pesquisado. São apresentados os detalhes sobre a escolha do campo empírico, a caracterização do entorno da instituição, seu funcionamento e sua organização.

### 3.4

#### **Caracterização do contexto pesquisado: o EDI**

O estudo qualitativo enfatiza a interpretação do contexto histórico e social, uma investigação de uma unidade social específica, selecionada segundo critérios predeterminados. De acordo com Fonseca (1998): “Ao cruzar dados, comparar diferentes tipos de discurso, confrontar falas de diferentes sujeitos sobre a mesma realidade, constrói-se a tessitura social (...)” (p. 64). Essa autora, por meio de seu estudo sobre a circulação das crianças em grupos populares, insiste que, através da dimensão social, é possível chegar num sistema, ir além do caso individual. Assim, chega-se do particular ao geral, colaborando com a construção de proposições teóricas que sejam aplicáveis a outros contextos e aponta para reflexões importantes no campo das práticas e das políticas.

A escolha da instituição pesquisada, como já foi mencionado, deve-se ao fato de a equipe ter participado do projeto de pesquisa *Formação da Rede em Educação Infantil: Avaliação de Contexto*, financiada pelo MEC, com o objetivo de trazer contribuições para a política nacional de avaliação em Educação Infantil<sup>87</sup>. As professoras da instituição foram interlocutoras expressivas nesse processo de pesquisa, o que demandou participação em encontros com pesquisadores da universidade, bem como estudo do tema avaliação na Educação Infantil.

A partir dessa experiência, as professoras ganharam familiaridade com o tema<sup>88</sup>, já que a estratégia utilizada nesse estudo foi identificar as impressões das professoras da Educação Infantil sobre as escalas Isquen (destinada à creche) e AVSI (destinada à pré-escola), buscando perceber as potencialidades e os limites de tais instrumentos. Foram realizadas duas plenárias com todos os profissionais da

---

<sup>87</sup> No caso do Rio de Janeiro, a pesquisa foi coordenada pelas professoras Daniela Guimarães e Patricia Corsino, da UFRJ. A autora desta tese participou como assistente de pesquisa. Nessa função, foi possível conhecer mais sobre as discussões do tema no Brasil e na Itália, nos âmbitos tanto político e legislativo, quanto social e pedagógico.

<sup>88</sup> Apenas uma das professoras no maternal I não tinha participado do processo de pesquisa.

instituição pesquisada e cinco reuniões com o Grupo de Trabalho composto pelas profissionais da instituição. Esses encontros constituíram-se como um espaço de reflexão, no qual professoras e pesquisadoras tiveram a chance de apresentar as suas leituras<sup>89</sup>.

A instituição participante da pesquisa é um EDI, inaugurado em 2010, pertencente a sétima CRE (juntamente com mais outras 163 unidades escolares localizadas em bairros da Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro como: Barra da Tijuca, Recreio dos Bandeirantes, Jacarepaguá, Curicica, Guaratiba, entre outros). Situa-se numa comunidade próxima à Colônia Juliano Moreira, instituição psiquiátrica instalada em uma antiga fazenda, que recebia, para longas internações, pacientes considerados irrecuperáveis, de 1924 até o final dos anos 1980, quando ocorreu a reforma psiquiátrica<sup>90</sup>. A instituição localiza-se numa região mais periférica da cidade, longe das áreas mais centrais. A ampliação da comunidade, ao longo do tempo, pode ser explicada pelo fato de as famílias dos pacientes terem se estabelecido no entorno.

O EDI em questão foi criado para atender a uma demanda da comunidade, totalizando quatro unidades municipais no bairro. Em 2015, contava com um total de 175 crianças matriculadas, sendo 98 de 0 a 3 anos e 77 de 4 a 5 anos. No processo de pesquisa, foram priorizadas as turmas de creche. Essas crianças estavam distribuídas em quatro grupos de creche em horário integral – um berçário (de 6 meses até 1 ano e 11 meses), um maternal I (de 2 anos até 2 anos e 11 meses) e dois grupos do maternal II (de 3 anos até 3 anos e 11 meses). As turmas de pré-escola funcionavam em horário parcial, com dois grupos no período da manhã e dois grupos no período da tarde: pré-escola I (de 4 anos até 4 anos e 11 meses) e pré-escola II (de 5 anos até 5 anos e 11 meses). As crianças da creche ficam na escola por um período de nove horas (das 7h30 às 16h30) e as da pré-escola por um período de quatro horas. Abaixo segue tabela com o número de crianças por grupamento no segmento creche

<sup>89</sup> Informações retiradas do texto *As Assistentes e as Artes de Fazer uma Pesquisa: Processo de Formação*, 2015.

<sup>90</sup> O movimento de reforma psiquiátrica instaurou um novo estatuto social para o doente mental, com muitas mudanças no modelo de atendimento, como a desativação de manicômios. Esse movimento teve como objetivo desconstruir formas arraigadas de lidar com a loucura. Ver mais no site: <http://www.ccs.saude.gov.br/memoria%20da%20loucura/mostra/reforma.html>.

Tabela 1 – Número de crianças por grupamento

Grupamento	Número de crianças
<b>Berçário</b>	25
<b>Maternal I</b>	25
<b>Maternal II</b>	24
<b>Maternal II</b>	24

O quadro de funcionários era composto por 21 profissionais concursados (uma diretora, uma diretora adjunta, uma coordenadora, sete professoras e 11 agentes de Educação Infantil) e oito profissionais terceirizados que trabalham na cozinha e em serviços gerais. Além da professora, cada turma da creche conta com a figura do agente de Educação Infantil, tanto pela manhã quanto pela tarde. As turmas de pré-escola contam apenas com a professora de turma, independente do quantitativo do grupo. Os agentes de Educação Infantil têm horários diferentes: no início da manhã e o final do dia, a instituição possui um número menor de profissionais. A maioria das professoras da instituição faz dupla regência, isso é, assume duas jornadas de trabalho<sup>91</sup>. Com exceção do berçário, que possui apenas uma professora pela manhã, e o maternal I que possui duas professoras, uma pela manhã e outra à tarde, as outras professoras fazem dupla jornada na própria escola.

Em relação ao espaço, o prédio é uma construção recente, inaugurado em janeiro de 2010, situado em frente a uma pequena praça da comunidade. Tem dois pavimentos e ocupa praticamente todo terreno. O andar térreo possui as seguintes dependências: pequena área coberta na entrada; hall com meia parede em forma de balcão que dá para a sala da direção, onde funciona também a secretaria; banheiro de adultos; pequena sala de atendimento; outro banheiro de adultos; sala de leitura; área coberta organizada com arara de fantasia entre outros brinquedos; parque infantil com chão de grama sintética; duas salas de atividades onde funcionam as turmas de maternal I e II; banheiro adaptado para uso das crianças (com vasos sanitários, pias baixas, chuveiro e trocador) entre as duas salas; refeitório; cozinha; despensa; almoxarifado; jardim interno. O andar de cima tem a sala do berçário, com

<sup>91</sup> A “dobra” ou dupla jornada pode ser feita pelo professor concursado que tem duas matrículas ou pelo que tem uma matrícula em um turno e, no outro, um contrato temporário com a prefeitura. Isso ocorre porque a maioria dos professores da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro tem um contrato de 20 horas semanais de trabalho. Nos últimos anos, alguns concursos são de 40 horas. Mas as professoras da instituição pesquisada não têm esse tipo de contrato.

lactário contíguo que se comunica com um balcão; uma sala do maternal I; um solário que se comunica com essas duas salas; um banheiro infantil completo entre as duas salas; e mais duas salas onde funcionam as turmas de pré-escola I e II.

No caso da instituição pesquisada, a despensa seria uma sala de primeiros atendimentos. Segundo a gestora, existia um profissional de saúde, mas foi retirado pela prefeitura. A instituição também não contava com um dinamizador para a sala de leitura nem professor de Educação Física, profissionais previstos pelo documento que normatiza o modelo do EDI.

O EDI é bonito, arejado e iluminado. O espaço é muito cuidado, limpo, com paredes claras e móveis em bom estado. Em todos os ambientes estão expostas produções das crianças, até nos corredores. O hall de entrada do EDI sempre tem produções, livros e bancos para sentar. Também são colocadas mensagens sobre ser criança, sobre o trabalho do EDI. Não foi observado nenhum momento de interação das famílias nesse espaço. Além de um espaço com brinquedos e a sala de leitura, todas as salas têm livros e brinquedos. As crianças do berçário não foram vistas utilizando os espaços externos, apenas as turmas de maternal.

Mesmo com toda a qualidade do espaço, o seu uso parece não ser tão potente. A autonomia das crianças na circulação pelos ambientes é pequena. Os adultos parecem ter grande preocupação que as crianças se machuquem, interditando um movimento mais livre. São feitas muitas filas, até para aguardar a entrada no refeitório. Para subir a escada que leva ao segundo andar, os adultos sinalizam o lado correto. Quem sobe pelo lado “errado” é repreendido. Muitas produções ficam na altura das crianças, o que é bastante interessante, mas não é permitido o toque. A dominação dos adultos pode impedir o surgimento de novidades, reduzir as possibilidades expressivas das crianças. A qualidade do espaço parece ser limitada pela falta de flexibilidade, liberdade para as relações, para ação e imaginação. De acordo com Guimarães (2009): “Se prefixarmos tudo, dizendo sempre o que as crianças vão fazer, usando o planejamento como antecipação, já sabemos sempre onde as ações vão chegar” (p. 95).

O refeitório é extremamente limpo. Uma funcionária fica limpando as mesas durante o almoço. A cada mudança de turma, as mesas são encontradas limpas. Se, por um lado, não há autonomia para circular livremente pelo espaço, as crianças comem sozinhas, em pratos de vidro, até as muito pequenas. É comum a cena de adultos encorajando as crianças a jogarem o resto do alimento no lixo. A

comida é sempre muito bonita e cheirosa. As crianças organizavam os espaços, como na hora de dormir (as crianças colocavam os lençóis nos colchões) ou de guardar os brinquedos para transição de ambiente.

\*\*\*

O próximo capítulo apresenta os principais documentos organizados pela Secretaria Municipal de Educação destinados à Educação Infantil. Esses trazem, em seu conteúdo, as concepções para as práticas pedagógicas, a função social da creche e da pré-escola, tendo como destaque o entendimento sobre a avaliação na Educação Infantil.



## 4

**TENDÊNCIAS E CONCEPÇÕES: POLÍTICA CURRICULAR E DE AVALIAÇÃO PARA A INFÂNCIA NA REDE DO RIO DE JANEIRO**

A seguir, serão analisados alguns documentos produzidos pela SME na tentativa de identificar sentidos, aproximações e afastamentos com a realidade pesquisada. Além das concepções para o trabalho da Educação Infantil, será enfatizada a presença do tema avaliação nesses documentos.

O estudo aprofundado desses textos permite uma aproximação dos pressupostos teóricos e práticos que orientam a organização pedagógica da creche e pré-escola. Não é finalidade realizar uma análise do discurso, mas sim compreender os significados presentes na política, ou seja, como são materializadas as concepções e tendências – uma tentativa de leitura sobre o que dizem, mas também sobre o que não dizem. O discurso aqui é tomando dentro da visão bakhtiniana como prática social, arena de disputas ideológicas e políticas, não se configurando como espelho da realidade (Bakhtin, 2006).

Parte-se do pressuposto de que os textos são produtos de um contexto político e social, mas também podem ser produtores de realidades. Metodologicamente, foram feitas diferentes leituras com um olhar para o conteúdo e para a forma, não tomando o texto como passivo, mas como um objeto de interpretação e pesquisa, analisado teoricamente.

No âmbito do município do Rio de Janeiro, são encontrados alguns documentos que orientam o trabalho das creches e pré-escolas e aqui serão discutidos – *Espaço de Desenvolvimento Infantil: conceito e estrutura* (Rio de Janeiro, 2010a); *Orientações Curriculares para Educação Infantil* (Rio de Janeiro, 2010b); *Planejamento da Educação Infantil: cadernos pedagógicos, volume 1* (Rio de Janeiro, 2011); *Avaliação na Educação Infantil* (Rio de Janeiro, 2013). Esses documentos foram produzidos pela equipe técnica da GEI, com a consultoria de uma professora universitária especialista no campo.

## 4.1

### Espaço de Desenvolvimento Infantil: conceito e estrutura

Em 2010, a GEI, da SME do Rio de Janeiro, criou um documento que traz em detalhes a proposta do EDI, com as concepções e a estrutura desse equipamento público instituído na gestão da secretária de educação Claudia Costin. Essa proposta foi muito divulgada na campanha política, como marca do governo do prefeito Eduardo Paes. O EDI faz parte do *Plano de Expansão e Salto de Qualidade*, política da SME para a Educação Infantil. O planejamento previa ampliação em 40 mil vagas – 30 mil para as creches e 10 mil para a pré-escola. O termo qualidade é utilizado em inúmeros momentos no texto, sem uma definição de qual compreensão de qualidade o documento compartilha.

A adoção de uma nova nomenclatura parece ser uma estratégia política para marcar um governo como a apresentação de um “novo” modelo. O que se coloca é se novas práticas e realidades para as crianças pequenas de fato são produzidas a partir dessa proposta. O termo desenvolvimento, presente no novo nome, aponta para a forte presença da Psicologia do Desenvolvimento nas práticas educativas das creches e pré-escolas, podendo marcar discussões sobre a infância que se limitem a fases do desenvolvimento, sem dialogar com as crianças concretas. Recentes produções no campo da infância apontam para dimensões complexas, para o lugar social das crianças no mundo, marcando as experiências humanas.

De acordo com o documento, a proposta do EDI é criar “unidades que abrigam tanto a creche quanto a pré-escola em um mesmo ambiente físico” (Rio de Janeiro, 2010a, p. 4). O texto justifica que a escolha por esse equipamento colabora com a permanência das crianças em toda Educação Infantil em uma mesma unidade, “facilitando o **monitoramento** do seu desenvolvimento e crescimento ao longo desse percurso” (Rio de Janeiro, 2010a, p. 4, grifo nosso).

Logo na introdução, o texto aponta a importância da primeira infância. Parece ser consenso a relevância do investimento nessa fase da vida, porém são diferentes as perspectivas epistemológicas que fundamentam essa ideia. O termo “primeira infância” tem sido utilizado para dar relevância às especificidades das crianças pequenas, dentro da categoria mais ampla de infância. Atualmente, existem diferentes concepções que justificam a importância do momento inicial de vida para o desenvolvimento infantil, bem como para a construção de experiências

educativas. É preciso considerar que a produção de divisões no ciclo da vida serve para atender às demandas políticas, sociais e culturais de um determinado momento histórico e, portanto, são variáveis.

O documento da GEI afirma que o desenvolvimento infantil, nos primeiros anos de vida, precisa ser compreendido a partir de três pilares: individual (físico e orgânico, individual e social, emocional e afetivo, cognitivo e linguístico); familiar; e social (trazendo Vygotsky como referência para pensar a constituição do sujeito a partir das interações com os outros). A primeira infância é nomeada como um tempo especial e privilegiado de desenvolvimento de habilidades e experiências, momento em que o corpo e o cérebro impulsionariam as crianças a compreender e atuar no mundo.

Afirmam que são grandes os benefícios de uma experiência institucional numa estrutura de acolhimento e com recursos para o desenvolvimento pleno das crianças, dando destaque para a entrada no Ensino Fundamental. Segundo o texto, o atendimento à primeira infância possui três importantes pilares: “construção de interações positivas entre crianças e crianças e adultos; oportunidades de aprendizagem adequadas e pertinentes; saúde, proteção e segurança” (RIO DE JANEIRO, 2010a, p. 2).

Além do EDI, o *Plano de Expansão e Salto de Qualidade* era composto por outras ações, uma delas seria o Programa Primeira Infância Completa (PIC)<sup>92</sup>, criado pela SME em parceria com as Secretarias Municipais de Assistência Social, Saúde e Defesa Civil. O seu público eram as crianças de 3 meses até 3 anos que estavam fora da creche. O programa consistia em encontros semanais, aos sábados, com atividades diferenciadas. Junto ao atendimento às crianças, os pais participavam de rodas de conversa sobre temas relacionados ao desenvolvimento infantil. Como já discutido, programas baseados no capital humano, no desenvolvimento na primeira infância e no crescimento econômico enfatizam que o apoio à família pode melhorar o desempenho parental com estímulos mais adequados. Gomes (2013), em estudo sobre a relação das famílias com a creche, afirma que o PIC não atendeu as demandas reais da população:

---

<sup>92</sup> No site da prefeitura do Rio de Janeiro existe a divulgação das ações atuais da SME. O PIC não aparece como uma ação atual, o que indica a sua extinção. Ver site: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/acoes>. Acesso em 12 de março de 2016.

o programa se utiliza de mecanismos de ampliação do atendimento em uma perspectiva ‘virtual’, já que computa na rede regular de ensino as crianças que usufruem do serviço apenas aos sábados. Além dessa fraude no sistema, seus fundamentos mantêm a política de precarização do serviço público para a população pobre (p. 113).

O documento também cita o Proinfantil, as Orientações Curriculares para a Educação Infantil e os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil como integrantes do plano de expansão. Em relação aos indicadores, não fica claro no documento se é um material produzido pela SME do Rio de Janeiro. O texto afirma que os indicadores têm como objetivo monitorar cinco domínios: comunicação, habilidades motoras ampla e fina, resolução de problemas e habilidades sociais; os mesmos encontrados no ASQ-3. Essa associação pode indicar que o ASQ-3 foi considerado um indicador de qualidade, ou seja, um teste de desenvolvimento foi tomado como um indicador de qualidade, em larga escala, para a rede pública de Educação Infantil da cidade do Rio de Janeiro. O manual de uso do ASQ-3 (Rio de Janeiro, 2010c) dedica um item para falar da qualidade e menciona a produção de um instrumento, mas esse não foi encontrado.

A SME vem pensando também em instrumentos que ajudem aos gestores a buscar mais qualidade nos seus espaços e atendimentos. Com esse objetivo, está em desenvolvimento um sistema de indicadores de resultados alcançados e de insumos utilizados, que permitam monitorar e avaliar a qualidade e eficácia dos serviços oferecidos. No que tange o desenvolvimento de nossas crianças, optou-se por utilizar o conjunto de questionários denominados Ages & Stages Questionnaires – ASQ-3 (p.3).

Outro projeto presente no plano expansão é o Bebelendo. Esse tem como objetivo “o ambiente letrado desde a mais tenra idade, fortalecendo também os laços familiares, uma vez que incentiva a leitura e exploração dos livros com bebês” (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 4). O documento não traz detalhes desse projeto, apenas diz que, no ano de 2010, foi desenvolvido em dez creches, com a possibilidade de expansão.

O EDI, também projeto do plano de expansão, traz dois objetivos: oferecer um atendimento integral a crianças de 3 meses a 5 anos e 6 meses<sup>93</sup>, em suas “necessidades físicas e de crescimento, psicológicas e emocionais, educativas e

---

<sup>93</sup> Segundo profissionais da Rede, os EDI atendem crianças a partir de 6 meses, e não de 3 meses como consta no documento.

cognitivas, assim como seus desejos e interesses” (Rio de Janeiro, 2010a, p. 4); e “criar base para o ensino básico” (Rio de Janeiro, 2010a, p. 2). Esses objetivos parecem apontar para caminhos divergentes: um prioriza a criança em sua especificidade, considerando-a sujeito potente, pertencente a uma cultura, produtora de cultura; e um outro, que indica uma Educação Infantil preparatória.

Kramer, Nunes e Corsino (2011) apontam para a ênfase dada à antecipação da escolarização nas políticas e nos projetos educacionais recentes, associando a Educação Infantil ao sucesso escolar, como resposta aos problemas da educação, especialmente a partir da divulgação de análises de resultados de avaliações externas como a Prova Brasil. De acordo com Frangella (2012), “o desafio que se coloca como premente: o debate acerca da produção curricular que, atenta à especificidade, não transforme o pedagógico em ‘ensino de’” (p. 6). Uma experiência de qualidade na Educação Infantil repercutirá em toda a vida do sujeito, no entanto, o que orienta a sua organização é o direito da criança por uma infância como um tempo de aprender e brincar, recusando uma noção de criança como ser em falta, imaturo.

Além dos objetivos, o documento apresenta a proposta, o funcionamento e a estrutura. Quanto a essa, o EDI deveria possuir: sala de primeiros atendimentos, biblioteca infantil e atendimento integral. Como já foi mencionado, é prevista a seguinte equipe: diretor, diretor-adjunto, coordenador pedagógico, professores articuladores, professor regente, agente auxiliar de creche, dinamizador de acervo e professor de Educação Física. Nem todas as unidades possuem estrutura e quadro como proposto pelo documento.

Na descrição das funções, o professor regente é destinado às turmas de pré-escola. No caso do berçário e maternal, a professora articuladora teria a responsabilidade de auxiliar no trabalho pedagógico nesses grupos. Mais uma vez, aqueles que não falam, não andam, são relegados a um lugar de menor prestígio. Aqui, encontra-se a noção de que, para o trabalho com os bebês, não é preciso formação. Ainda é um desafio para o sistema acolher os bebês, encarando-os como sujeitos potentes, tendo o educar e o cuidar como eixo da ação educativa. Esse documento não faz menção ao professor de Educação Infantil.

O documento apresenta a proposta pedagógica do EDI: “baseada numa rotina diária rica, equilibrada e variada em oportunidades e desafios que provoquem e sustentem o crescimento e desenvolvimento saudável de todos os envolvidos –

adultos e crianças” (RIO DE JANEIRO, 2010a, p. 5). Em um determinado momento do texto, a linguagem passa a ter um tom de orientação ao falar da organização do trabalho. Existem alguns quadros com sínteses para o professor no final dos itens que falam da rotina, das atividades e da estrutura: “Converse com as crianças! Ouça as crianças”; “Diariamente, no EDI, os adultos devem: preparar a sala, de maneira a favorecer momentos individuais e de pequenos grupos; (...) observar atentamente o desenvolvimento das crianças (...)”; “Diariamente, no EDI, a criança pequena deve: ser recebida com atenção afetiva e pedagógica; (...) vivenciar a natureza dentro ou fora da sala (...)”. Não se tem uma discussão teórica que aponte caminhos para a reflexão, o texto se aproxima de um formato prescritivo, ditando ações para os professores.

Chama atenção a menção ao James Heckman, prêmio Nobel de Ciências Econômicas em 2000, como uma referência para justificar um dos objetivos da implementação dos EDI – a Educação Infantil como base para as experiências escolares futuras. Heckman é um defensor do investimento na primeira infância e entende que a aprendizagem inicial permite aprendizagens futuras. “Sucessos e insucessos neste estágio constroem os alicerces para sucessos e insucessos na escola, que por sua vez levam a sucessos ou insucessos na aprendizagem pós-escolar” (Heckman, 2010). Para ele, as competências (termo utilizado pelo pesquisador) são fixadas na primeira infância, podendo ser alteradas nesse momento de vida.

Seus estudos trazem relações entre o investimento precoce na infância e os estágios de desenvolvimento. Heckman afirma, em termos econômicos, que o investimento entre os 3 e 4 anos de idade apresenta uma taxa de retorno de 17% ao ano (Heckman; Cunha, 2011). Segundo ele, as políticas destinadas às crianças pobres possuem melhores resultados nos primeiros anos de vida do que num segundo período. Isso se daria de forma inversa nos grupos de crianças de classes mais favorecidas, sendo mais interessante investir no segundo período da vida. Esses argumentos econômicos têm aumentando a participação do empresariado na educação, trazendo aproximações com a neurociência. É importante destacar que Heckman não defende a quantificação das habilidades cognitivas.

Dentro dessa perspectiva de neurociência, como já foi analisado no capítulo dois, as primeiras experiências de vida da criança interferem na qualidade da arquitetura do cérebro, marcando o tipo de aprendizagem, saúde e comportamento.

Para pesquisadores desta área, a situação de pobreza pode debilitar o desenvolvimento cerebral, aumentando o risco de doenças crônicas como alcoolismo, depressão, doenças cardíacas e diabetes. As mudanças na função neural começam desde o início da concepção<sup>94</sup> e prosseguem durante toda a vida (SHONKOFF, 2010, p.1).

Esse estudo compartilha da preocupação de que essa compreensão do desenvolvimento infantil produza estigmatizações em relação às crianças pobres como menos capazes, fortalecendo a noção de criança ideal. Além disso, tem-se um reducionismo biológico para pensar a vida humana, trazendo determinismo para a história dos sujeitos. Um exemplo de produção de preconceito seria um estudo citado por J. Frases Mustard, presidente fundador do Conselho de Desenvolvimento Infantil de Toronto, realizado em instituições asilares, que mostram que crianças adotadas tardiamente supostamente apresentariam comportamentos anormais e um desenvolvimento cognitivo insatisfatório (baixo QI) (Mustard, 2010).

Mais uma vez, observa-se como esse discurso científico sobre o cérebro, via da objetividade dos scanners e suas imagens de atividades cerebrais, vem marcando as discussões sobre o desenvolvimento e as práticas educativas na contemporaneidade. No entanto, as explicações biológicas sobre o comportamento humano têm precedentes muito ruins na história. Parece que reconhecer a existência de uma vida mental, consciente e inconsciente, é uma novidade. Contudo, essa discussão é antiga. Vygostky, há muito tempo, interessado em estudar a ação do homem no mundo, apresenta a atividade cerebral como suporte biológico do funcionamento psicológico, fundamentando-o nas relações sociais, num processo histórico e cultural (Oliveira, 1997). Será que o desenvolvimento do cérebro não continua ao longo da vida? Partir da ideia de que existe relação entre a atividade cerebral e as condições de vida é bem diferente de criar estratégias e técnicas baseadas na concepção de que as experiências na infância vão determinar a vida dos sujeitos. Como já foi analisado, tem sido bem problemática a apropriação que os economistas vêm fazendo da psicologia e da educação, comprometendo o diálogo entre essas disciplinas.

---

<sup>94</sup> Essa compreensão de que a primeira infância começa na vida intrauterina é fundamentada pela neurobiologia e vem fortalecendo um discurso conservador no Brasil em relação ao aborto. Essa não é uma discussão central desse estudo, mas vem se tornando um tema urgente na contemporaneidade.

O investimento na educação precoce das crianças pobres vem se configurando como uma estratégia de combate à pobreza, de formação de capital humano para o futuro, pensada em função de sucesso e insucesso. Campos (2011) alerta para possíveis desdobramentos da interferência desses estudos na política para a infância:

(...) os estudos da neurociência com as análises economicistas, abrem a possibilidade para a promoção de modalidades ‘flexíveis’ e ‘alternativas’ no âmbito da educação infantil, como solução para os municípios responderem ao seguinte problema: aumentar o atendimento das crianças de zero a três anos, com custos reduzidos, uma vez que a prioridade será o atendimento a pré-escola, tornada obrigatória (p. 224).

Para a autora, essa compreensão de educação pode produzir metodologias que priorizam programas individualizados de estimulação cognitiva e determinar as “melhores” atividades que devem ser realizadas pelos docentes; podendo gerar avaliações que pretendem “medir” o desenvolvimento sociocognitivo. Esses resultados podem ser usados em avaliações institucionais e dos professores (Campos, 2011).

A infância é uma construção social elaborada para e pelas crianças, inclusive as pequenas, que estabelecem um relacionamento ativo com a sociedade e o mundo. Destacar a primeira infância significa dar visibilidade ao momento inicial da vida na busca de garantir que os direitos das crianças pequenas sejam respeitados. Contudo, é preciso problematizar as diversas compreensões presentes no campo, pois, muitas vezes, apontam para uma fragmentação da infância dissonante dos marcos legais brasileiros.

## 4.2

### **Orientações Curriculares para a Educação Infantil**

As *Orientações Curriculares para Educação Infantil* (Rio de Janeiro, 2010b) são destinadas a todos os profissionais de Educação Infantil da Rede e apresentam a seguinte estrutura: introdução; apresentação das áreas de conhecimento e linguagens (linguagem oral e escrita; matemática; ciências sociais e naturais; corpo e movimento, música e artes visuais). Também traz a discussão



sobre a integração das áreas do conhecimento e linguagens na rotina diária das crianças da Educação Infantil, com exemplos para os professores. Apresenta um tópico dedicado a “Materiais e Brinquedos: algumas sugestões”.

Logo na introdução das orientações, explica-se que o documento utilizou, como referência proposta, planejamentos e projetos políticos pedagógicos das instituições de Educação Infantil da Rede municipal, bem como o aprofundamento das diretrizes apresentadas no Multieducação<sup>95</sup>. Além da literatura da área, foram utilizados documentos do MEC: o *Referencial Curricular para a Educação Infantil* (Brasil, 1998a), as *Diretrizes Curriculares para Educação Infantil* (Brasil, 2009b), os *Crêches para o Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais da Criança* (BRASIL, 1995) e os *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil* (Brasil, 2009a).

É possível encontrar concepções semelhantes entre as orientações aqui analisadas e os documentos que normatizam a Educação Infantil: a noção de criança como sujeito histórico e de direito, que se constitui nas interações e tem na brincadeira sua principal forma de expressão, reconhecendo a diversidade cultural dos meninos e meninas cariocas.

O texto traz uma seção que discute o porquê da Educação Infantil hoje, também define o que é criança e o papel do educador das creches e pré-escolas. Segundo o documento, é responsabilidade das instituições de Educação Infantil proporcionar oportunidades, de forma intencional, para aprendizagens e desenvolvimento da criança.

Trabalhar com crianças de Creche, Pré-Escola e EDI significa ter uma concepção integrada de desenvolvimento e Educação Infantil que dê a mesma importância às ações de cuidado e educação e as mantenham articuladas em rotinas - horários e espaços - demarcadas pela necessidade e demandas infantis. A organização cuidadosa do espaço deve ser seguida da observação de seu efeito sobre as interações e o brincar, pela avaliação de sua eficiência em relação aos objetivos pretendidos e, se for o caso, pela realização da modificação adequada, seguida de nova observação e avaliação. Fazer, avaliar e refazer (RIO DE JANEIRO, 2010b, p. 12).

Em relação à discussão sobre avaliação, o tema não é explicitamente explorado. É possível encontrar menção, em alguns momentos, à importância de

---

<sup>95</sup> Ver documento: Multieducação, Temas em debate/Educação Infantil – Revendo percursos no diálogo com os educadores (Rio de Janeiro, SME, 2005).

avaliar como um movimento de “Fazer, avaliar e refazer”. Há um reconhecimento da criança como sujeito ativo, nos seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, e na avaliação de suas conquistas, bem como da importância da participação das famílias. Junto com esses pressupostos, é encontrada a ideia de “verificação da eficiência dos objetivos”. Shiroma, Campos e Garcia (2005) identificam o uso do vocábulo *eficiência* nos documentos políticos como uma influência da ideologia do gerencialismo, tendo como desdobramento a “produção de um novo ‘léxico’ educacional, um híbrido pedagógico e gerencial” (p. 438).

As orientações são tratadas como instrumento de construção de uma Educação Infantil de qualidade, que permite a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação do Projeto Político Pedagógico. Não é apresentada a noção de qualidade que fundamenta o documento. Essa discussão de qualidade vem marcando a produção de documentos educacionais, trazendo um viés explicitamente economicista (Shiroma; Campos; Garcia, 2005). Palavras como qualidade, produtividade, metas, eficiência, eficácia são recorrentes e são resultado de um contexto político e social marcado pela padronização e por avaliações externas. A falta de posicionamento claro nas orientações curriculares aqui analisadas pode permitir a construção de políticas e práticas que se afastem dos marcos legais, influenciando a produção de sentidos para o atendimento à infância.

As expectativas de aprendizagens para as crianças pequenas são enumeradas, e é sinalizado que o trabalho educativo deve ser organizado a partir de interesses, demandas e curiosidades infantis; dando destaque às brincadeiras e à exploração das crianças. O texto faz menção a uma perspectiva inclusiva, não se referindo apenas às crianças com deficiências, mas à inclusão diante de uma realidade tão diversa: diferenças sociais, econômicas, familiares, físicas, cognitivas e psicológicas. Para as orientações, a Educação Infantil atua:

(...) no processo de desenvolvimento da criança em todas as dimensões humanas: afetiva, motora, cognitiva, social, linguística e política, propiciando a ela conhecer e aprender sobre o mundo que a abraça com afeto, prazer e/ou desprazer; que se apresenta por meio da fantasia, literatura, música e artes; das ciências naturais e sociais e da matemática, possibilitando seu desenvolvimento e crescimento (RIO DE JANEIRO, 2010b, p.11).

De acordo com o documento, o desenvolvimento e o crescimento das crianças se efetiva por meio do cuidado e da educação, tomados como um binômio

indissociável. Percebe-se uma visão de cuidado ampliado, uma concepção integrada de desenvolvimento e Educação Infantil, tendo o adulto a responsabilidade de atender às necessidades físicas, emocionais, cognitivas e sociais das crianças. O cuidado também aparece como potencializador das aprendizagens, as ações de cuidado e de educação aparecem no texto com a mesma importância. Como no primeiro documento analisado, evidencia uma ênfase no desenvolvimento infantil, sem apresentar, no decorrer do texto, um diálogo com suas referências (apenas no final do documento é mencionada a bibliografia).

A noção de que as crianças aprendem e desenvolvem-se por diferentes caminhos evidencia um currículo baseado nas interações e brincadeiras, coerente com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (Brasil, 2010b). A Educação Infantil é tomada como lugar de partilha de saberes e de experiências, porém essas experiências parecem receber um tratamento didático no documento, reproduzindo uma organização disciplinar com a sugestão que as experiências e vivências das crianças organizem-se por meio de: “cuidar de si, do outro, do ambiente; brincar e imaginar; oralidade, leitura e escrita; conceitos matemáticos; conceitos sobre natureza e sociedade; expressões corporais e movimentos; fazer, apreciar e refletir sobre as artes visuais; fazer, apreciar e refletir sobre a música” (RIO DE JANEIRO, 2010b, p.12).

O papel do educador na relação com as crianças e a importância do planejamento de atividades diversificadas, com materiais diversos, sinalizam pressupostos para a prática docente: a brincadeira como espaço privilegiado de aprendizagem; a importância dos registros diários nas diferentes linguagens no seu fazer pedagógico – escrita, visual (fotografias), audiovisual (filmagens) –; a necessidade de observar atentamente as ações das crianças, no intuito de conhecê-las melhor; a compreensão de que as aprendizagens infantis acontecem a todo momento e não apenas quando o professor planeja; a importância de metas realistas para cada criança, considerando sua singularidade e o momento de desenvolvimento infantil; a ideia de que as crianças são capazes de aprender sobre tudo, respeitando o grau de complexidade do assunto, em relação ao desenvolvimento infantil.

A discussão por áreas de conhecimento, item II, trata o brincar como momento especial de expressão das crianças, devendo ser incluído no processo

educativo, nas diferentes dimensões: linguagens oral e escrita; linguagens artísticas; conhecimentos matemáticos; corpo e movimento; entre outros.

O texto apresenta a discussão do falar, ler e escrever como processo que deve ser construído no cotidiano da Educação Infantil, aproximando-se da perspectiva histórico-cultural, ao entender essa experiência como social e cultural, mediada por objetos ou pessoas. São apresentados elementos para a organização da prática do professor: a importância de que as crianças tenham oportunidade de falar e ouvir; a necessidade da disponibilidade de diferentes materiais (livros, revistas, cartazes, alfabetários etc.). Esse item continua apresentando discussões mais específicas sobre os conhecimentos matemáticos, naturais e sociais, corpo e movimento, linguagens artísticas (música e artes visuais).

Com o objetivo de auxiliar os educadores na tarefa de planejar, no item III (*As Áreas de Conhecimento e Linguagem*), são apresentados os objetivos gerais e as habilidades. O primeiro é compreendido como ação intencional do educador, e o último como ação das crianças ao interagir com as propostas educativas. As habilidades, segundo o documento, “estão relacionadas às experiências e aprendizagens que as crianças devem vivenciar na Creche e Pré-Escola” (RIO DE JANEIRO, 2010b, p. 31). O documento evidencia uma preocupação em definir áreas de conhecimento.

Além disso, esse formato foi pensando em consonância com o documento das Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental, salvaguardando, no entanto, as especificidades da Educação Infantil e da primeira infância. A tentativa é, assim, de criar não só um fio condutor ao longo da trajetória educativa das crianças, mas principalmente dialogar mais sistematicamente com as próximas etapas do Ensino básico (p. 31).

Em seguida, falam de metas no sentido de “garantir a presença de experiências que sejam importantes para a alegria, o desenvolvimento e crescimento das crianças fortalecendo assim, a possibilidade de sucesso escolar na sua trajetória educacional” (RIO DE JANEIRO, 2010b, p. 31). Não há um aprofundamento teórico-conceitual. Há diferenças entre discutir objetivos e metas sobre o processo de aprender das crianças. A fixação de metas para a educação das crianças pequenas pode ser inadequada, frente às próprias concepções apresentadas no documento aqui analisado. Se a ideia é que não existe uma etapa correta para a aprendizagem e cada criança caminha dentro das suas possibilidades e

potencialidades, a noção de meta pode comprometer o respeito às características singulares das crianças. As metas de aprendizagem trazem essa ambiguidade, implicitamente se tem o entendimento de uma preparação para a fase escolar, em conflito com o próprio paradigma pedagógico apresentado na maior parte do texto, de que as aprendizagens não devem ser pré-definidas, externas e impostas, distantes da vida das crianças.

Em análise dos documentos orientadores da Educação Infantil no Rio de Janeiro, Frangella (2012) afirma:

Essa mudança discursiva pode possibilitar seguir os rastros de uma cadeia articulatória que vai dotando de sentidos as ações voltadas à educação da infância numa linha que destaca a relação com o ensino fundamental de forma pragmática, que a garantia do acesso à Educação Infantil se traveste de antecipação de escolarização (p. 7-8).

Os sentidos dominantes passam a ser expressos por meio de metas e práticas escolares, como se fosse algo novo, inaugurado por uma proposta recente como é o caso do EDI, “como uma promessa e como a ilusão de trazer uma alternativa mágica, supostamente sempre melhor que a anterior, com um modo de fazer mais eficiente, melhores resultados, soluções etc.” (KRAMER, 1997, p. 20). A regulação das aprendizagens das crianças traz, via discurso de metas, uma aparência de consistência, camuflando, em nome do sucesso escolar, o controle sobre que cidadãos desejam formar.

No tópico IV, *A integração das áreas de conhecimento e linguagens na rotina diária e experiências das crianças na Educação Infantil*, tem-se a explicação de que a divisão entre áreas de conhecimento é didática e de que ela deve se dissolver quando as crianças vivenciam as propostas. Contudo, a ênfase é tão grande ao longo do documento, que fica difícil outra compreensão que não seja disciplinar. O documento ressalta a importância de integrar os conhecimentos, criando caminhos diferentes de exploração para as crianças, nas diferentes linguagens.

Contrariando a reflexão apresentada no próprio item, exemplos de assuntos que supostamente podem interessar às crianças são listados, o que pode induzir a criação de “aulas” a partir dessas temáticas, gerando uma repetição nas creches e pré-escolas. A seguir, destacam-se alguns desses exemplos.

- As histórias: contos, contos de fadas, poemas, histórias inventadas, histórias publicadas sobre animais, crianças, lugares, pessoas, países etc.

- Folclore, festividades típicas, festivais de música, teatro e literatura; explorando, de forma investigativa, respeitosa e igualitária as diferentes culturas e religiões dos colegas e adultos.
- Mundo animal: do mar, do rio, da selva, das árvores, do ar, do gelo, do solo, as diferentes classificações dos animais, eles na natureza, a preservação das espécies etc.
- Ar, água e terra: o que é o ar? Para que serve a água? E a terra, qual é a sua cor? O que eles nos dão? A relação do homem com esses elementos etc.
- Estações do ano: verão, outono, inverno e primavera – o que é típico de cada estação? O que vestimos? O que comemos (relacionar com a alimentação)? Por que as estações existem?
- Transporte: quais são eles no ar, na terra, na água? Como eles são? Para que servem? Quais os tipos que as crianças usam?
- Tipo de habitação/moradia – onde as pessoas moram? Por que elas moram onde moram? Como são as casas das pessoas em nossa comunidade?
- As cores do mundo: onde elas estão? (RIO DE JANEIRO, 2010b, p. 41-42).

Essa lógica didatizada aparece novamente no exemplo *As cores do mundo*, baseado, segundo o documento, na integração das áreas do conhecimento. É apresentada uma tabela com áreas e linguagens, objetivos e habilidades. O texto sinaliza como o tema está presente na vida, podendo ser explorando de diferentes formas. São ilustradas muitas atividades a partir desse assunto, enfatizando o cuidado para a descontextualização, com o objetivo de memorização. O que seria essa contextualização? É criar um contexto artificial para apresentar um tema?

Podemos falar de cores e: - das plantas a nossa volta, como por exemplo, elementos naturais que observamos dentro e fora de sala e casa (galhos, pedras, folhas, flores; conchas etc.); - dos animais que conhecemos – em nossa casa, na praia, na escola, na rua, no mercado; - dos alimentos presentes na nossa alimentação na Creche, Pré-Escola e EDI e em casa; - das obras artísticas que gostamos e que estão presentes na nossa vida; - da nossa habitação: sala, casa, escola, rua etc.; - das sensações que elas nos causam; - das combinações que fazemos com elas em nossas roupas, sapatos, bolsas, fantasias etc.; - dos nossos próprios trabalhos artísticos e do registro de atividades; - e outros... o arco-íris: de onde vêm suas cores? A luz tem cor? (RIO DE JANEIRO, 2010b, p.45).

Embora seja frisado não haver o intuito de criar listas ou prescrições, os exemplos são frequentes, podendo encerrar a prática docente em modelos, sem abrir possibilidades de invenção e diálogo. Um dos grupos da instituição pesquisada

viveu um projeto sobre cores semelhante ao exemplo mencionado acima. O formato das orientações faz emergir uma noção de conhecimento estéril, descolado da história e da cultura. Pereira (2010), ao falar do processo de construção de conhecimento, afirma:

A vida, a ciência e arte são três diferentes campos da cultura humana, portanto, da experiência infantil. Esses campos tanto podem constituir uma unidade de sentido para a criança, quanto podem permanecer cindidos, compartimentados em atividades estranhas entre si. O que move meninos e meninas na aventura da criação parece ser também sua atitude responsiva, ou seja, os sentidos que constroem face às questões que a vida lhes oferece e as condições de possibilidades que têm para responder (ou não) a essas questões, seja em forma de arte ou pensamento científico. E para que servem a ciência e a arte, se não para nos reapresentar a vida, preche de novas indagações? (p. 53-54).

O documento apresenta grande diretividade, percebida em diferentes momentos, tal como na organização do espaço para os bebês e as crianças de 2 anos.

Tomar cuidado para que não sejam disponibilizados muitos recursos de uma só vez para as crianças de até 2 anos. É importante que haja repetição: enquanto houver interesse por parte das crianças em interagir com os mesmos materiais, brinquedos e livros, é importante mantê-los acessíveis em sala (RIO DE JANEIRO, 2010b, p. 48).

Não foi encontrada essa orientação em nenhum documento nacional do MEC. *O Manual de brinquedos e brincadeiras* (Brasil, 2012) traz a ideia da organização dos brinquedos como direito da criança e afirma: “Nas atividades individuais, pode-se oferecer a diversidade de materiais e brinquedos interessantes para as crianças” (p. 36), mais à frente, destaca: “A garantia de materiais e brinquedos em quantidade suficiente para que todas as crianças tenham oportunidades iguais na brincadeira” (p. 83). Parece uma contradição com a ideia de que a creche precisa respeitar a diversidade das crianças, permitindo livre expressão e criação.

Mesmo apresentando encontros com os documentos nacionais, as Orientações Curriculares do Rio de Janeiro trazem uma perspectiva disciplinar ao apresentar as áreas de conhecimento, evidenciando uma presença do Ensino Fundamental em sua organização. Ao longo do texto, são explicitadas as ideias e práticas correntes, organizando o texto em objetivos, habilidades, conteúdos, orientações didáticas e práticas. Será que esse modelo não permite que as especificidades das crianças de 0 a 5 anos se diluam frente a uma cultura escolar?

Cerisara (2002), ao se referir ao *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (Brasil, 1998a), faz uma crítica que pode ser transposta em relação ao documento aqui analisado – “Isso porque a ‘didatização’ de identidade, autonomia, música, artes, linguagens, movimento, entre outros componentes, acaba por disciplinar e aprisionar o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo das crianças” (p. 337).

A seção que discute a rotina, com sugestões de organização, apresenta tabelas enormes, com muitas informações, sugerindo experiências, estrutura da rotina e horários como modelo para as crianças de até 2 anos e para as crianças entre 3 e 5 anos (com intervalos de 30 minutos). No campo da estrutura da rotina, apresentam sugestões de atividades calmas, momentos calmos, momentos ativos, momentos relaxados, grupos grandes, momento de conversa, experiências individuais e atividades criativas. A sugestão é que os professores priorizem momentos ativos (termo do próprio texto) no período da manhã com, por exemplo, atividades cognitivas. Enquanto que o período da tarde deve ser iniciado com atividades calmas.

Essa proposta de organização da rotina legitima a perspectiva de controle dos espaços institucionais educativos, criando, via autoridade do professor, uma dominação baseada em conceitos arbitrários, sem nenhuma aparente necessidade de embasamento teórico (o material não faz menção a nenhuma referência teórica). A própria conceituação presente no documento é confusa: as crianças e os adultos não estão ativos em uma atividade de quebra-cabeça, de desenho, ou ao assistir um filme? Fica evidente uma visão fragmentada de sujeito que reverbera na compreensão do trabalho educativo.

O texto traz contradições, por exemplo, ao criar uma tabela com uma rotina fixa, mas pontuar a necessidade de que a organização dos horários e dos espaços seja feita a partir das demandas infantis. O termo eficiência é repetido ao longo do documento.

A organização cuidadosa do espaço deve ser seguida da observação de seu efeito sobre as interações e o brincar, pela avaliação de sua **eficiência** em relação aos objetivos pretendidos e, se for o caso, pela realização da modificação adequada, seguida de nova observação e avaliação (RIO DE JANEIRO, 2010b, p. 12, grifo nosso).

Assim, a rotina da creche deixa de ser experimentada com flexibilidade e sensibilidade aos desejos infantis, não abrindo espaço para a interferência das



crianças no processo educativo, já que se tem a demanda do cumprimento de muitas tarefas.

### 4.3

#### Planejamento da Educação Infantil: cadernos pedagógicos, volume 1

O material *Planejamento da Educação Infantil: cadernos pedagógicos, volume 1*, foi construído em 2011 e tem como objetivo “ajudar a equipe pedagógica das creches, pré-escolas e EDI a **planejar e executar as atividades e experiências** que são essenciais para as crianças” (Rio de Janeiro, 2011, p.9, grifo nosso). Logo no início, a ideia do professor como executor de atividades coexiste com a de responsável por um processo reflexivo.

O planejamento é, na verdade, a preparação do educador para lidar com as situações de aprendizagem previstas e imprevistas, que é revelada na sua capacidade de lidar com as crianças nos vários momentos do dia. Ele se prepara, dispondo do conjunto de informações sobre determinados temas, a respeito dos quais as crianças demonstraram interesse. Reflete também sobre o tipo de interação possível no exercício da rotina diária (momentos de pequenos e grandes grupos, calmos e ativos, internos e externos). O planejamento vai além da descrição dos diferentes momentos da rotina diária e da simples listagem de atividades (RIO DE JANEIRO, 2011, p.15).

São apresentadas as seguintes discussões ao longo do texto: o que é o planejamento, quais são as metas da Educação Infantil, para que serve o planejamento, a rotina na Educação Infantil (tempo, espaços, ritmos e interações), como fazer o planejamento, exemplos de registros do planejamento. Há uma articulação, em diferentes momentos, com as *Orientações Curriculares para Educação Infantil* (Rio de Janeiro, 2010b) e o documento *Espaço de Desenvolvimento Infantil: modelo conceitual e estrutural* (Rio de Janeiro, 2010a). O tema *As cores do mundo* aparece mais uma vez, como também a ideia de momentos calmos e ativos. De acordo com o caderno: “É importante o equilíbrio da oferta, tanto no que concerne à cobertura das **áreas de conhecimento** e das **linguagens do currículo** (os objetivos), bem como dos **momentos calmos e ativos, de grandes, pequenos grupos e os atendimentos individuais**” (RIO DE JANEIRO, 2011, p. 9, grifo do documento).

No processo de elaboração do planejamento, são considerados objetivos de longo, médio e curto prazos. Esse último refere-se às intenções do professor no cotidiano com as crianças, foco do documento. A avaliação é definida como fase do planejamento a ser realizada coletiva e individualmente. O texto refere-se à avaliação das ações docentes e ao monitoramento dos avanços das crianças como elementos importantes para o planejamento. O termo monitoramento aparece em relação à prática docente (“monitoramento da evolução das crianças”; “monitorarmos nossas ações ao longo do ano”), e também é usada a palavra acompanhamento, evidenciando uma confusão conceitual. O monitoramento refere-se à coleta sistemática de informações e à regulação do sistema, que fornecem “uma descrição exaustiva das modalidades de funcionamento e da satisfação da demanda” (BONDIOLI, 2013a, p. 68), essa ação tem a função “diagnóstica, e não avaliativa” (p. 69). Para avaliação, é necessária a definição de padrão (Bondioli, 2013a).

Vale destacar o uso da ideia de evolução, o que pode colaborar para uma compreensão hierárquica, de um crescente para pensar a aprendizagem das crianças. O caderno considera o contexto educativo e as experiências infantis para pensar a avaliação, mas também parece transitar numa compreensão desenvolvimentista. Segundo o documento, os registros e as observações alimentam o processo de avaliação que, por sua vez, subsidiará o planejamento:

O planejamento educativo é resultado do processo de reflexão sobre o que se apresenta para todos da turma, em relação ao grupo de crianças. Ele norteia a prática. O planejamento tem valor quando está diretamente vinculado à observação e ao registro dos adultos sobre cada uma das crianças que compõem o grupo. Isto significa dizer que ele envolve o registro da avaliação do trabalho, das intervenções, relações e intencionalidade do educador ao organizar o presente, com vistas nos objetivos das ações, tanto a curto, quanto a médio e longo prazo (RIO DE JANEIRO, 2011, p.11).

O texto aponta que o planejamento parte das curiosidades infantis, sobre os conhecimentos que as crianças já possuem, resultado da observação dos adultos aos objetivos do trabalho, ao desenvolvimento de cada criança em relação ao grupo e em relação a si. Afirma que o planejamento deve ter, em seu horizonte, o compromisso em desafiar as crianças constantemente a avançarem em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem. Sobre a seleção das atividades do planejamento, destacam-se quatro aspectos: a intencionalidade do professor, o

interesse das crianças, a interação entre crianças e entre crianças e adultos e a complexidade da proposta. O caderno apresenta um conjunto de questões que tem a intenção de auxiliar no planejamento: o que observamos nossas crianças fazerem? O que ouvimos as crianças dizerem? Quais são seus interesses? Quais são as suas curiosidades?

Mesmo com a ênfase que o planejamento não é uma lista de atividade, modelo bastante rudimentar presente na educação, na parte final do documento, existem exemplos que podem induzir a esse formato. Em uma tabela, no topo, é feita a seguinte questão: “Como vou organizar as experiências que disponibilizarei para as crianças durante esta semana, ao explorar experiências para **AS CORES DO MUNDO?**” (RIO DE JANEIRO, 2011, p. 41). Nesse exemplo, depois da questão, são discriminados os dias da semana, as áreas do conhecimento (linguagem oral e escrita, matemática, ciências naturais e sociais, corpo e movimento, linguagens artísticas), os momentos do dia (atividade de chegada, atividade de pequeno grupo etc.), o segmento (creche ou pré-escola), as atividades. Chama atenção uma certa artificialidade para as experiências, não valorizando a produção de sentido a partir das relações; além da falta de conexão entre as propostas. Parece que o planejamento tem o objetivo de garantir o ensino de conteúdos em todos os momentos, inclusive na refeição e no horário do sono. A tabela descreve uma sugestão para esses momentos: “Explorar os alimentos, pratos e talheres, relacionando-os com objetos da sala”; “Preparação para o sono, cantando músicas calmas, fazendo gestos relacionados à hora de dormir. Chamar atenção para as cores e composição delas” (p. 41). Nesse trecho selecionado não fica clara a última sentença. O texto, em alguns momentos, apresenta uma escrita confusa.

Ao longo do documento, esquemas são apresentados para ilustrar o processo de construção do planejamento. Destaca-se aqui um esquema que tem a intenção de mostrar articulações necessárias para ação de planejar. A legenda da figura diz que o movimento 1 seria atividade de monitoramento do adulto, o 2 seriam ações que envolvem diretamente as crianças e, por fim, o 3 são orientações curriculares. Novamente aparece o uso da expressão monitoramento para se referir ao trabalho de acompanhamento do professor. Interpretando o esquema, pode-se dizer que o ato de planejar envolve muitas ações, e essas não

estão hierarquizadas, a imagem é de um círculo. No entanto, a leitura do documento parece dar mais destaque aos objetivos e às habilidades.

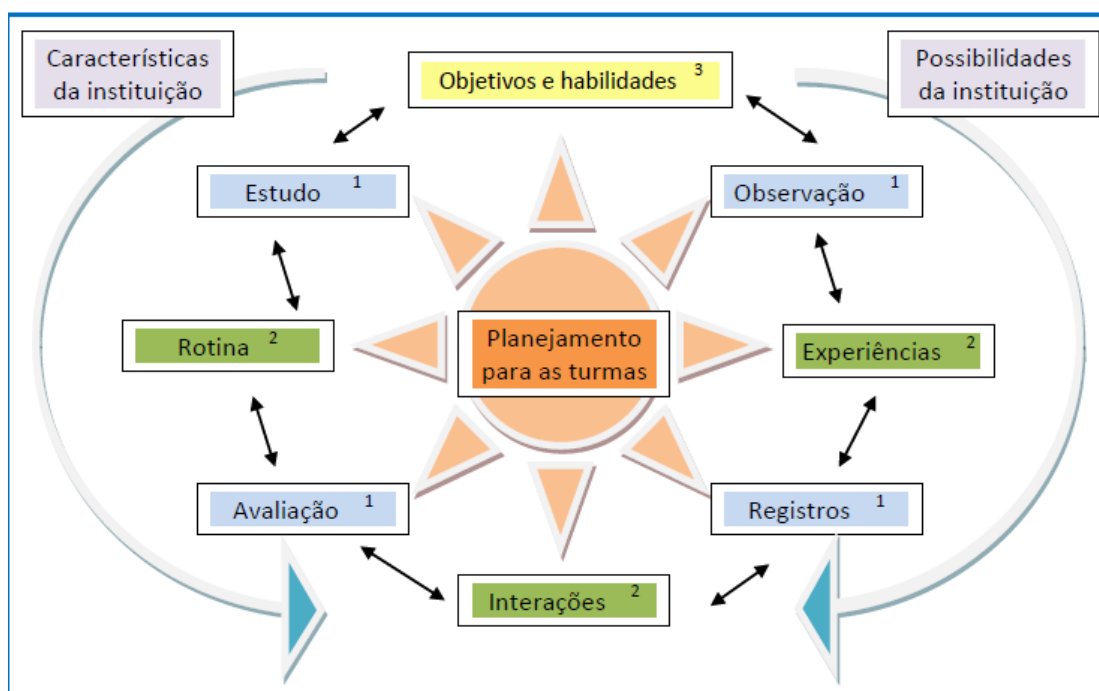


Figura 1 – “O planejamento para as turmas”

Fonte: Caderno de Planejamento – volume 1 (Rio de Janeiro, 2011).

O segundo item do caderno apresenta as metas da Educação Infantil. De acordo com o documento:

O planejamento, seja ele de qual nível for, depende, para seu sucesso, de avaliações constantes das ações de todos os envolvidos no ambiente educativo. Acompanhar com olhar crítico e avaliativo contribui para tomadas de decisão pertinentes com o que se entende como ação pedagógica. Ao longo do percurso, é importante manter uma revisão das **metas** da Educação Infantil, assim como das **metas** institucionais. A avaliação das nossas ações, assim como o monitoramento dos avanços das crianças, ajudam-nos a planejar com responsabilidade, criatividade e pertinência (RIO DE JANEIRO, 2011, p.2, grifo nosso).

Como nas Orientações Curriculares, a ideia de metas é acompanhada de uma ambiguidade. Ao mesmo tempo que evidencia uma concepção rígida para o trabalho pedagógico (o estabelecimento de habilidades fixas que as crianças devem alcançar) e uma soberania das metas no planejamento (segundo o caderno, as metas balizam o planejamento e as ações docentes), também é considerada a necessidade de revisão de metas ao longo do processo. Será que há o reconhecimento da dúvida,

do inacabamento como elementos pertencentes ao processo de planejar? Parece que esses elementos perdem a força no texto diante de noções como de monitoramento e metas.

O documento, em alguns momentos, não é claro, como no exemplo a seguir: “Manter as crianças pensando e de alguma forma revelando o que pensam será a nossa meta principal” (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 20). O trecho pode ser interpretado como uma supervalorização das atividades intelectuais, já que pensamento é entendido como meta; e também o objetivo de ocupar as crianças. Essa interpretação parece ganhar força quando se retomam os quadros de rotina que aparecem nas Orientações Curriculares.

As metas são enumeradas numa grande lista que contém as habilidades que as crianças precisam possuir ao final da Educação Infantil: falar de forma clara e adequada, usando a língua com desenvoltura e espontaneidade; expressar suas opiniões e ideias em pequenos e grandes grupos; compreender as instruções dadas por seus pares e adultos; executar as instruções dadas em situações espontâneas e formais por seus pares e adultos se assim o desejarem ou sempre que julguem necessário; conseguir manipular lápis, pincéis, para escrever, para desenhar, pintar e usar os dedos para modelar e criar; saber fazer registros simples por escrito, com ou sem ajuda; reconhecer a função social da linguagem escrita; reconhecer números, quantidades, formas, categorias de objetos e suas características, relacionando-os à vida cotidiana; entre outras (RIO DE JANEIRO, 2011, p. 17-18).

A Educação Infantil é espaço educativo, no qual as crianças devem ter oportunidades de ampliação dos seus conhecimentos. O professor de Educação Infantil tem compromisso com o ensino, contudo o que o caderno aponta é uma normatização excessiva das aprendizagens infantis. Ao mesmo tempo que a criança aparece como centro do planejamento, também é fixado, previamente, um conjunto de habilidades. O que as crianças querem aprender? Quais são suas curiosidades, desejos, necessidades? Como a produção da escrita entra no cotidiano das crianças pequenas com a existência de uma meta para a produção de textos, mesmo que simples? Essa tendência da política municipal em atrelar a Educação Infantil ao Ensino Fundamental, aparecendo aí o velho dilema sobre alfabetização, gera consequências preocupantes para o trabalho da creche e da pré-escola. As especificidades, as necessidades e os desejos infantis parecem se perder frente à

busca por sucesso escolar. Não se tem um fortalecimento entre os segmentos na busca por um trabalho coerente e dialógico, pensando a criança como um todo.

Além das questões analisadas, vale mencionar que o documento é longo, muitas discussões se repetem, a leitura é cansativa. Em muitos momentos, não é apresentado o referencial teórico, impedindo uma maior compreensão das reflexões. Como nas orientações, utilizam muitos exemplos (no final são apresentados vários modelos de planejamento), o que dá um caráter prescritivo para o texto. Como os outros dois documentos já analisados, esse material não traz um tratamento estético, apresenta uma citação do livro *Alice no país das maravilhas*, é praticamente inexistente a articulação das discussões com a produção cultural.

O debate sobre planejamento realizado no caderno não permite localizar dúvidas, incertezas, desafios dos professores de Educação Infantil. O documento evidencia uma grande preocupação com a forma e com a estrutura, não apresentando um olhar dinâmico para a prática. Corsino (2009) aponta diferentes dimensões do planejamento: o inacabamento, sinalizando que essa atividade é relacional, é no confronto com os outros que o planejamento é construído, sempre aberto a novos contornos; a participação, o planejamento é coletivo e descentralizado; a previsibilidade e a imprevisibilidade, nessa tensão, entre o previsível e o imprevisível, negociações são realizadas; a continuidade e o encadeamento, é preciso pensar as propostas nesse duplo movimento. Planejar é uma ação reflexiva, crítica, uma postura ética, comprometida com as crianças. Diante dessas análises, percebe-se que o caderno apresenta mais uma função normativa do que formativa.

#### 4.4

#### **Avaliação na Educação Infantil**

O documento *Avaliação na Educação Infantil* foi produzido em 2013 e apresenta revisão dos marcos legais brasileiros – LDB (Brasil, 1996) e *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (Brasil, 2009b); bem como documentos do MEC como os *Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil* (Brasil, 1998a). O referencial teórico sobre avaliação na Educação Infantil é atualizado, com fundamentação mais consistente do que os outros documentos

aqui analisados. Logo na introdução, a poesia de Manoel de Barros é utilizada como caminho para introduzir o tema. Outras epígrafes são utilizadas ao longo das discussões. Mais de uma vez, percebe-se que, na articulação dos documentos da SME, aparecem citações do caderno de planejamento e das Orientações Curriculares. Segundo o texto, a avaliação tem como intenção:

defender uma postura de avaliação que envolva uma observação cuidadosa de cada criança, levando em consideração tanto as dimensões do desenvolvimento infantil, isto é, físico-motora, cognitiva, linguística, emocional, social e política, quanto as oportunidades oferecidas para elas no cotidiano da creche ou pré-escola. Chamamos a atenção para uma avaliação que leve em consideração os diversos aspectos (condições de trabalho, concepções e valores explicitados no Projeto Político Pedagógico, Projeto Pedagógico Anual e nos planejamentos cotidianos), a organização do trabalho com as crianças, as relações implicadas, pois como já explicitado, a criança não é fragmentada e seu desenvolvimento acontece sempre de maneira contextualizada (RIO DE JANEIRO, 2013, p.9).

O texto traz a noção de uma avaliação formativa, dá pistas aos professores sobre a própria prática; englobando as ações de observar, acompanhar e monitorar o desenvolvimento. É referência do documento a pesquisadora Jussara Hoffman com a noção de avaliação mediadora, tendo o educador a função de observar e acompanhar. Cabe destacar que, novamente, aparece a ideia de monitoramento para ação do professor.

Além da dimensão psicológica do desenvolvimento, o material considera diferentes aspectos da avaliação: as condições de trabalho docente, o contexto educativo, as concepções e os valores enfatizados no Projeto Político Pedagógico. Destaca-se a dimensão valorativa da avaliação, “depende da visão de quem observa” (p.8), trazendo a subjetividade, bem como o contexto social e político como elementos que interferem na ação de avaliar. O texto afirma que a avaliação na Educação Infantil tem a criança como ponto de partida, é tarefa complexa, mecanismo dinâmico que possibilita a percepção de cada criança, em suas especificidades, com um olhar integral para suas formas de estar no mundo e sua participação no contexto coletivo. O planejamento é encarado como uma tarefa indispensável para esse processo.

O documento propõe algumas questões para a discussão da avaliação: para que vamos avaliar? O que avaliar? Quem avalia? Como avaliar? Quando avaliar? Para quem a avaliação será feita? Ou quem será o nosso interlocutor? Permitirá um

retorno das ações à equipe? Servirá para informar os pais sobre o percurso educacional da criança? Ou possibilitará à criança acompanhar as nossas ações e refletir sobre o seu percurso na Educação Infantil? Existe uma indicação que as respostas dessas questões sejam utilizadas para o replanejamento da prática pedagógica e sejam compartilhadas entre professores, crianças, família e comunidade.

Segundo o texto, os processos de avaliação devem ser amplos, não se preocupando exclusivamente com a percepção do desenvolvimento infantil e o comportamento das crianças (frisam que não há hierarquias entre as dimensões do desenvolvimento), englobando as práticas e os contextos educativos, as ações de cuidado e educação. O documento reconhece que as crianças apresentam comportamentos típicos em determinadas idades ou fases (sem marcar habilidades), bem como suas singularidades. Vale destacar que é o primeiro material, do conjunto analisado, que menciona as especificidades dos bebês.

Ainda sobre os sentidos da avaliação, tem-se uma noção ética dessa ação docente, entendendo que esse processo precisa estar comprometido com melhorias e mudanças em benefício da criança. Há uma afirmação do esforço atual da SME em superar modelos superficiais, fichas e relatórios padronizados, enfatizando que o produto da avaliação é aberto, passível de mudanças, complementações e criações. Afirmam que avaliar exige ações sistemáticas e dinâmicas no cotidiano com as crianças: interagir, dialogar, observar reações, intervir, dialogar novamente, registrar e acompanhar as crianças.

São identificadas duas vertentes na avaliação: uma centrada na visibilidade dos resultados atingidos, identificando as habilidades das crianças; e outra, focada na descrição dos processos educativos, no movimento das crianças em interação com seus pares, adultos e ambientes. Não seriam objetivos da avaliação:

comparações e julgamentos que visem classificar esta ou aquela criança como ‘capaz ou incapaz’ ou que ‘atingiu ou não atingiu os objetivos propostos’ não são as desejáveis. No lugar desta visão classificatória e excludente, colocaríamos observações atentas com interações positivas que enriquecem as relações, aprendizagens e desenvolvimento (RIO DE JANEIRO, 2013, p. 15).

Aqui aparece um distanciamento em relação à ideia de metas encontradas no caderno de planejamento e nas orientações. Ressaltam que a avaliação não deve enfatizar apenas as crianças que não conseguem fazer ou não sabem, mas,



sobretudo, o que sabem e fazem, “demonstrando os caminhos de seus pensamentos e lógica, que nos fornecerão as pistas para os novos desafios” (RIO DE JANEIRO, 2013, p. 26).

Mais importante do que dizer que a criança reconhece algumas letras ou números, é dizer se ela já coloca este conhecimento a serviço de seus projetos ou planos individuais, e pequenos grupos ou na coletividade. Ou seja, precisamos observar se a criança utiliza o conhecimento em suas atividades e experiências (RIO DE JANEIRO, 2013, p. 21-22).

Mais importante do que dizer que a criança consegue executar uma tarefa verbal (como levar um recado simples para alguém), é dizer se ela é capaz de relatar os projetos que contam com a sua participação ou situações outras que assistiu em diferentes espaços. Mais relevante é verificar se ela consegue se expressar com clareza em situações diferenciadas (p. 22).

As citações acima entram em conflito com a lista de habilidades do caderno de planejamento, já mencionada, que as crianças devem possuir no final da Educação Infantil, como compreender e executar as instruções dadas por seus pares e adultos e fazer registros simples por escrito.

Chama atenção os diferentes tipos de avaliação no documento – focalizada na aprendizagem e no desenvolvimento ou mais abrangentes; e também focada nas diversas maneiras de organizar com relatórios previamente estruturados ou mais complexos (portfólio ou documentação pedagógica). Reforça a importância das anotações cotidianas, como também da apreciação do percurso da aprendizagem, por meio de atividades e trabalhos produzidos pela criança (desenhos, pinturas, escrita) ou documentos viabilizados pelo educador (fotos, filmagens e textos). Nessa parte do texto, é apresentado um relato de observação de uma professora para o debate sobre o registro. Dentre os documentos analisados, é o primeiro que traz a prática como objeto de reflexão e produção de conhecimento, valorizando as experiências dos professores. Na sugestão de construção de diário, aconselham anotações de atividade livre-individual ou em pequenos grupos; atividade em grande grupo; atividade dirigida.

Sobre os relatórios, defendem a clareza e a necessidade de partilha entre professores, pais e crianças. Os professores, responsáveis pelo relato, devem encontrar, nas avaliações, subsídios para suas ações e planejamentos futuros; os pais precisam identificar seus filhos e encontrar novos elementos que desconhecem;

as crianças, pela partilha das avaliações, podem explorar e admirar sua própria produção, assim como a sua participação no grupo.

Na página 27, o documento apresenta um quadro com instrumentos de avaliação (*check list*, relatórios/pareceres, portfólio, documentação pedagógica) com suas características, foco, perspectiva e público. O modelo *check list* é criticado como limitado:

As "check lists", isto é, as listas de características do desenvolvimento infantil ou das reações das crianças, são instrumentos pontuais que limitam a nossa visão sobre a inserção, dinâmica e relações das crianças. É importante observar o crescimento e desenvolvimento das crianças, mas devemos privilegiar os relatos sobre a sua participação e a natureza de suas contribuições para o grupo e para si próprias. Neste sentido, os pareceres e os relatórios nos auxiliam a visualizar a criança em ação com as pessoas e utilizando objetos e materiais (RIO DE JANEIRO, 2013, p. 28).

O material é encerrado com a discussão de que a avaliação na Educação Infantil deve rejeitar a padronização, valorizando os conhecimentos que as crianças trazem, suas culturas, suas habilidades demonstradas no cotidiano, as interações que estabelecem com pessoas e objetos, suas diferentes formas de expressão. As considerações finais sinalizam, mais uma vez, para importância do registro, indo além da possibilidade de reformulação da prática, apontando para a oportunidade de garantir a memória das experiências vividas na creche e pré-escola.

Os anexos trazem modelos de avaliação. O primeiro tem o título *Registros de andamento do grupo – Subsídios para retroalimentar a avaliação da criança e a prática do professor*. É inspirado num roteiro de observação na Educação Infantil, utilizado na disciplina de Prática de Ensino do Curso de Pedagogia de uma universidade federal. São perguntas que visam orientar o registro, subsidiando a avaliação das crianças e da prática, e, conseqüentemente, influenciando os caminhos do planejamento. O segundo anexo é um guia para a construção do relatório do grupo que é entregue às famílias no primeiro e no terceiro bimestres, composto dos seguintes itens: característica do grupo, rotina diária, atividades preferidas e desafios encontrados, pontos positivos do grupo que inspirarão o planejamento da atividade, indicações para o futuro. Em seguida, é apresentado um conjunto de questões que tem como objetivo colaborar com o registro individual, visando ao planejamento, à avaliação e aos relatórios. Por fim, o quarto anexo, com a estrutura do relatório individual que é entregue no final do segundo e quarto

bimestres, com os seguintes pontos: grupo (características, rotina, atividades preferidas, dificuldades); a criança (atividades preferidas, desempenho na rotina, relações com colegas e adultos, situações que demonstram suas conquistas, dificuldades encontradas); conquistas e planos para o futuro (principais conquistas nas diversas áreas do currículo: linguagem oral e escrita, matemática, ciências sociais e naturais, corpo e movimento, música, artes visuais e indicações para o futuro).

Ao analisar a descrição dos anexos, foi possível identificar elementos já encontrados nos outros documentos. Repete-se o tom prescritivo, monológico sobre a prática docente. No item que trata das indicações para o futuro, são apresentadas as seguintes questões:

O que você pensa que seria importante continuar fazendo para que a criança mantenha ou **acelere** o seu ritmo de desenvolvimento e aprendizagem? O que você acha que os professores dos anos seguintes deveriam abordar com maior ênfase junto ao grupo ou junto a determinados indivíduos? (RIO DE JANEIRO, 2013, p. 43, grifo nosso).

Aqui, encontra-se uma compreensão de avaliação baseada em noções de estimulação (acelerar), de um desenvolvimento linear, etapista, entrando em contradição com todo o debate realizado ao longo do documento.

Outro paradoxo que merece destaque é a menção ao ASQ-3 como um instrumento de triagem utilizado em vários países como parte da política de saúde, com o objetivo de monitorar o desenvolvimento infantil. Segundo o texto, o ASQ-3, no caso do Rio de Janeiro:

vem para fazer parte de uma política de integração entre a educação, saúde e assistência da Primeira Infância. Este instrumento nos fornece parâmetros úteis sobre as possibilidades de desenvolvimento em suas cinco dimensões – comunicação, coordenação motora ampla e fina, resolução de problemas e habilidades sociais e emocionais (RIO DE JANEIRO, 2013, p. 18).

Afirmam que o instrumento não pode ser utilizado como uma ferramenta de avaliação pedagógica, não dá conta do processo de desenvolvimento e aprendizagem, nem das mediações necessárias, mas que pode auxiliar o profissional a identificar áreas que merecem maior atenção individualizada ou para todo o grupo. O documento não traz nenhuma problematização da experiência de aplicação do ASQ-3 no Rio de Janeiro, nem qualquer crítica ao instrumento.

Apenas identifica que o teste não é específico para avaliações em situações educativas, mas que pode auxiliar no processo. Se o ASQ-3 não pode avaliar contextos educativos, por que o ranqueamento das creches na aplicação vivida na cidade do Rio de Janeiro?

A análise do caderno de avaliação evoca dilemas que a educação das crianças pequenas enfrenta historicamente como a subordinação dessa etapa em relação ao Ensino Fundamental. Essa constatação indica a necessidade de superação do modelo escolar destinado às crianças do Ensino Fundamental, bem como da noção conservadora de classificação para avaliação, questionada por muitos autores que se dedicam à infância (Kramer, 2007; Hoffmann, 2015). É necessário afirmar práticas coerentes que se organizem a partir das especificidades infantis.

Os parâmetros expressos nos documentos brasileiros, já mencionados neste estudo, podem trazer referências para a construção de uma reflexão consistente sobre avaliação e qualidade, em suas diferentes dimensões, subsidiando o trabalho pedagógico, tanto aos sistemas quanto às instituições. O ato de avaliar permite o acompanhamento, o registro das experiências vividas, a autorreflexão, a aproximação das famílias e das próprias crianças (Micarello; Amaral, 2014). Entretanto, cabe questionar o lugar que os professores vêm ocupando no diálogo com esses documentos e propostas. Como os profissionais tem se apropriado desses materiais? Que sentidos atribuem à ideia de qualidade e avaliação no trabalho com as crianças pequenas?

A perspectiva adotada neste trabalho é a de que o contexto é fundamental para compreender o texto: as condições materiais e os discursos serão textos em diálogo (Bakhtin, 2003). As palavras são indicadores de transformações sociais, e é possível, pelos discursos, analisar as mudanças e os desafios das políticas, tanto no âmbito dos documentos, quanto nas ações construídas cotidianamente em contextos locais.

A política é sempre complexa e sua análise envolve fatores diversos, incluindo os textos produzidos pelas diferentes instâncias. Rua (1998) define as políticas públicas como arena de tomada de decisões, diferentes interesses dos atores em disputa estão presentes nos processos de negociação política. A proliferação dessas orientações parece estar alinhada com um modelo de gestão que busca otimização, controle e padronização do trabalho docente, com uma

reorientação da relação trabalho-educação (Shiroma; Campos; Garcia, 2005). Essa tem sido a marca da gestão responsável pela produção dos textos analisados.

As contradições em relação ao trabalho da Educação Infantil, em destaque o tema da avaliação, ficam evidentes. As disputas conceituais e práticas, ainda litigantes, se materializam no discurso pedagógico. Os sentidos para a prática da creche e da pré-escola apontam para a fragilidade desse segmento, ainda em processo de construção identitária. Atravessam os textos concepções ambíguas que apontam para direções contrárias, pois coexistem: uma perspectiva escolar, preparatória, que tem o Ensino Fundamental como referência, as áreas e disciplinas para a organização do trabalho pedagógico, aliado a uma psicologia do desenvolvimento que determina o olhar para as crianças; e outra que aponta para uma visão atualizada da Educação Infantil, baseada no diálogo, como uma experiência cultural das crianças, tomando-as como sujeitos situados, potentes, rejeitando uma visão pronta, a priori, autoritária, ou seja, tratando a infância em sua complexidade.

Ainda cabe mencionar que nenhum dos documentos explicita a participação de professores da Rede. As propostas novas parecem descartar histórias, experiências, professores e crianças que fazem parte da Educação Infantil carioca. Destaca-se, mais uma vez, o tom prescritivo presente em todos os documentos analisados. Sem a possibilidade de diálogo, os professores são excluídos, submetidos a “negação do plurilinguismo de suas falas” (GOULART, 2013, p. 76). Por que abandonar as propostas mais indutivas, muitas de boa qualidade? Os textos produzidos pelas políticas ecoam no cotidiano, ditando formas de ser e estar com as crianças, no entanto, essa tentativa exaustiva de ditar o trabalho docente não retira a capacidade de criação e ressignificação dos sujeitos nos contextos institucionais. Sobre esse modelo político, Kramer (1997) traz a seguinte reflexão:

É preciso propor caminhos, levantando perguntas e gerando perguntas, experimentando caminhos, ao invés de pretender trazer saídas prontas e adoradas como bezerros de ouro. E se é função de uma política pública indicar diretrizes, ela precisa garantir as condições de implementá-la, assumindo que não há uma única saída, pretensamente melhor, mas múltiplas alternativas possíveis; e, além disso, contestar a busca desmedida e ilusória do futuro como superação, posto que seu preço tem sido o esquecimento da história, o congelamento do presente e a anulação das experiências vividas, desmobilizando as possibilidades de efetiva mudança, de transformação radical das condições que engendrariam, a partir do velho, o novo. E, assim sendo, o que se pode propor? (p. 21).

Esse capítulo adotou um caminho de resgatar pistas nos documentos sobre os sentidos da política para a infância, com ênfase no tema da avaliação. É compartilhada a compreensão de que esses documentos são produzidos em um contexto histórico e social, marcando as instituições – as interações, as práticas, os saberes docentes. Dentro de uma visão dialógica, a política reverbera nas relações intersubjetivas da escola, no encontro dos discursos, num movimento de tensão, interação e criação. No próximo capítulo, o campo é apresentado, com reflexões sobre as concepções de avaliação que se expressam nas práticas, considerando os sentidos que esses profissionais produzem para essa ação, bem como suas condições de produção. Parte-se da compreensão bakhtiniana que o signo e a situação social estão implicados, e que a “ideologia do cotidiano” se expressa e materializa na vida das pessoas, em suas relações e práticas, formando e ressignificando ideologias constituídas (Bakhtin, 2006).

## 5

**O ENCONTRO COM PROFESSORES E CRIANÇAS:  
CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO NA CRECHE**

Este capítulo analisa as interações entre as crianças e os adultos, no espaço da creche pesquisada, por meio de observações e dos relatórios de avaliação, que constituem o instrumento de documentação pedagógica da trajetória das crianças durante o ano letivo, realizado trimestralmente. Ainda neste capítulo, questões teórico-metodológicas são tratadas em um diálogo com os desafios encontrados no processo.

Os caminhos metodológicos assumidos permitiram uma aproximação dos sentidos produzidos no interior das práticas, abrindo possibilidades para compreender as concepções que os professores da creche pesquisada mobilizam em suas ações de avaliação no contexto da creche, e quais as suas condições de produção. Este capítulo traz um estudo qualitativo que procurou retratar a realidade, englobando uma multiplicidade de dimensões presentes nesse contexto. Por mais que se não tenha o compromisso da generalização, a pesquisa não ocorre num “vazio sociológico” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p.16). Elementos históricos podem ser identificados como produtores de relações e práticas que podem ser encontradas em outros contextos. Sobre isso, Elias e Scotson (2000) afirmam que a ênfase em uma unidade social permite “a exploração desses problemas com uma minúcia considerável – microscopicamente” (p.20). Os pesquisadores apontam que uma interpretação pode ser construído a partir de uma pequena escala – “um modelo pronto para ser testado, ampliado e, se necessário, revisto através da investigação de figurações correlatas em maior escala” (p. 20).

A metodologia adotada aposta nas relações, na opção de entrar em contato com os sujeitos, estabelecer diálogos, identificar tensões e conflitos, lidar com o desafio da alteridade, do conhecimento do outro. Esse caminho traz uma perspectiva humana, em que as histórias dos sujeitos, das instituições e das propostas são valorizadas. Essa compreensão não traz o discurso científico como único, mas como um saber teórico construído no cotidiano das relações sociais, em permanente troca entre as visões de mundo. Nesse processo, as contradições, dúvidas e incertezas são

explicitadas, a fim de que o pesquisador possa ver, ler, interpretar, concluir, perceber convergências e afastamentos, trazendo a complexidade do fenômeno estudado.

Dentro da perspectiva bakhtiniana, são tensionadas concepções de sociedade, sujeito e linguagem: “Estabilidades e instabilidades, monólogo e diálogo, sistema e discurso, eu e outro, ideologia do cotidiano e sistemas ideológicos” (Goulart, 2013, p. 70-71). Para esse autor, os signos ideológicos invadem a vida social, em situações fortuitas ou em relações de caráter político. A ideologia organiza e regula as relações histórico-materiais, no interior da sociedade. Sua expressão responde a interesses diferentes, conflitantes, que podem colaborar para a manutenção da lógica dominante ou resistir às formas de dominação:

(...) a ideologia do cotidiano e os sistemas ideológicos se inter-relacionam pela linguagem, também num caminho de via dupla: não há determinação unilateral. Todo produto da ideologia leva o selo da individualidade, mas todo o selo é social... Psiquismo e ideologia têm relação dialética, sempre renovada pela enunciação. Não há apenas um eu e um meio que lhe é externo: a linguagem acontece porque há um nós (KRAMER, 2007, p. 75).

A política como espaço de disputa, de hierarquia de poder, constitui-se “na luta com as palavras” (GOULART, 2013, p.72), estabelecendo formas de pensar e agir dentro das instituições educativas. De acordo com Goulart (2013): “Instável e mutável, da ideologia do cotidiano afloram gradualmente os sistemas ideológicos: a ciência, a moral, a religião, a filosofia, o direito, as teorias políticas, entre outros” (p. 72). Esses sistemas exercem influência sobre a ideologia do cotidiano, “de um modo geral, dando-lhe tom dominante” (p. 73). Para Miotello (2005), a manutenção da classe dominante exige que as contradições sejam camufladas, já que esse grupo “confere ao signo ideológico um caráter intangível, imutável e supra classes sociais” (p. 173). A partir dessas noções, da compreensão de que as práticas instituídas estão em relação dialética com as políticas, o diálogo entre o macro e micro mostra-se promissor no campo da pesquisa em educação.

Toda pesquisa é uma leitura da realidade apreendida a partir de um olhar também contextualizado do pesquisador, em termos sociais, históricos, culturais e políticos. Silva, Barbosa e Kramer (2008, p.83) reiteram a importância do olhar e do ouvir, uma vez que “a tarefa do pesquisador implica recortes e vieses, em procurar a distância, o afastamento, a exotopia (o pesquisador é sempre um outro),



de forma a favorecer que o real seja captado na sua provisoriedade, dinâmica, multiplicidade e polifonia”.

## 5.1

### **O campo da pesquisa: primeira aproximação e opções teórico-metodológicas**

A pesquisa apresenta o desafio da reflexão crítica em um mundo marcado pela racionalidade, pela velocidade das informações, pelo consumo de ideias e objetos. O exercício da pesquisa não é uma atividade intelectual que acontece de forma desarticulada de outras atividades humanas – a economia, a política, a tecnologia –, nem está isenta das intenções subjetivas do próprio pesquisador (JAPIASSU, 1977, p. 15).

Japiassu (1977) chama atenção para dois mitos: a ideia de que a ciência leva ao progresso e a noção da existência de uma ciência dita pura. Denuncia essa suposta onipotência da ciência: “que fez do progresso indefinido da ciência, o motor incansável da felicidade humana” (p.13), retirando do homem a possibilidade de conferir sentido à sua existência. Esse paradigma de ciência entende que o conhecimento científico é algo bom em si, distante de qualquer sentido moral e político. Pensar o mito da onipotência da ciência é importante no campo da educação, já que professores são, muitas vezes, considerados limitados; e a ciência, a salvação dos problemas da escola, capaz de retirar os educadores da ignorância.

Essa noção de ciência metódica e desinteressada, de um saber sempre mais amplo e mais certo, que traz a suposição de neutralidade nas Ciências Humanas, tem o objetivo de encontrar a verdade sobre a realidade. Autores como Japiassu (1977) e Cardoso (1971) criticam essa ilusão empirista, questionam os limites dos sentidos para falar do real. Afirmam que o real é uma construção teórica, que é na relação entre o sujeito e o mundo que a realidade se torna objeto de conhecimento.

Neto (2001), ao discutir o trabalho de campo, colabora com a reflexão do compromisso político e ético do processo de investigação: qual a melhor forma para entrar na instituição? Como olhar a prática docente de forma respeitosa? Como criar um clima de diálogo e cooperação? Para o autor, a pesquisa de campo é resultado das inquietações oriundas das relações e práticas cotidianas, no interior das

instituições. Esse movimento não é previsível, é vivido a partir da novidade e do confronto com as diferenças, o que demanda “sucessivas aproximações em direção ao que se quer conhecer” (NETO, 2001, p. 64).

Neste estudo, o trabalho de campo é visto como descoberta, e também como crítica do conhecimento. Entrar na creche seria a possibilidade de se aproximar do objeto de estudo e criar conhecimentos a partir do contexto; oportunidade de deparar-se com um palco de manifestações subjetivas e culturais, com formas próprias de interações, com visões de mundo expressas na organização do trabalho com as crianças.

A entrada no campo demandou planejamento. Primeiro, em conversa telefônica, foi explicado à diretora o porquê do interesse de realizar a pesquisa de doutorado na instituição, quais os objetivos da investigação e o que seria necessário – observações e análise dos relatórios. Ela mostrou disponibilidade, disse que só seria possível a realização com a resposta positiva da equipe e ofereceu horário em uma reunião de professoras para que a proposta fosse apresentada.

Na reunião com as professoras, foram apresentadas as intenções da pesquisa e o planejamento do campo. Durante toda a exposição, o intuito foi de instaurar um clima de diálogo e troca com as professoras, com ênfase na não obrigatoriedade da participação na pesquisa. No final, as professoras foram convidadas a colocar suas dúvidas. Elas questionaram como seria a participação na pesquisa. Foi explicado que seria necessária a permissão para as observações do cotidiano dos grupos. A proposta de pesquisa foi apresentada, bem como a importância que um estudo, que discute as concepções das práticas docentes, tenha uma interlocução com o trabalho dos professores. Uma professora perguntou que tipo de avaliação seria discutida na pesquisa. Como resposta, foram retomados os objetivos do trabalho. Depois dessa conversa, todas aceitaram participar. A entrada no campo trouxe a preocupação de como as profissionais se sentiriam ao serem observadas em colaborar com o estudo. As pesquisas, geralmente, são autorizadas pela rede, pela gestão, de forma hierárquica, comunicando aos professores a sua participação. O caminho mais interessante e respeitoso é a autorização do coletivo, dando oportunidade para que os sentimentos e dúvidas sejam expressos.

Ao longo do segundo semestre de 2015, foram feitas as observações, com a frequência de uma vez por semana. Nesse período, não foi percebido nenhum

desconforto com a presença semanal da pesquisadora na instituição. A maior parte das profissionais sempre foi muito cooperativa e simpática.

O exercício de escrita procurou mostrar o contexto pesquisado em suas múltiplas facetas (Barbosa, 2013), a partir da compreensão de que o discurso é produzido no interior das relações e das práticas. Isso não significa dizer que as análises aqui apresentadas se baseiam num suposto encontro com o real. A escrita é marcada pela alteridade do pesquisador, pela pluralidade de vozes, sendo uma interpretação, uma tentativa de aproximação com o contexto estudado.

Foram reunidas, no caderno de campo, observações realizadas na instituição pesquisada. Os registros foram diversos: informações gerais da instituição, das crianças e dos adultos; interações, brincadeiras, produções nos grupos observados; organização do espaço; concepções do trabalho com as crianças que eram reveladas pelas das práticas; rotina; relação da creche com as famílias.

A escrita realiza recortes, evidencia sentidos para as interações observadas no cotidiano da creche estudada. Para isso, foram construídas categorias a partir das observações, agrupando ideias, concepções e elementos, organizados em eventos: “Todo enunciado, mesmo o mais simples, é um acontecimento; uma espécie de drama cujos papéis mínimos são o locutor, o objeto e o ouvinte” (AMORIM, 2004, p. 121). A concepção de linguagem como produção discursiva que engloba o contexto da enunciação, a totalidade do discurso, permitiu a produção de compreensões, “uma chave de entrada na empiria” (KRAMER, 2009b, p. 22). A pesquisa de campo tomou o conceito de evento proposto por Kramer (2009b):

No âmbito da sociologia da infância, Corsaro (1985) define eventos de interação na educação infantil como sequências de ações compartilhadas que começam com o conhecimento da presença de dois ou mais atores que se relacionam em alguma área e suas tentativas abertas de chegar a um sentido comum (...). A partir da concepção de linguagem de Bakhtin, trabalhamos com o evento no sentido de acontecimento discursivo (p.21).

Os itens a seguir dedicam-se, com maior profundidade, ao material reunido a partir das observações realizadas na instituição estudada, dando ênfase aos eventos mais expressivos, ou seja, pertinentes à pesquisa. O exercício de leitura e releitura do caderno de campo permitiu a identificação das unidades de sentidos que dialogam com os referenciais teóricos utilizados na tese. Esse processo de construção de categorias privilegiou a interpretação dos textos, numa busca pelos

sentidos manifestos nos eventos destacados, mas também pelos não ditos. As análises dos eventos não têm como objetivo encerrar as práticas observadas como adequadas ou inadequadas, já que se compreende que fazem parte de uma realidade social multifacetada. O conceito de ambivalência dialética de Bakhtin (1999) foi muito relevante para esse movimento de análises, já que enfatiza tensões, conflitos, a simultaneidade entre a afirmação e a negação, o caráter polifônico, plural e múltiplo do discurso. Essa dialética dialógica traz uma postura de aceitação e tolerância com o diferente, uma postura crítica que se afasta do monólogo, toma o discurso num sentindo crítico (Kramer, 2007).

### 5.1.1

#### ***“Vocês fizeram ou foi a mamãe?” – o dever de casa no maternal: crianças ou alunos?***

Em uma das turmas observadas do maternal II, a professora passava algumas atividades para serem feitas em casa, com as famílias.

As crianças do maternal estavam em roda. A professora colocou um quadro na frente das crianças. Ela tinha recolhido o dever de casa: uma colagem sobre objetos com a vogal *o*. As produções das crianças eram parecidas. As imagens se repetiam. A professora perguntava: o que é isso? As crianças respondiam e ela anotava. As crianças ficaram com dúvidas entre as imagens de óleo de cozinha e óleo de passar no corpo. A professora perguntou: “vocês fizeram ou foi a mamãe?”. A pesquisadora observou as folhas A4 com as vogais e imagens de objetos que começam com as vogais na parede. A maioria levou o dever de casa pronto e participou da conversa (Caderno de Campo, maternal II A, 28 de setembro de 2015).

O cotidiano das crianças era marcado, em muitos momentos, por exercícios para aprender letras, cores e números. O evento evidencia que as crianças não reconhecem a atividade, o que pode indicar que elas não se reconhecem na proposta. A pergunta da professora, se as crianças realmente tinham realizado a tarefa, revela que ela também não reconhece as crianças no dever de casa. Quando a professora propõe essa atividade de dever de casa, com crianças tão pequenas, com quem está dialogando? A atividade seria uma expectativa das famílias? Quais seriam as condições das crianças em atender essa expectativa? Elas precisam atender? As

observações mostraram que, em diferentes situações, as propostas não dialogavam com as crianças, e sim com os adultos.

A pesquisa de campo não permitiu identificar a frequência do dever de casa, mas a discussão desse evento mostrou-se significativa para o tema investigado, dialogando com outros estudos. Muitas pesquisas (Barbosa, 2013; Kramer, 2009; Motta, 2010) trazem eventos que revelam a forte cultura escolar na Educação Infantil, exigindo das crianças pequenas a resolução de exercícios mecânicos para aprender letras, números, cores e formas geométricas. O reconhecimento da Educação Infantil como parte da Educação Básica traz o desafio de que o atendimento às crianças pequenas não seja impregnado pela tradição da testagem (como no exemplo do dever de casa), com ênfase na avaliação de desempenho. Mesmo com os avanços, a Educação Infantil ainda precisa fortalecer sua cultura própria, garantindo as especificidades desses contextos. Kramer (2011), ao aprofundar a concepção do que é o pedagógico na Educação Infantil, destaca a sua dimensão cultural, interdisciplinar, estética e ética. A autora destaca que abrir mão da perspectiva cultural, reduzindo as crianças a alunos, significa a predominância de “uma visão de que o pedagógico é algo instrucional e visa ensinar coisas” (p.71).

As folhas com atividades, descontextualizadas dos interesses das crianças, coexistem com propostas que envolvem o grupo, dentro de um cotidiano marcado pela fragmentação de experiências.

(...) a professora contou uma história que uma criança tinha levado para a creche. Era um livro da *Chapeuzinho Vermelho* de bolso com dedoches. A auxiliar ajudou. A professora virou uma mesa (para fazer um teatro) e começou a contar a história. As crianças ficaram muito atentas, gostaram bastante. Bateram palmas no final da história. Depois a professora sugeriu mudança para um espaço aberto, perto da sala de leitura, com livros e alguns brinquedos. Escolheu um livro (pareceu ter escolhido na hora) que falava sobre o planeta, o cuidado que devemos ter com a Terra. A narrativa era longa, as crianças não prestaram atenção. Começou lendo a história, depois desistiu, começou a resumir. Quando as crianças estavam completamente dispersas, todos voltaram para a sala para lavar as mãos para o almoço (Caderno de Campo, maternal II A, 28 de setembro de 2015).

O evento acima permite perceber momentos de envolvimento das crianças, como na hora da história da *Chapeuzinho Vermelho*, revelando a multiplicidade de sentidos presentes no cotidiano da creche. A abertura às crianças permitiu o desenvolvimento de uma atividade significativa, repleta de interações, diálogos,

sorrisos, olhares interessados. Essa atividade foi finalizada sem desdobramentos e ampliações com as crianças. Em muitos momentos observados, o planejamento parecia não se preocupar com a sequência lógica entre as atividades, com o sentido do que estava sendo proposto para o grupo, com o fato de a proposta ser ou não adequada às crianças, aos seus interesses. Ainda, percebia-se uma ausência de cuidado com as transições entre as atividades e os espaços. Havia uma tendência à centralização na figura do adulto, à fragmentação do trabalho pedagógico, à priorização de atividades isoladas, ao aligeiramento do tempo e do espaço para brincadeira no cotidiano da creche. As professoras desenvolveram mais propostas coletivas, realizadas por todos ao mesmo tempo, marcadas pela diretividade, predominando um modelo de Educação Infantil centrado na ação do adulto.

Mesmo com a capacidade de criação e transgressão das crianças, eram recorrentes práticas pedagógicas baseadas em conteúdos segmentados e fragmentados. Esse modelo traz o professor como aquele que dirige o trabalho educativo de forma monológica, pautado nas ideias de aluno, de aula, não concebendo a creche como espaço de invenção e de brincadeiras.

A professora propôs uma atividade com números. As crianças tinham números, escritos numa folha A4, colados em suas camisas. “Hoje vamos trabalhar os números”, disse a professora e perguntou para cada criança qual era o seu próprio número e qual era o número dos colegas. Depois pediu para que as crianças ficassem de costas e a professora tentou adivinhar os números. Por fim, selecionou uma criança para adivinhar. Uma criança não estava prestando atenção, em pé, a professora pediu que sentasse e comentou: “Por isso que você não conhece os números” (Caderno de Campo, maternal II B, 09 de novembro de 2015).

Observa-se uma visão de escola e de cultura que situa a socialização das crianças de forma unidirecional, o adulto é o centro, dele emanam as propostas, suas ações organizam as experiências educativas. As manifestações infantis não eram notadas pelos adultos. As atividades, muitas vezes, eram baseadas na obediência ou na imitação do adulto. Quando uma criança levanta, transgredindo a ordem imposta pela professora, ela repreende e diz que o menino não sabe porque não se comporta, mas será que ele deseja aprender os números? Esse automatismo aprisiona as possibilidades, tolhendo as potencialidades criativas das crianças, e também dos adultos (Benjamin, 2015).

Benjamin (2012) chama atenção para o fato de o mundo moderno ser inundado de muitas coisas sem que, necessariamente, essas coisas afetem, transformem as pessoas. Há um excesso de informações na contemporaneidade, a informação seria o contrário da experiência para o filósofo. “A cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes” (Benjamin, 2012, p 219). Muitas coisas são vivenciadas no dia a dia das crianças, recebem muitas informações numa rotina repleta de tarefas e fazeres. Será que as crianças são afetadas e transformadas pelas experiências vividas na escola? Como educar para uma vida plena se a escola é marcada por prescrições e está saturada de informações?

A professora distribuiu blocos de tecidos, de cores diferentes, entre as crianças, para identificarem a cor e colocarem no local certo em um tabuleiro. A maioria não teve dificuldade. As que tinham dúvidas, a professora dava dicas: “Azul é da cor do céu”, “vermelho é da cor do coração”, “laranja é da cor da camisa do Leonardo”. Tadeu não conseguia identificar a cor. Parecia tímido e ansioso. As crianças eram chamadas em duplas para colocar os blocos. Junto a esse menino, foi convidada outra criança que parece ter alguma deficiência, José. Tadeu tinha entendido a brincadeira, mas ficou confuso quando viu José colocando os blocos de qualquer jeito. A professora chamou a coordenadora para ver a atividade. A professora comentou com a coordenadora: “Ele (Tadeu) não identifica as cores” (Caderno de Campo, maternal II B, 05 de novembro de 2015)<sup>96</sup>.

Essa situação foi difícil de ser vivenciada. Ficou claro que Tadeu tinha entendido a proposta da brincadeira, mas ele estava ansioso, com medo de ser reprovado. Ele tinha razão de ter tais sentimentos. Diante da sua dúvida, muito gerada pela forma que a outra criança estava vivenciando a atividade, a coordenadora foi chamada para avaliá-lo. Mesmo sem a existência de provas para a verificação de competências e habilidades, as crianças pequenas parecem ser examinadas de formas sutis. A mesma professora desse evento mostrou-se dedicada em muitos momentos. No mesmo dia, ela usou uma fantasia, inventando um personagem para trabalhar os números e as cores. As crianças se divertiram muito com a professora, no final terminaram dançando e brincando muito. Mais importante do que os números e as cores foram as brincadeiras, o encontro entre as crianças e entre adultos e crianças. Essa perspectiva escolar para o trabalho com as

---

<sup>96</sup> Nesse evento, foram criados nomes fictícios.

crianças parece não se relacionar com a falta de envolvimento ou dedicação das professoras.

As propostas que emergem dos eventos apontam para uma lógica na qual o adulto determina os conteúdos, mas também o tempo de aprender. Os números e as cores estão na vida das crianças, percebe-se uma artificialização do conhecimento, falta de sentido e articulação com os interesses infantis. Esse problema conceitual pode ser identificado nos próprios documentos orientadores da SME do Rio de Janeiro, em diferentes momentos dos textos.

As observações evidenciam ambivalências, diferentes sentidos para a prática docente atravessam o cotidiano da creche. Professoras dedicadas, bem formadas, envolvidas e felizes na relação com as crianças, mas que também eram pouco sensíveis à participação das crianças na organização, na alteração e na transformação do trabalho pedagógico. Algumas brincadeiras tinham o objetivo de transmissão de conteúdos escolares, ou seja, práticas culturais, como brincar, ler e contar histórias, são vividas, em alguns momentos, como atividades de preparação, sendo deslocadas do âmbito da fruição estética para o do ensino.

A Educação Infantil como espaço baseado nas necessidades infantis mostrou-se fragilizada. Como os adultos podem se comprometer com a aprendizagem infantil em propostas sem espaço para a criação, a imaginação e o reconhecimento das crianças? A legislação normatiza o compromisso da creche e da pré-escola no acesso às diferentes linguagens, um lugar de convivência, de trocas de aprendizagens, afetos e brincadeiras, de ampliação de experiências culturais, de curiosidades, de participação social, de constituição de subjetividades.

Ao falar sobre o declínio da experiência na modernidade, da falta de espaço para a continuidade das narrativas para a tradição, Benjamin (2012) pergunta: “Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?” (p. 124). Esse questionamento ecoa quando os eventos são analisados: qual a qualidade das experiências educativas na creche? Permitem a criação de vínculos, autorizam crianças e adultos a narrarem e intercambiarem suas experiências? O conceito de experiência benjaminiano traz a uma forte crítica à condição humana atual, apontando para a necessidade de problematização da educação, incluindo a Educação Infantil, espaço ainda marcado pela invisibilidade das crianças. Benjamin anuncia que é possível educar contra a barbárie se o presente for colocado em



crítica. É preciso considerar as especificidades da infância, construindo uma prática baseada na alteridade (Kramer, 2009b).

### 5.1.2

#### ***“Está aí a prova do desenvolvimento! Ela chegou aqui não gostava de toque. Parecia um bicho do mato”*: o bom e o mau desenvolvimento**

O tema do desenvolvimento dito adequado, tão forte nos contextos de Educação Infantil, também emergiu do cotidiano observado.

A professora comentou: “Esse menino que está em adaptação, entrou essa semana na creche, parece que tem sintomas de autismo”. A professora disse que não dá para pressioná-lo, tem que ter paciência (Caderno de Campo, maternal I, 17 de setembro de 2015).

(...) a professora pediu que a pesquisadora observasse uma criança: “Ela não parece ter síndrome de Down?”. Ao olhar a menina, houve constrangimento, porque a criança percebe que se estava falando dela (Caderno de Campo, maternal I, 24 de setembro de 2015).

Os eventos sinalizam preocupação em verificar se as crianças estão aptas ou não, se possuem algum problema. A inquietação com o diagnóstico toma o lugar das relações, da busca pelo conhecimento do outro – quem é essa criança? Qual a sua história? Quais são as suas brincadeiras preferidas? A preocupação da professora mostra-se superficial, com uma aparência, em dar um rótulo. Sem conhecer a criança, arrisca-se na definição de um distúrbio. Para conhecer o outro é preciso investimento, partilha, convivência. A mesma superficialidade observada nos eventos que trazem a perspectiva escolarizante para o trabalho com as crianças repete-se aqui, não há espaço para as relações, para novidades.

Chama atenção o ato da professora de falar sobre a menina em sua presença. Para os adultos, as crianças podem ocupar um lugar de invisibilidade, aquelas que não compreendem ou que vão esquecer o que foi dito, mas essa crença é falsa. Mesmo que ela não tenha entendido exatamente o que foi dito, aquela menina sentiu o que foi dito, sendo comprometida a relação ética que demanda respeito e cuidado. As crianças são potentes, capazes e sensíveis. A professora insistia em suspeitar, embora a família já tivesse informado que a menina não possui nenhuma deficiência.

A psicologia do desenvolvimento, como já discutido nesta tese, que traz a noção de crescimento saudável, correto, tem ocupado lugar central nas discussões da Educação Infantil. Esse campo tem legitimado a construção de teorias e conceitos sobre o crescimento das crianças, capazes de medir mudanças e prever transformações vividas pelos indivíduos ao longo de suas trajetórias. Essa psicologia tem como principal objetivo explicar o desenvolvimento humano a partir de fatos naturais, da normalidade, desconsiderando a dimensão social, a diversidade cultural. Essa lógica que busca patologias e diagnósticos, tão antiga nos contextos educativos, é responsável pela produção de estigmas e desigualdades ainda hoje. A diferença é tomada na perspectiva das deficiências ou dos distúrbios, tendo o discurso médico e as explicações biológicas como referências para a explicação dos comportamentos infantis. Esse discurso está presente na mídia, em livros de autoajuda que trazem respostas de como educar adequadamente, bem como em produções científicas voltadas aos professores, marcando quais são as atitudes e as habilidades esperadas para cada faixa etária.

Uma criança não conseguia dormir. Falava o tempo todo, contando histórias, rindo. Duas auxiliares ficaram fazendo carinho. Foi um momento repleto de afeto e atenção. Elas riam da menina e conversavam muito com ela. Depois de um tempo, desistiram e foram passear com ela pela creche. Quando estava indo embora, a pesquisadora se despediu dos adultos e da criança. Pediu um beijo e a criança deu. A diretora, na frente da menina, comentou: “Está aí a prova do desenvolvimento! Ela chegou aqui não gostava de toque. Parecia um bicho do mato. A mãe é difícil” (Caderno de Campo, berçário, 23 de novembro de 2015).

Logo quando entraram no refeitório, uma profissional se surpreendeu com o tamanho de uma criança e comentou em tom carinhoso: “ele está enorme!”. Uma das auxiliares respondeu: “enorme, mas com um desenvolvimento muito ruim, não tem autonomia para nada” (Caderno de Campo, maternal I, 17 de setembro de 2015).

Mais uma vez, emerge a ideia de desenvolvimento bom e ruim, trazendo a avaliação dos adultos, aprovando ou não as crianças. No primeiro trecho, tem-se uma associação entre a figura materna e o comportamento da criança, atualizando um debate antigo de responsabilizar as famílias e os seus contextos pelo desenvolvimento infantil. Essa lógica, que pensa o diferente numa perspectiva da patologização das relações e dos comportamentos pode ser identificada na teoria da carência cultural (Patto, 1999), discutida no Capítulo 2 desta tese. A diretora insinua

que o suposto desenvolvimento ruim seria explicado pela mãe difícil, pela cultura familiar, por uma hereditariedade. A desqualificação das famílias pobres e sua estigmatização ignoram a dimensão política e ética das instituições educativas.

Ao mesmo tempo em que o discurso da diretora revela preconceito, a menina encontra um contexto de acolhimento, amor e valorização na relação com as auxiliares. Esses sentidos tensionados permitem pensar em transformação. Tais práticas e visões diversas, quando se encontram, chocam-se, dialogam, podem levar à construção de novas realidades.

As análises apontam para uma noção de desenvolvimento infantil estanque, e não como um processo de idas e vindas, de construção de conhecimentos sobre si e sobre o mundo, que demanda mediações. Essa expectativa de que as crianças realizem sozinhas as tarefas, significando um bom desenvolvimento, traz a questão: o que leva as profissionais da creche a não perceberem as crianças sem rótulos, como sujeitos reais, em sua potência e seus limites? Será que o cansaço de cuidar de um grupo grande de crianças leva os adultos a não perceberem as crianças em suas singularidades? A hipótese é que esse problema não se deve apenas à formação, à falta de conhecimento em relação às especificidades infantis, mas às condições de trabalho precárias, que endurecem o olhar, o escutar, o sentir, fazendo com que adultos e crianças convivam em um espaço com rituais mecânicos, sem a produção de encontros entre os sujeitos.

É compromisso da avaliação na Educação Infantil observar o desenvolvimento das crianças, suas relações e aprendizagens. A especificidade do trabalho com as crianças pequenas demanda esse olhar abrangente, tomando as experiências educativas em sua totalidade. Mas tal movimento não deve ser feito com intuito de sentenciar as crianças como capazes ou incapazes, mas como uma sistemática de análise sobre as suas trajetórias singulares. A ação avaliativa dos adultos aparece de forma sutil no cotidiano: em um momento de não cumprimento das orientações dos adultos, na recusa pela participação de uma atividade, na observação dos pais na entrada com dificuldade de separação, num diálogo com um adulto sobre algo da cultura familiar. Esses elementos podem ser utilizados para uma maior aproximação das crianças, para pensar a prática pedagógica, ou para sentenciá-las como inadequadas.

Numa perspectiva cumulativa, na qual a creche seria espaço facilitador para alcançar metas, os eventos abaixo trazem, mais uma vez, o tema do desenvolvimento.

A professora vê que a pesquisadora está brincando com um menino e comenta: “Ele estaria muito melhor se tivesse entrado no início do ano, já estaria falando” (Caderno de Campo, berçário, 09 de novembro de 2015).

Uma criança em especial chama atenção pela sua articulação, fala muito, extremamente expressiva, engraçada. Elas percebem que a pesquisadora estava encantada com a menina. A pesquisadora comenta: “ela é muito esperta”. A professora responde imediatamente: “Ela não tem bom desenvolvimento motor” (Caderno de Campo, berçário, 16 de novembro de 2015).

As auxiliares comentam sobre algumas crianças do berçário que irão para o maternal I no próximo ano: “Imagina ele no M I”, falou uma auxiliar. Uma criança estava com dificuldade para tirar o chinelo, uma das auxiliares comentou: “como vai para o M I se não sabe tirar o chinelo?”. Uma menina demorou muito para dormir. Uma auxiliar fez o mesmo comentário: “Como vai ser no maternal?” (Caderno de Campo, berçário, 23 de novembro de 2015).

As expressões infantis, seus comportamentos, capacidades singulares não têm espaço na creche. A sua forma autêntica de ser e estar no mundo, na relação consigo mesmo e com seus pares, é definida por um sistema, por uma organização hierárquica externa. E esse sistema pode não reprovar as crianças na prática, ou seja, não pode impedir que saiam do berçário para o maternal, mas simbolicamente é dito para elas que são menos capazes para pertencer àquele grupo, que não possuem um desenvolvimento motor adequado, que não conseguem calçar os chinelos. Quais seriam as repercussões dessa reprovação “oculta”, que, através do discurso, informa às crianças que elas não chegaram ao nível esperado?

Os eventos trazem o tema do desenvolvimento infantil de forma dicotômica – bom e mau –, tendo o adulto como referência, como ponto de chegada. As falas apontam para uma concepção de infância impregnada do ideário de progresso e saber objetivo. A noção de desenvolvimento encontrada nos eventos traz uma dureza para pensar o crescimento das crianças, focando apenas na destreza, na apreensão de habilidades (sabe ou não sabe? Consegue ou não consegue?). Essa corrente da psicologia embasa as falas, trazendo uma visão linear do crescimento

humano, deixando de ver a vida em sua inteireza e reservando à infância o lugar da minoridade.

Ainda pensando esse olhar normativo sobre as crianças, o evento a seguir mostra o incômodo pelo outro que não se enquadra, que faz diferente.

Uma auxiliar faz o seguinte comentário sobre um menino diante do descumprimento de uma regra: “Não existe uma faculdade que estude o pensamento infantil? Eu não entendo o que elas pensam. Elas sabem que não pode subir por aí, mas sobem” (Caderno de Campo, maternal I, 17 de setembro de 2015).

A transgressão das crianças é enxergada pela profissional como negativa, ela se sente fragilizada no lugar de adulto que precisa controlar tudo. Ao mesmo tempo que os eventos dão destaque para o desenvolvimento infantil dito adequado, tem-se o reconhecimento de uma não compreensão dos comportamentos infantis. O desafio do trabalho com as crianças pequenas é olhar para as suas ações como acontecimento, capaz de retirar o adulto do conforto, de se surpreender com o novo. Benjamin (2013) traz as crianças que brincam com os destroços, dando novos sentidos aquilo que é considerado lixo, criando o próprio mundo das coisas, subvertendo a ordem. Esse estudo compartilha uma noção de desnaturalização da infância, uma crítica à pedagogização, à dominação e ao autoritarismo dos adultos, à didatização das experiências infantis.

As intervenções observadas, na maioria das vezes, mostram um olhar fragmentado, artificial para os objetivos do trabalho da creche, indicando uma ideia de progressão, de modelação ao verificar se as crianças já são capazes de calçar o chinelo, se estão disciplinadas aos horários da rotina, se já conseguem realizar ações com autonomia, se falam ou não. Mesmo identificando essa massificação das crianças pelas normas, da docilização dos corpos, elas transgridem as regras.

Baptista (2001), no texto *A fábula do garoto que quanto mais falava sumia sem deixar vestígios: cidade, cotidiano e poder*, conta a história de um menino pobre, da favela, que tinha problemas de aprendizagem – “Morador da favela habitava, segundo certas vozes urbanas, o lugar de risco, das determinações irreversíveis no corpo e na alma; determinações que encarceram seus habitantes em frutos do inexorável” (p. 200). Esse menino, após a intervenção da psicologia, “ganhava um nome e uma concisa história; uma inócua e abreviada anamnese o aprisionava na previsibilidade” (p. 200).

Essa história, de muitos meninos e meninas pobres no Brasil, incomoda e traz questionamentos para pensar a educação das crianças pequenas: será que ignoramos que as crianças, desde a creche, estão sendo rotuladas como pouco estimuladas, carentes, desnutridas? Será que ignoramos que teorias da educação e da psicologia, que se relacionam com as crianças numa perspectiva métrica, que propõem uma avaliação de forma individualizada, podem sentenciá-las ao fracasso? Será que ignoramos que essa psicologia tem dado subsídios para uma regulação social e disciplinadora do curso da vida? Quanto mais se fala no interior da creche sobre o desenvolvimento das crianças, mais as crianças, com suas singularidades e potências, desaparecem.

As leituras dos eventos e o diálogo com os autores trazem o desafio: como enfrentar questões que estão no campo social e que atravessam a realidade das creches, impedindo a construção de um trabalho que crie e afirme potência? As críticas aqui apontam para a prevalência de processos de individualização, não considerando questões sociais, políticas e históricas que constituem a subjetivação. Além desses questionamentos, a creche, como lugar legalmente garantido às crianças, que deve respeitar suas especificidades, com profissionais qualificados, traz um aligeiramento para o lugar da infância, para o seu desenvolvimento. Os eventos revelam pressa para o crescimento das crianças, com expectativas que trazem insegurança ao invés de fortalecerem as ações e invenções infantis.

### 5.1.3

#### ***“Não é obrigado a dormir, vamos descansar o corpo”:* reflexões sobre rotina**

A organização da rotina foi um elemento marcante ao longo das observações realizadas. De acordo com Barbosa (2007), rotina é “uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil” (p. 35). A rotina não está posta, deve partir das necessidades das crianças, construída com elas. Pela rotina, tem-se a materialização das concepções das propostas pedagógica e política da instituição, do eixo estruturante do trabalho da creche, sendo possível também identificar as concepções de avaliação e qualidade partilhadas pelos profissionais.

A administração da rotina não é uma tarefa simples. Existe uma dimensão objetiva e material que marca a organização da rotina: o horário de entrada e de saída da instituição, a carga horária dos profissionais, as orientações administrativas que chegam da prefeitura etc. Além dessa dimensão, existem aspectos subjetivos e culturais que dão sentidos para a rotina.

Após o almoço, as crianças ajudavam a arrumar as camas. Algumas ficaram sentadas assistindo o vídeo, enquanto outras escovavam o dente ou arrumavam as camas. A auxiliar brigava o tempo todo: “Não é obrigado a dormir, vamos descansar o corpo”. Ela falava que não é obrigado dormir, mas pedia para baixar a cabeça e não se mexer (Caderno de Campo, maternal II B, 09 de novembro de 2015).

As crianças estavam bebendo leite. Em seguida, começaram a tirar o tênis e colocar os chinelos. Depois, sentaram na roda. A auxiliar ia chamando as crianças para a troca de roupa (tiram o uniforme e colocam outra roupa). A professora contou uma história. Ela não leu, contou com suas palavras. Havia muitos conflitos entre as crianças, que disputavam os brinquedos. O dia estava difícil, as crianças estavam agitadas. A professora dividiu o grupo. Metade ficou brincando com brinquedos e a outra desenhando. Rapidamente começou o preparo para o almoço. As crianças são retiradas das brincadeiras para lavar as mãos para o almoço. Tudo nessa turma parecia sempre igual. A hora do almoço foi marcada por brigas, mais uma vez. As auxiliares chamavam atenção das crianças o tempo todo. Uma disse para uma criança: “Aqui é a sua casa para você se comportar assim?”. O dia estava estressante. A hora do sono também foi marcada por tensão. A professora estava preenchendo as agendas. Ela começou a falar sobre o comportamento das crianças na frente delas (Caderno de Campo, maternal I, 02 de dezembro de 2015).

Depois de um tempo, já era hora de lavar as mãos. Nesse momento, já tinha chegado a segunda auxiliar. As auxiliares começaram a chamar as crianças para lavar as mãos, sempre com muita rigidez e gritos. Depois que a criança tivesse lavado as mãos, tinha que ficar sentada esperando. As interações foram bruscamente interrompidas. A espera para o almoço foi longa. A turma desceu depois que todas as crianças lavaram as mãos (Caderno de Campo, maternal I, 24 de setembro de 2015).

Os eventos demonstram que a rotina era, em muitos momentos, massificante. A preocupação com a administração do tempo acompanhava todas as ações, a pressa era comum em todos os grupos observados. Professoras e agentes estavam sempre ligadas ao tempo – “Está na hora de lavar as mãos para o almoço”, “Está na hora de descer para o pátio”. Os horários do banho, almoço, lanche, pátio, na maioria das vezes, ditavam o que seria vivenciado. As rotinas pareciam funcionar como ferramentas de alienação, retirando crianças e adultos das relações entre si e

com o mundo; castrando as possibilidades de sonhar, imaginar, descobrir, explorar, participar, transgredir, ser livre. As rotinas não se estruturavam no diálogo com as crianças, mas com as regras institucionais, priorizando as necessidades dos adultos, por exemplo, a carga horária dos profissionais. A creche é lugar das crianças, mas elas não são prioridade.

Os movimentos observados, em muitos momentos, lembraram a lógica fabril, na qual os sujeitos são alienados da sua consciência e das possibilidades de criação, tendo seus tempos e corpos controlados, domesticados. A organização do tempo e do espaço não reconhecia as especificidades das crianças, muito menos as necessidades individuais. Geralmente, as crianças realizavam as ações todas ao mesmo tempo, como o momento de dormir. A interrupção abrupta de atividades também foi observada por conta da exigência do cumprimento de horários. Algumas situações eram vividas com tensão, com comportamentos rudes e desrespeitosos com as crianças, marcadas por ações mecânicas e irrefletidas. As auxiliares, diante do imperativo de dar conta de tanto trabalho, em um tempo tão apertado, ficavam claramente nervosas, comprometendo a qualidade da relação com as crianças.

Para Kramer (2009a), as repetições mecânicas dos movimentos “tornam a experiência cada vez mais imune a choques; o comportamento torna-se reativo, a memória é liquidada. A perda da experiência está ligada à transformação dos seres humanos em autômatos, peças da linha de montagem, sem significado” (KRAMER, 2009a, p. 292). O desafio que os eventos apontam é organizar a rotina sem descartar a novidade, a invenção e as possibilidades de transformação. A rotina pode conciliar tradição e novidade, podendo ser modificada sempre a partir do diálogo com as crianças.

As experiências de aprendizagem ficam comprometidas diante das situações fragmentadas, de uma rotina esvaziada de sentido, instrumental. A organização dos tempos e espaços devem favorecer as relações entre crianças e adultos, desde os bebês, cuidando da continuidade e da articulação entre as ações, respeitando as diferenças e os ritmos infantis. Devem ser valorizadas, nessa organização, as falas e os movimentos das crianças, suas formas particulares de ver, sentir e organizar o mundo que as cerca.

O documento *Contribuições para a Política Nacional: a Avaliação em Educação Infantil a partir da Avaliação de contexto* (Brasil, 2015) afirma que a



experiência educativa é tudo que acontece na instituição: planejamento das atividades, organização do tempo e do espaço, gestão da rotina, entre outros aspectos. “A avaliação destes aspectos numa instituição é um modo de assegurar se a cada criança são dadas oportunidades adequadas para seu desenvolvimento, crescimento e aprendizagem” (BRASIL, 2015, p. 64). Assim, avaliar esses aspectos permite a reflexão sobre se as propostas estão respeitando os direitos das crianças, como “participantes ativas na complexidade de relações e interações no interior de determinado contexto educativo (BRASIL, 2015, p. 64).

A rotina aligeirada não permitia o encontro dos adultos com as crianças, e também com seus pares. Eram raros os momentos reflexivos em que os profissionais podiam avaliar a qualidade das experiências educativas. O olhar crítico e reflexivo pode trazer alterações nas dimensões individual e coletiva. De acordo com Bondioli e Savio (2013), a avaliação participativa deve partir do contexto, demanda oportunidades de encontros para que os sujeitos possam ter consciência dos processos, do padrão de qualidade que se deseja perseguir.

Ainda analisando o tema da rotina, outra questão observada foi o tempo de espera. Foi possível vivenciar diferentes situações de espera: no corredor do refeitório, sentadas no chão aguardando o almoço; crianças sentadas no refeitório esperando o almoço que ainda não estava pronto; crianças sendo interrompidas em suas brincadeiras para esperar para tomar banho ou almoçar. Em uma turma em especial, o maternal I, as intervenções dos adultos eram marcadas por falas duras. As esperas eram atravessadas por disputas de brinquedos, por choro, por reprimendas das professoras, mas também por brincadeiras clandestinas e por momentos ricos entre crianças e adultos.

Alguns bebês já estavam cansados de esperar, queriam descer da cadeira. Diante dessa cena, a auxiliar respondeu: “Calma, já vou te tirar”. Mas ainda demorou para fazer isso. De repente, uma menina inventou uma brincadeira com sons. Depois de pouco tempo, outros bebês começaram a imitar. Eles se olhavam e riam (Caderno de Campo, berçário, 16 de novembro de 2015).

Já no segundo andar, algumas crianças entraram na sala para escovar os dentes, enquanto outro grupo ficou no corredor com a professora, que propôs uma brincadeira enquanto esperavam a escovação. As crianças foram convidadas a sortear imagens que estavam dentro de uma caixa surpresa. A cada imagem sorteada, uma música era cantada. As crianças e a professora se divertiram. A professora ria muito quando as crianças

inventavam músicas (Caderno de Campo, maternal I, 17 de setembro de 2015).

Mesmo dentro de uma rotina que é absoluta, que massifica crianças e adultos, os sujeitos não são passivos, crianças e adultos encontravam maneiras de resistir, tendo, na invenção de brincadeiras, um caminho para romper com a excessiva normatividade. Muitos foram os momentos observados no berçário – mesmo diante da interrupção dos adultos, da pressa para a troca de fraldas, para o banho – em que os bebês inventavam muitas brincadeiras divertidas.

Outras pesquisas apontam para a problemática da espera na rotina da creche. Andrade (2004), em pesquisa realizada em uma creche comunitária, encontrou o seguinte contexto: “Rigidez porque existe hora ‘certa’ para tudo e todos devem fazer tudo no mesmo tempo. Esperas porque as crianças têm sempre aguardar, ociosas, a hora do banho, da atividade pedagógica, das refeições, de ir embora etc.” (p.152). A pesquisadora apontou a espera como um momento não oficial da rotina.

A creche é um lugar privilegiado, onde a criança se constitui, incorpora concepções de mundo, amplia suas experiências. Os eventos destacados permitem o questionamento se as crianças estão tendo a sua cidadania comprometida, se o direito a uma Educação Infantil de qualidade está sendo atendido. Será que elas encontram espaço de aconchego, propício à imaginação, à curiosidade, à brincadeira, ao movimento? A rotina observada aparenta rigidez, uniformização das ações, e pouco espaço para o prazer das crianças e dos adultos.

A rotina da creche, quando vivida como uma sequência de atividades diárias flexível e sensível às necessidades das crianças, receptiva aos acontecimentos, às novidades, ao inesperado, é de grande importância para o processo de constituição dos sujeitos, aí também incluídos os adultos. Quanto às crianças, colabora no sentido de apoiar e incentivar a autonomia e a relação com seus pares e os adultos. Esses últimos, na relação com as crianças, têm oportunidade de entrar em contato com o sonho, com a fantasia, com a imaginação, trazendo como desdobramento a chance de ser um melhor professor, uma melhor pessoa. “A criança subverte a ordem e, com seu olhar, revela outra maneira de enxergar o real” (KRAMER, 2009a, p. 295). Dentro dessa perspectiva, os docentes podem pensar uma avaliação na Educação Infantil que aponte para a criação de estratégias mais interessantes às

demandas infantis, com a organização de espaços e tempos a partir das especificidades das crianças, privilegiadamente, mas também dos adultos.

Encarar a espera e a massificação da rotina observada como algo exclusivo da instituição pesquisada seria abdicar de um olhar crítico e investigativo. A evidência desse vazio no cotidiano das crianças pode ser explicada por elementos constitutivos da história da creche, bem como da própria política. A creche, como espaço institucional, surgiu historicamente com objetivo de atender crianças pobres, numa estrutura precária, sem profissionais qualificados para o trabalho, sem planejamento pedagógico, tendo uma perspectiva assistencialista de forma dominante. A compreensão da creche como espaço educativo, que toma a criança como sujeito histórico, concreto, que produz e cria cultura, potente e ativo, é recente na história brasileira. Trata-se de uma instituição que tem a sua identidade ainda em formação, transitando, muitas vezes, entre propostas contraditórias.

Para além dessa dimensão histórica, é preciso olhar para a política, entendendo que ela marca o cotidiano, muitas vezes, de forma sutil. Como já foi analisado, documentos orientadores produzidos pela SME do Rio de Janeiro indicam a organização de uma rotina fixa, pouco dialógica, como a presente nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Até que ponto tais orientações subsidiam a organização da rotina na creche? Ainda no âmbito da política, quais são as condições de trabalho dos educadores? Será que os profissionais estão sobrecarregados?

A rotina é um dos aspectos que compõe a vida cotidiana das práticas pedagógicas, constitui a subjetividade de seus atores. Se a avaliação faz parte do processo educativo, deve ser contemplada e garantida na organização da rotina. Dentro desse contexto, em que falta tempo para o encontro e o diálogo, como é possível olhar para as experiências de aprendizagens, refletir sobre a prática docente e sobre as apostas pedagógicas?

#### 5.1.4

##### ***“Ela não vale uma moeda”: a relação de adultos e crianças***

As interações, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2009b), um dos eixos do currículo, também foram objeto de análise neste estudo.

Uma menina parecia ter caído, duas auxiliares disseram: “Não, foi ela que mordeu”. A diretora em seguida completa: “Não vale uma moeda. Não sei qual é a moeda de menor valor do mundo, mas ela não vale nada”, referindo-se a menina que tinha mordido a colega (Caderno de Campo, berçário, 24 de setembro).

As crianças estavam brincando no pátio. A auxiliar que ficou com o grupo repreendeu as crianças o tempo todo, como uma vigilante das brincadeiras (Caderno de Campo, maternal I, 17 de setembro de 2015).

Uma agente disse que o ano foi bom, mas que todo mundo sabia que a turma dela era a pior do EDI (“A minha turma era terrível!”). A diretora parecia constrangida com a fala da agente (Caderno de Campo, centro de estudos, 17 de dezembro de 2015).

Foram muitas situações vividas marcadas pela falta de liberdade, coação, desrespeito e, em alguns momentos, violência com as crianças. Esses eventos, em quase sua totalidade, foram observados no maternal I. O adulto, em muitos momentos, controlava os movimentos e corpos das crianças pequenas, vigilantes das brincadeiras e expressões infantis. A preocupação pela manutenção da ordem fragilizava os espaços de relação e diálogo entre as crianças, bem como entre adultos e crianças. A dureza no trato com crianças trouxe muito desconforto no processo de pesquisa. Outros estudos se debruçam sobre o tema da qualidade das relações entre crianças e adultos, dando visibilidade para situações de humilhação e desqualificação das crianças (Pena; Castro; Castro E Souza, 2014). Contudo, chamam atenção para impossibilidade de que os professores sejam responsabilizados individualmente, apontando para um sistema que não reconhece as crianças como sujeitos que pensam, sentem, imaginam e criam. Kramer e Bazílio (2011) apontam que a violência está arraigada na tradição, instrumento de dominação de um grupo social, de um gênero, de uma idade; e que “as relações estabelecidas com a infância são expressão crítica de uma cultura – brutal, banal” (p. 122).

O evento a seguir evidencia o desconhecimento dos adultos em relação às crianças.

Para brincar de massinha, tinha que ficar sentado à mesa. Não era permitido que as crianças brincassem com os brinquedos ou lessem os livros. As profissionais gastaram muito tempo chamando atenção das crianças. Um menino parecia confuso com a ordem de sentar e perguntou: “Onde eu sento?”. A auxiliar respondeu: “Na cadeira”. O menino foi para perto das mesas, ficou olhando e voltou para perguntar mais uma vez a auxiliar: “Qual cadeira?”. Ela gritou: “Qualquer cadeira pelo amor de Deus!”. Ele voltou para a mesa, parecia bastante chateado (Caderno de Campo, maternal I, 24 de setembro de 2015).

Diante da ordem de sentar, o menino não consegue realizar a tarefa sem a certeza que estava fazendo exatamente o que o adulto esperava. Percebe-se que as crianças ocupavam um lugar de subordinação, sem permissão para falar de si, nem criar respostas criativas, viviam uma experiência de vida árida, pouco relacional (Kramer, 2009b). As crianças, muitas vezes, eram silenciadas, não havia espaço para os seus desejos, suas dúvidas.

A postura fechada das profissionais evidenciava um desconhecimento do outro, e também um desconhecimento de si, suas possibilidades e limites. Também traz à tona uma indagação: será que essas profissionais encontraram espaços e tempos de brincadeira, de acolhimento, de alegria em sua infância? Será que elas trazem a ideia de que ser educador é ser indiferente às crianças, é ser autoritário? Avançando nos questionamentos: como elas são tratadas no interior da instituição? Quais são os espaços e tempos disponibilizados para pensar as relações com as crianças?

Uma auxiliar morde os lábios quando briga com as crianças. Elas gritam com as crianças, têm movimentos corporais bruscos, usam adjetivos pejorativos para falar das crianças (“você está terrível”), comparam as crianças, ironizam (...). Mesmo a professora – normalmente atenta às crianças, afetiva, atenciosa – olha para as crianças, tem uma ação direcionada ao controle dos corpos, dos movimentos. As auxiliares e as professoras sempre mandam as crianças ficarem emparedadas, por exemplo, antes de descer as escadas e escovar os dentes (Caderno de Campo, maternal I, 24 de setembro de 2015).

Foi marcante a diferença da qualidade da relação das professoras e das auxiliares com as crianças. As auxiliares mostraram-se mais indisponíveis e duras com as crianças. A creche, marcada pela tensão do educar e cuidar, tem como

desafio lidar com a hierarquização entre seus profissionais. No caso do Rio de Janeiro, as disputas são grandes, como a já mencionada luta dos agentes de Educação Infantil pela redução de carga horária. Diante desse cenário, fica a questão se essa tensão pode reverberar na relação com as crianças.

Na contramão dos eventos analisados até aqui, também foi possível observar as brincadeiras das crianças, com o toque, com abertura frente a um adulto diferente.

Uma criança catucava a pesquisadora e dizia: “não fui eu”. Depois as respostas foram mudando: “foi o monstro”, “foi uma menina”. Depois as partes do corpo tocadas foram variando. Ficaram um bom tempo se divertindo com essa brincadeira (Caderno de Campo, maternal I, 24 de setembro de 2015).

No berçário, muitas crianças se aproximaram da pesquisadora. Na parede, tinham desenhos de meios de transporte. Um menino começou uma brincadeira. Ele parecia não falar muito. Apontava as imagens e a pesquisadora dizia o nome do meio de transporte: trem, ônibus, barco, avião, helicóptero etc. Essa brincadeira durou muito tempo. Outras crianças começaram a imitá-lo. Eles saíam e depois voltavam fazendo a mesma brincadeira. Os bebês eram muito receptivos e afetivos (Caderno de Campo, berçário, 09 de novembro de 2015).

Em meio ao desafio da pesquisa, aconteceram momentos de alegria, de afeto, de encantamento, de brincadeira, de abraços, de sorrisos, de trocas de olhares, de beijos molhados, sendo possível pensar a prática de pesquisa de forma responsável e comprometida, com um olhar atento às necessidades infantis, inspirada na alegria e na descontração das crianças.

O contexto, marcado por uma multiplicidade de experiências, não foi definido apenas pela dureza. Mesmo em meio a posturas de controle, foi possível, em muitos momentos, identificar relações positivas entre adultos e crianças. Ao lado de gritos e broncas, também havia carinho ao ouvir uma história da vida da criança, alegria ao compartilhar um momento de brincadeira, paciência quando a criança não queria dormir, investimento do professor numa tentativa (mesmo que questionável) de que as crianças aprendessem e ampliassem os seus repertórios. A dialética bakhtiniana colabora na compreensão dos eventos destacados quando toma o autor, o contexto, as contradições no processo de produção de sentidos: “A linguagem envolve produto e produtor, abrangendo portanto as lutas, as diferentes relações, os diversos sentidos. A linguagem, para Bakhtin, é pois conflito” (KRAMER, 2007c, p. 80).

Mesmo diante dos diferentes sentidos, foram expressivos momentos que revelaram a ausência de troca, de solidariedade e de amizade entre as crianças e os profissionais da creche. Havia uma falta de clareza de que o trabalho pedagógico poderia ser enriquecido, e até transformado, se a creche fosse um lugar de diálogo. Em diferentes situações, não houve espaço para o encontro, fortalecendo a manutenção de uma lógica desigual e dicotômica entre crianças e adultos, tomando as crianças como seres incapazes e dependentes. E o mais difícil de relatar: havia indiferença, rispidez e falta de respeito. Foi chocante ouvir da diretora que um bebê não valia nada. Quais marcas subjetivas ficam diante de um discurso violento? Nenhuma profissional que vivenciou essa situação com a pesquisadora pareceu ter se indignado com o que foi dito, as expressões eram as mesmas. Para esses adultos, em muitos momentos, estar com as crianças parecia difícil, não se permitiam as brincadeiras, os risos, a emoção, as trocas, deixando de assumir “a responsabilidade de ser adulto e a necessidade de dar respostas às necessidades infantis” (KRAMER, 2014c, p.13).

A análise da qualidade das interações entre as crianças e os adultos tornou-se um desafio de pesquisa ao evidenciar situações de violência, de humilhação e de desqualificação das crianças. No entanto, é preciso ter cautela nas análises, não caindo em explicações simplistas que criem culpados. A pesquisa tem compromisso com a produção de conhecimento, mas também com a denúncia, com dar visibilidade para os sentidos que são dados para tais relações, tendo em seu horizonte a transformação social, a construção de novos caminhos. É inegável que, historicamente, essa tem sido a lógica dominante: crianças são colocadas como subalternas, inferiores aos adultos. Olhar para os fenômenos como produção histórica não retira a responsabilidade dos profissionais da creche, dos gestores, dos responsáveis pela política municipal, mas ajuda a compreender os sentidos construídos para tal relação.

É preciso pensar o lugar da política, saindo de uma perspectiva individualizante para o enfrentamento desse desafio. Refletir sobre as desigualdades no interior das relações da creche é partir da premissa que essa instituição está situada num contexto político e ideológico fundamentalmente desigual. Kramer (2011) afirma “que as políticas de infância são cruciais porque a educação da criança é um direito – não só social, mas um direito humano” (p.64). O enfrentamento da desigualdade vivida no interior da creche é um exercício de

contestação para que as crianças tenham direito à proteção, ao afeto, à amizade, à expressão dos seus sentimentos, à oportunidade de crescer de forma plena. E os adultos também possuem o direito a acolhimento, cuidado, diálogo sobre os desafios do trabalho com as crianças, e claro, condições dignas de trabalho.

A partir das análises realizadas, é possível afirmar que o trabalho educativo na creche, incluída a avaliação das crianças, demanda a construção de um espaço dialógico; possui uma dimensão política, como possibilidade de afirmação da igualdade, entendendo que as crianças que frequentam a creche são cidadãos de direitos, têm diferenças que precisam ser reconhecidas e pertencem a diversas classes sociais. A proposta de avaliação de contexto considera a convivência social no interior das instituições de Educação Infantil e as relações entre professores e crianças como uma dimensão importante para o processo de avaliação e planejamento, para a construção de um trabalho de qualidade com as crianças pequenas (Brasil, 2015).

No processo educativo, crianças e adultos são diferentes e possuem especificidades, mas agem e constroem, lado a lado, o mundo em que vivemos. O não reconhecimento das diferenças produz discriminação e exclusão. É importante estudar a infância por si própria, rompendo com o adultocentrismo, entendendo a criança como um ser social e histórico, produtora de cultura. Ser professor da Educação Infantil requer uma formação científica e cultural que significa uma ampliação da experiência humana; trazendo as dimensões da ciência, da arte e da vida de forma indissociáveis. É preciso que a formação permita que os profissionais se constituam críticos da sua própria prática, que restabeleçam os caracteres afetivo, ético, social e político da docência, que possam indagar teoricamente o descaso e a indiferença na relação com as crianças pequenas. Para Freire (2004), a imperfeição humana traz em sua essência a esperança, uma eterna busca. “Uma tal busca, como já vimos, não se faz no isolamento, mas na comunicação entre os homens – o que é impraticável numa situação de agressão” (FREIRE, 2004, p. 82).



## 5.2

### **“A chance de sucesso escolar e social” – relatórios: concepções de avaliação**

Este item analisa os relatórios de avaliação das crianças do EDI pesquisado. Esses documentos foram disponibilizados apenas para a leitura, que foi feita na própria instituição, no último dia de observação na instituição, após o centro de estudos. As reflexões aqui apresentadas estão baseadas na leitura de um número expressivo de relatórios – mas não a sua totalidade – dos grupos referentes à creche (berçário, maternal I e maternal II) e nos registros da pesquisadora. A opção pela análise dos relatórios deve-se pela compreensão de que, ao descrever o processo de aprendizagem das crianças, o professor traduz, no texto, as concepções compartilhadas na instituição para o trabalho educativo, bem como os conhecimentos docentes acionados para essa prática. O objetivo era conhecer o formato e as concepções expressas nos registros. Não foram autorizadas cópias desses documentos. Segundo a direção, as avaliações ficam arquivadas na instituição.

A avaliação na Educação Infantil deve se voltar para as oportunidades de aprendizagem das crianças, num processo contínuo de observação e registro do cotidiano, com avanços e desafios, alegrias e frustrações, descobertas e invenções, incorporando as diferentes relações estabelecidas entre as crianças e entre adultos e crianças. Também devem ser incluídos elementos promotores do processo de aprendizagem, como a organização do espaço, dos materiais, dos brinquedos (sua diversidade e qualidade) e do tempo, a participação das crianças e famílias, entre outros. A documentação pedagógica pode ser realizada por diferentes instrumentos, colaborando para a construção de um projeto vivo, flexível, participativo, em constante movimento. O educador, sem ter medo de errar, deve arriscar e, sempre que necessário, começar de novo. Tal proposta de avaliação traz um sentido reflexivo para a prática docente, colocando o professor no lugar de aprendiz e pesquisador das especificidades infantis.

Esse processo tem o compromisso de indicar novos caminhos pedagógicos, de enriquecer o currículo e as interações, de permitir a reflexão sobre o papel da Educação Infantil e as concepções de avaliação presentes entre os profissionais: “as

práticas avaliativas são construídas em ação, em um ambiente extremamente plástico e dinâmico, tal como se caracteriza o processo de construção de conhecimento na primeira infância” (HOFFMANN, 2014, p. 243). O ato de avaliar pode subsidiar reflexões sobre as condições de oferta, sobre se as necessidades das crianças estão sendo atendidas, colaborando com um processo de melhoria que pode extrapolar a discussão sobre a qualidade das práticas cotidianas, indo além dos muros da instituição.

Como já mencionado, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (Brasil, 2009b) normatizam que as creches e pré-escolas devem criar procedimentos de acompanhamento do trabalho pedagógico e da avaliação, por meio de diferentes formas de registro (incluindo os relatórios). Propõem uma observação crítica e criativa sobre os processos de aprendizagens, permitindo o diálogo com as famílias sobre desenvolvimento e aprendizagem, sem deixar de mencionar a importância da participação e da autoria das crianças sobre suas experiências de aprendizagem.

No EDI pesquisado, são produzidos três relatórios ao longo do ano – um primeiro do grupo e os outros individuais, sendo que ambos trazem aspectos coletivos. As professoras apresentam um texto discursivo com as experiências das crianças. Chama atenção que, logo no cabeçalho dos relatórios, há uma espécie de slogan da creche: “Lugar doce como um sorriso de criança”. A frase indica uma idealização da infância como os anos dourados da vida, e da criança como ser puro e inocente, sendo vista numa suposta dimensão mais natural, de ser amável (Dahlberg; Moss; Pence, 2003). A creche aparece, em alguns momentos, como espaço romântico, livre das dificuldades impostas pelo mundo real. Palavras como encantamento e magia são muitas vezes repetidas.

De uma maneira geral, os relatórios de grupo enfatizam as características das crianças coletivamente, a rotina e as atividades preferidas, os desafios encontrados, os pontos positivos e as indicações para o futuro. Já o individual apresenta os seguintes itens: o grupo, a criança, as conquistas e os planos para o futuro (linguagem oral, matemática, ciências sociais e naturais, corpo e movimento, música, artes visuais). Ambos seguem os modelos do documento da SME do Rio de Janeiro sobre avaliação. Também é possível identificar expressões nos relatórios que são utilizadas nos documentos orientadores como “períodos calmos e agitados”.

Temas específicos da creche ficam evidentes nos registros, como desfralde, adaptação, alimentação, sono, higiene, entre outros. Mencionam a rotina vivida pelas crianças – “Na rotina diária, o grupo desenvolve atividades com ações de educar, cuidar, desenvolvendo a autonomia que são: acolhimento, colação, almoço, momentos de higiene e atividades pedagógicas” (relatório berçário, maio de 2015, página 1). Destacam o momento da rodinha, as atividades dirigidas e livres, o incentivo à autonomia das crianças para tirarem os calçados e colocarem os chinelos, seus movimentos no espaço, o comportamento nos momentos da leitura de histórias, a colaboração na arrumação da sala, as brincadeiras preferidas (brinquedos sonoros, roda etc.), entre outros. Não são apresentadas, em detalhes, as experiências vividas ao longo da rotina.

Em relação à rotina, os textos apresentam os mesmos momentos, o que pode indicar certa rigidez no cotidiano do EDI.

Ao chegar no EDI, o grupo se dirige ao tapete para que retire sua mochila, seus pertences para uso diário, a agenda, onde fazemos todas as anotações do dia, e sua toalhinha de mão. Essa atividade é estimulada para que a criança desenvolva a sua autonomia. Logo após as crianças tomam o desjejum. Todos se sentam a mesa, num ato coletivo e harmônico de incentivo à alimentação. Seguidamente, todos retiram seu tênis e colocam seus chinelos, sempre incentivados a agir de maneira autônoma. Ao término, todos sentam na rodinha, no círculo montessoriano, para a roda de novidades, chamadinha que trazemos novidades de acordo com o interesse do grupo, sempre de forma lúdica (relatório maternal I, dezembro de 2015, página 2).

Essa descrição é ainda maior e menciona a divisão das crianças em atividades por cantinhos, a utilização dos espaços externos, almoço, repouso, lanche, brincadeiras e saída. A organização da rotina parece seguir os documentos orientadores da SME do Rio de Janeiro, intercalando momentos calmos e agitados. Ao ler esse fragmento, fica difícil pensar em possibilidade de interferência das crianças na organização dos tempos e espaços, mesmo que o protagonismo infantil seja um princípio repetido nos relatórios.

Um dos textos menciona que as crianças demoram a comer, “buscando as professoras para que deem na boca” (relatório maternal II, julho de 2015, página 1). O incentivo para autonomia das crianças aparece em quase todos os relatórios, mas a solicitação para dar comida na boca é vista como um problema. Não poderia ser um momento de troca de afetos, de diálogo? A construção da autonomia extrapola a noção de fazer sozinho, demanda mediação, sendo uma experiência que

leva à independência, que nega a submissão, torna o sujeito capaz de realizar os seus desejos, de falar sobre si, sobre suas ideias. Em um dos registros, encontra-se o seguinte fragmento:

É um grupo que ainda apresenta dificuldade na autonomia, necessitando de constante mediação das profissionais para realizar ações durante a rotina diária, como tirar e colocar roupas, meias e sapatos, se alimentar sozinho, subir e descer escada, entre outras. Vale ressaltar que todos os responsáveis destas crianças são informados constantemente destes fatos (Relatório maternal I, setembro de 2015, página 1).

Em 2015, o EDI realizou o projeto *Através do som toco seu coração! A música formando opinião – musicalidade por toda parte!* Esse foi o grande projeto que atravessou outros temas como carnaval, a cidade do Rio de Janeiro, meios de comunicação, meios de transporte etc. As professoras compartilharam, em seus registros, a ênfase na literatura infantil, nas brincadeiras que estimulem a fantasia das crianças – “história de dinossauros e ou criaturas fantásticas e até medonhas” (relatório maternal I, dezembro de 2016, página 2), priorizando os sentimentos das crianças. O maternal I, a partir dos dinossauros, aprofundou discussões sobre outros animais – “onde fizemos um belo passeio pelo mundo, descobrindo seus sons, suas características, suas semelhanças e diferenças, com isso construímos a fazendinha” (relatório maternal I, dezembro de 2015, página 1). Na sequência, realizaram pesquisas sobre a metamorfose das borboletas (incluindo os sapos), conheceram a poesia *As borboletas* de Vinícius de Moraes, fizeram dobraduras e brincadeiras.

Na mesma turma, diante do interesse pela personagem do lobo, foi realizado um trabalho a partir do livro *O lobinho bom*. Por conta do “comportamento agitado e pouco agressivo de alguns alunos”, mudaram a história original de lobo mau para lobo bom, com o objetivo de “despertar no grupo os bons sentimentos, palavras e atitudes com os amigos” (relatório maternal I, dezembro de 2015, página 1). A literatura infantil toma um lugar didatizado, como estratégia para ensinar comportamentos ditos adequados e conteúdos, afastando-se de uma experiência de fruição, produção de sentidos, participação, criação de narrativas, trocas, ampliação de experiência culturais (Corsino, 2009).

Um dos grupos pesquisou o tema da água: “Falamos também sobre as sensações e sentimentos que se relacionam com a água, tais como: sentimos quando estamos com sede, quando está frio e tomamos um banho quentinho, quando está

muito calor e tomamos um banho geladinho” (relatório maternal II, maio de 2015, página 1). Exploraram os sons da água, os estados físicos, construíram um chuveiro e “Chegamos na neve... foi inevitável surgir o nome Frozen<sup>97</sup>. Houve dramatização, confecção de bonecos de neve, músicas, filme, princesa Elza, enfim, muito encanto e magia na aprendizagem” (relatório maternal II, maio de 2015, página 1). Esse desenho também aparece em outro projeto com as famílias, no mesmo grupo, em julho de 2015, com homenagens às representantes das famílias – mãe, madrinha, avó, tia. Em seguida, entram em um projeto sobre animais, recebem a visita de uma borboleta (tudo indica que a professora se fantasiou). Observa-se, no exemplo mencionado, a ausência de uma sequência entre os subprojetos, de elos que permitam a coerência interna entre os temas e as ações de pesquisa com as crianças. Ainda cabe questionar a utilização de um desenho animado marcado pelo consumo, não ampliando as experiências das crianças, já que esse vídeo está extremamente massificado, presente na televisão, nos brinquedos, nas roupas, nas festas de aniversário.

Como o projeto anual trazia o tema da musicalidade, os registros marcam a presença do som nas propostas, numa tentativa de criar uma relação: “Os sons desses animais se fizeram presentes a todo instante (...)” (relatório material II, julho de 2015, página 1); ou “Através do som que produzimos na mastigação, experimentamos e conhecemos alguns alimentos (...)” (relatório berçário, julho de 2015, página 1); ou “A partir daí nosso caminho foi enriquecedor com a Semana da Saúde na escola, onde descobrimos os sons nos hábitos de higiene através de experiências do banho, de lavar as mãos e de escovar os dentes (relatório maternal I, setembro de 2015, página 1).

Chama atenção que propostas bastante escolarizadas tenham aparecido nos registros do grupo dos bebês. “Neste 4º bimestre, partindo do interesse das crianças, mergulhamos no mundo dos sons dos meios de transportes, (...) brincam com carros imitando seus sons com gestos e canto, fazendo trenzinho” (relatório berçário, dezembro de 2015, página 1). Mais à frente, o mesmo texto conta:

No mundo da tecnologia, brincando o tempo todo com o celular, descobrimos os meios de comunicação com o rádio, dançando ao som da música, a televisão com

<sup>97</sup> Desenho do Walt Disney que conta a história da princesa Anna, que parte em uma jornada por perigosas montanhas de gelo na esperança de encontrar sua irmã, a rainha Elsa, e acabar com a terrível maldição de inverno eterno, que está provocando o congelamento do reino.

os desenhos, o livro, a revista, o jornal e a carta para o Papai Noel. Com alegria chegamos ao natal, com suas luzes, cores, magia, solidariedade, paz e união de todos os povos (relatório berçário, dezembro de 2015, página 1).

Os fragmentos destacados acima não dão visibilidade à potência dos bebês através de canais não verbais, suas brincadeiras, imitações, balbucios, movimentos com o corpo, como possibilidade de expressão de conhecimento do mundo e das culturas, ou seja, suas formas de se relacionar com os objetos, com o próprio corpo, com seus pares, um processo importante na constituição subjetiva das crianças pequenas (Guimarães, 2008). Assim, não foram evidenciados como os temas foram tratados a partir das especificidades dos bebês.

*As Orientações Curriculares para a Educação Infantil*, documento da SME do Rio de Janeiro, na página 41, traz uma grande lista com sugestões de temas que podem ser de interesse das crianças (citado no capítulo 4). Um deles é o tema do transporte, com as seguintes questões: “Quais são eles no ar, na terra, na água? Como eles são? Para que servem? Quais os tipos que as crianças usam?” (Rio de Janeiro, 2010b, p. 41). Será que esse documento induziu a uma compreensão equivocada da metodologia de projetos? Será que colaborou com a escolha do tema? Se, por um lado, é um tema bastante recorrente nos contextos de Educação Infantil, principalmente naqueles identificados por práticas nomeadas como mais tradicionais, isso não significa que não pode ser tratado de forma interessante e criativa.

São identificados, em outros registros, conteúdos com caráter escolarizante: herbívoros, carnívoros, ovíparos, reconhecimento de letras do alfabeto e de números etc. Segundo um dos relatórios: “O objetivo do trabalho com as crianças é garantir que haja contentamento, conhecimento e desenvolvimento das crianças para que exista a chance de sucesso escolar e social” (relatório maternal II, julho de 2015, página 2). A função do trabalho educativo ora se localiza no campo das interações, brincadeiras e participação infantil, ora no campo escolar, de preparação para as etapas seguintes, tendo o Ensino Fundamental como referência.

Ainda cabe destacar a presença das datas comemorativas, como Natal e Páscoa. Maia (2014) aponta para o caráter propedêutico e moralizador das datas comemorativas na Educação Infantil, colaborando para a dominação de uma perspectiva cultural sobre outras. “As datas cívicas e morais são as que aparecem

em maior número e implicam em conhecimentos e valores relacionados à pátria, à família e a convivência social” (MAIA, 2014, p. 8).

Através da leitura, em alguns momentos, não é possível identificar as razões pela escolha do projeto e dos subprojetos. Em um dos relatórios do berçário, encontra-se a seguinte explicação:

A música como forma de expressão do pensamento, possuindo grande importância na formação do indivíduo. A musicalização contribuindo de forma positiva no desenvolvimento pleno da criança, consegue atingir várias áreas do cérebro, por isso é um dos melhores estímulos para a mente. Emoção, raciocínio, percepção, sentidos aguçados, memória e aprendizado (relatório berçário, maio de 2015, página 1).

Concepções contraditórias atravessam os textos – a creche como espaço de criação, apropriação de cultura, encontros, aprendizagens, mas também como lugar para o desenvolvimento de áreas do cérebro, habilidades e competências. A expressão *desenvolvimento integral das crianças* aparece repetidas vezes. Fazem menção à psicomotricidade, à oralidade; em alguns momentos, parecem priorizar a dimensão cognitiva e comportamental. Ao falar de uma criança, afirmam: “(...) apresenta um desenvolvimento cognitivo e comportamental significativo (...) (relatório maternal II, julho de 2015, página 1). A estrutura do relatório (ênfases na linguagem oral e escrita ou corpo e movimento) e a forma como as narrativas das professoras organizam-se marcam uma fragmentação para o olhar das trajetórias das crianças. Não são observadas hipóteses e teorizações sobre os comportamentos das crianças, prevalece a noção de atitudes compatíveis com a faixa etária.

No trabalho com as crianças, pensar o desenvolvimento infantil exige um olhar globalizado, holístico, contextualizado e flexível, distanciando-se de uma compreensão em função de etapas e normas de desenvolvimento. Uma criança, em uma situação de brincadeira de faz de conta, apropria-se da cultura, inventa novos sentidos para o que experimenta. É importante saber a idade da criança para pensar suas necessidades, pensar em como apoiar em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento? Até que ponto estruturar o trabalho a partir da idade não limita as expectativas que se têm para as crianças? Quando o professor organiza a intervenção educacional, não seria mais interessante enfatizar as histórias de vida, seus interesses, suas experiências familiares e culturais do que sua fase de desenvolvimento?

Crianças da mesma faixa etária vão apresentar peculiaridades. As conquistas e os avanços, nas diferentes dimensões da aprendizagem, serão diversificados: algumas podem apresentar um vocabulário mais amplo, maior articulação oral, outras podem correr, pular e explorar os brinquedos com mais desenvoltura motora. O acompanhamento das singularidades na Educação Infantil permite o delineamento de objetivos e ações educativas coerentes com cada criança, bem como em relação às características do grupo. Olhar para o desenvolvimento infantil de forma não hierárquica permite a inclusão e a valorização de todas as crianças com suas formas singulares de expressão.

A perspectiva disciplinar é expressiva nos relatórios com a divisão de áreas, didatizando as experiências na Educação Infantil – “A rotina diária do EDI é composta por (...) atividades pedagógicas de desenvolvimento da musicalidade, corpo e movimento, linguagem oral e escrita, matemática, ciências sociais e naturais e artes visuais” (relatório maternal II, maio de 2015, página 2). Essas áreas são descritas, de forma bastante genérica e semelhantes, em todos os relatórios (menos os registros do berçário, que trazem outra organização). A noção de metas também é identificada: “Através de experiências e experimentações, foi possível ampliar o desenvolvimento para as metas que objetivamos alcançar” (relatório do maternal I, dezembro de 2015, página 3). Novamente, encontra-se uma aproximação entre os documentos orientadores da SME do Rio de Janeiro, principalmente as *Orientações Curriculares para a Educação Infantil* (Rio de Janeiro, 2010b) que organiza o trabalho pedagógico em áreas de conhecimento e compartilha a ideia de metas.

As indicações para o futuro nos relatórios, na maioria das vezes, trazem questões sobre o desenvolvimento infantil, dando destaque para uma dimensão – oralidade, autonomia e outras. São recorrentes queixas sobre a dispersão das crianças, a falta de atenção nas atividades (“tempo de concentração curto”). “Reconhece algumas letras do alfabeto, escreve seu nome, porém, em alguns momentos, percebemos a dificuldade para o reconhecimento da sua chamadinha, por se mostrar muito dispersa” (relatório maternal II, julho de 2015, página 2). Com a mesma frequência, os relatórios mencionam o comportamento agitado das crianças, as dificuldades em respeitar os combinados, a resposta agressiva frente aos conflitos.



Documentos legais, como as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (Brasil, 2009b), e a própria produção de pesquisa no campo da infância, apontam a necessidade de valorização das diferentes formas de expressão das crianças pequenas, com suas especificidades. Parece que as profissionais não cogitam que a dispersão pode ser explicada por propostas que não sejam interessantes, que não atendam às demandas infantis. Tem-se uma expectativa de que as crianças pequenas fiquem paradas, caladas, sentadas em cadeiras, com o uso de técnicas e disciplina, “o entrelaçamento entre o exercício disciplinar e o biopoder no cotidiano” (GUIMARÃES, 2011, p. 122). Ainda cabe destacar que a atenção, tema que emerge dos relatórios, é uma experiência aprendida, que precisa ser mediada.

Os registros caracterizam crianças e grupos, em alguns momentos, como agressivas, o que pode indicar uma expectativa romântica ou um desconhecimento dos comportamentos infantis. É responsabilidade do adulto apoiar as crianças na construção de novas formas de expressão de raiva e frustração. Nesse sentido, as professoras apontam, no texto, que investem no diálogo para a construção de novos padrões de sociabilidade. Mesmo assim, as relações podem ser caracterizadas como monológicas, as crianças parecem não participar na construção de combinados para a convivência.

Todos os textos marcam que a prática pedagógica parte do interesse das crianças, que elas participam da rotina e do planejamento; alguns registros mencionaram a incorporação dos interesses das famílias. Contudo, em muitos momentos, não fica explícito quais sejam, como se dá a participação e os caminhos adotados no trabalho educativo. Bondioli e Savio (2013) afirmam que o modelo de avaliação de contexto traz a participação como princípio, envolvendo diferentes atores, “não somente os professores, mas também as famílias, as crianças (...). Partindo da convicção que a educação não é uma questão ‘privada’” (p. 40). Assim, a experiência educativa é uma questão pública, é compromisso da sociedade, que se enriquece na troca, no diálogo.

Em vários trechos, a narrativa é extremamente genérica, com frases imprecisas – “Talvez ela seja participativa e interessada, mas tímida” (relatório maternal I, julho de 2015, página 2). Nenhum relatório menciona situações particulares, com falas das crianças, trazendo interações, brincadeiras e invenções.

O texto é mais descritivo do que analítico. A avaliação ocupa um lugar burocrático, pouco dialógico e reflexivo.

Os relatórios lidos são disponibilizados para a leitura das famílias. Segundo a coordenação, os mesmos ficam arquivadas na creche, todas assinadas por algum responsável da criança. Em alguns trechos, os relatórios trazem termos como “*círculo montessoriano*”, o que leva a questionar qual a compreensão das famílias sobre esses textos. Ao mesmo tempo que mencionam a participação dos responsáveis, esses têm um acesso limitado aos relatórios. Caso os pais não tenham familiaridade com tal tipo de texto, a leitura e a compreensão pode ser dificultada com a forma de partilha escolhida pela instituição, excluindo as famílias do diálogo sobre as experiências educativas dos seus filhos. Sendo assim, seria necessária a mediação das professoras, além do direito da garantia de espaços para troca e esclarecimentos, como também uma cópia do relatório para que possam pensar sobre as questões analisadas, partilhar com outros familiares, produzir memórias das crianças.

Chama atenção que muitos registros trazem como desafios o fato de as crianças chegarem com sono, a agressividade das crianças, a ausência de iniciativa na alimentação, as roupas e meias apertadas, imprimindo um tom de queixa. Será que os pais podem se sentir cobrados e responsabilizados com a sinalização desses desafios? Não seria mais interessante adotar outros caminhos na escrita e na relação com as famílias para tratar de tais temas?

Na leitura dos relatórios, foi possível observar que guardam muitas semelhanças, trechos se repetem em registros diferentes, principalmente na parte que apresenta as conquistas e os planos para o futuro por áreas de conhecimento. É possível que as crianças se aproximem em alguns aspectos, mas as suas trajetórias são únicas, marcadas por seus contextos e experiências. Seus avanços e desafios são diferentes em relação às várias dimensões da aprendizagem e do desenvolvimento. A escrita dos relatórios aponta para uma tentativa de superação de uma concepção de avaliação pré-fabricada, como no formato de *check-list*<sup>98</sup>, o qual toma as capacidades das crianças de forma isolada, busca a objetividade da medida, descontextualizado da realidade compartilhada pelos sujeitos. Contudo, os registros, marcados por ambiguidades, não conseguem romper e se consolidar como

---

<sup>98</sup> Palavra em inglês que significa lista de verificação. No caso da Educação Infantil, seria uma lista com as habilidades e competências que se espera que a criança possua.

um instrumento de avaliação das aprendizagens que traz as crianças e os adultos como autores desse processo. Ainda, é importante destacar as condições de produção dos relatórios. As professoras eram responsáveis por elaborar 25 relatórios, no isolamento, sem tempo garantido com as colegas de trabalho para refletir sobre essa escrita. Como produzir um texto dialógico sem a presença do outro?

Os relatórios de avaliação, um instrumento que vem se fortalecendo na Educação Infantil no lugar das fichas padronizadas, têm o registro como material de trabalho do professor, uma oportunidade de reflexão teórica. Nele, para além de descrever as manifestações infantis e sistematizar com as crianças suas trajetórias, é importante partilhar as experiências educativas com as famílias. O relatório é um dos elementos do processo de documentação pedagógica que tem a tarefa de avaliar, mas também de construir uma memória das crianças e dos seus grupos, sendo um material rico de pesquisa, análise e reflexão sobre a prática docente na Educação Infantil: “(...) a documentação não é um método ou uma fórmula. Ela é um modo de raciocinar, de observar, de discutir, de experimentar e esboçar o trabalho pedagógico” (GUIMARÃES; OLIVEIRA, 2014, p. 283). E, para isso, o professor precisa transformar em registros escritos, ou outras formas, suas observações, impressões, análises e reflexões. A avaliação formativa enfatiza as necessidades das crianças, não sendo um processo separado do currículo ou do processo de ensino. A reflexão sobre o desenvolvimento e as aprendizagens parte das próprias crianças; a observação e a avaliação permitem apoiar necessidades, capacidades e perspectivas do grupo.

O papel do professor/avaliador é o de observar cada uma (criança) em suas ações e manifestações de pensamento, interpretar o significado do que a criança revela em determinado momento e conversar, agir, orientar, desafiar a ponto de a criança estabelecer novas relações, associações, refletir sobre suas ideias e modos de agir, apropriando-se de novos conhecimentos (HOFFMANN, 2014, p. 245).

O ato de registrar, de documentar a história das aprendizagens das crianças, deve partir das múltiplas experiências, possibilitando a memória, a conexão entre o passado e o presente, criando projetos futuros. O registro deixa marcas que retratam uma história, estabelecem conexões com as experiências dos outros. Crianças, professores e famílias podem, por meio do registro, narrar e partilhar o vivido,

refletir sobre os conhecimentos produzidos dentro da instituição educativa, mas também sobre si e sobre as relações com o mundo.

Esse processo demanda um planejamento do professor, a construção de critério: a ação de avaliar é intencional. Hoffmann (2014) sinaliza que o acompanhamento extrapola a ideia de estar junto das crianças, atitude extremamente importante, mas vai além, também é: “Seguir em pensamento (...) permanecer atento às manifestações de cada uma, refletindo sobre suas ações e reações, ‘sentindo’, percebendo seus diferentes jeitos de ser e aprender, respeitando-as em suas particularidades, em sua singularidade” (p. 247).

Além de todas as exigências e problematizações apresentadas, a tarefa da escrita não é simples. A escrita expõe, exige método, trabalho duro. Mesmo fazendo isso dentro das melhores condições, com tempo garantido dentro da carga horária de trabalho, na parceria e no diálogo com outros professores, continua sendo um desafio árduo.

Diante disso, como cumprir essa responsabilidade da melhor maneira? A partir da compreensão de que não existem manuais e receitas. A aposta é no diálogo, num processo participativo e inclusivo. A resposta para os desafios dos professores, de lidar com tantas tarefas e realizar o registro, pode estar numa pedagogia participativa que é construída no diálogo com as crianças cotidianamente, incorporando as tarefas de narrar, registrar e partilhar as experiências vividas no processo educativo. De tal forma, o registro acontece no interior das relações educativas com crianças, famílias e professores. De acordo com Kramer (2007c), o professor precisa ter uma relação ativa, criativa, de autoria com a sua palavra. “É necessário que ele conquiste essa autoria não só porque é um sujeito social que tem o direito de ser responsável pela sua palavra, mas também porque somente sendo autor o professor poderá favorecer que as crianças o sejam” (p. 84). Professores, crianças e familiares devem ser convidados a entrar na corrente da linguagem, conquistando autonomia e autoridade sobre a experiência de aprender.

A avaliação das aprendizagens é um tema delicado, com concepções em disputa, em que práticas implementadas na creche e na pré-escola nem sempre estão coerentes com as concepções dos professores e das propostas pedagógicas. Isso aponta para a necessidade de um debate mais aprofundando. Em muitos contextos, falar de avaliação é pensar em escolarização ou rotulação precoce (Didonet, 2014). Aqui, toma-se uma compreensão de que avaliação pode se configurar como

oportunidade de reflexão da ação docente, de autoria e participação das crianças e famílias nos processos educativos. As leituras permitiram observar que a escrita não começava pelas crianças, mas a partir de um modelo com pontos fixos, não havendo espaço para desvios, endurecendo e homogeneizando os relatórios. Dentro da perspectiva que a palavra é ideológica, tem sentido e direção, esses documentos tinham intenções, uma delas não era a aproximação, e sim o distanciamento das crianças e das famílias.

## 6

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta tese teve como objetivo analisar concepções de avaliação que se expressam nas práticas de avaliação no contexto da creche, considerando os sentidos que esses profissionais produzem para essa ação, bem como suas condições de produção. Nesse processo de investigação, foi considerada a perspectiva macro que se refere ao contexto das políticas, suas concepções, seus processos de elaboração e implementação, identificando avanços e desafios nas políticas públicas. A metodologia da pesquisa incluiu apreciação crítica de documentos orientadores produzidos pela SME do Rio de Janeiro, observações na creche pesquisada e análises de relatórios de avaliação das crianças. Estas estratégias permitiram uma aproximação do problema proposto.

Aqui, toma-se o movimento de pesquisa como oportunidade de refletir os caminhos para a construção de uma educação de qualidade, transformadora, emancipatória; sendo também espaço de utopia, denúncia e anúncio (Freire, 2004). Desse modo, é compartilhada uma noção de pesquisa que busca a ação problematizadora, que tem o compromisso com a humanização, com a denúncia de uma realidade desigual e seus instrumentos ideológicos que garantem a sua manutenção. A pesquisa pode, pelas suas indagações, anunciar caminhos, mesmo que provisórios, para a transformação social. Um movimento dialético que não perde de vista o contexto, não separa os enunciados dos sujeitos, reconhecendo as contradições das experiências humanas.

Escrever este texto de finalização demanda uma retomada do percurso da pesquisa. Primeiro, foi realizada uma discussão sobre o tema da avaliação, suas diferentes perspectivas, enfatizando os embates teórico-práticos. Historicamente, a avaliação tem sido concebida nas instituições educativas como instrumento de classificação e seleção dos alunos, tendo a meritocracia como princípio. Esta tese aposta na perspectiva da avaliação formativa para a construção de uma realidade democrática na escola, a partir de um processo dialógico e participativo, que leva em conta fatores políticos, econômicos e sociais, trazendo compreensão e novos caminhos para a educação. Contudo, sabe-se que esse tema é antigo e que os muitos debates realizados ainda não foram suficientes para instaurar novas formas de relação com

o conhecimento e com as crianças. Com seu caráter formativo, pode permitir a produção de novos saberes sobre a prática. Desse modo, a avaliação pode funcionar como instrumento de controle social, ato de cidadania se realizada com ética, comprometida com o processo, e não apenas com o produto, com a qualidade, e não com a quantidade, extrapolando a mera classificação das instituições e dos sujeitos, afastando-se de uma perspectiva individualizada que desconsidera os aspectos estruturais.

Feito esse primeiro movimento, a tese focalizou temática da Educação Infantil: a produção de sentidos para esse atendimento, dentro da história, incluindo a discussão sobre qualidade e as especificidades da avaliação na Educação Infantil. Documentos legais diferenciam a avaliação **na** e **da** Educação Infantil, compreendendo que essas diferentes dimensões estão articuladas. A avaliação na creche e na pré-escola deve enfatizar o trabalho educativo e o desenvolvimento das crianças; sendo impedidas a retenção, a seleção, a classificação, a promoção. Para esses objetivos, foram apontados diferentes procedimentos como a observação das atividades das crianças e a construção de registros, realizados pelos adultos, e também pelos adultos e as crianças.

A ênfase foi colocada nas contribuições da avaliação de contexto, proposta italiana, que prioriza a participação de todos os envolvidos, a reflexão no percurso por meio da negociação e do diálogo, de conexões entre os diferentes pontos de vista, construindo indicadores de qualidade pertinentes ao contexto (Bondioli; Savio, 2013). Esse modelo de avaliação negociada e compartilhada não entende o conceito de qualidade como um valor absoluto, nem possui a finalidade de adequação a padrões e normas de forma hierárquica. Qualidade demanda relação, debate entre os sujeitos, significa assumir responsabilidades, definindo, de forma participativa, os caminhos do trabalho educativo, submetidos à reflexão, à avaliação, à revisão. Assim, a avaliação não é tratada de forma isolada, mas como um processo amplo, inserido no projeto político pedagógico das instituições, considerada no processo escolar e no desenvolvimento da qualidade educacional, voltada sempre para o contexto e não a criança.

Em relação aos documentos de caráter mandatório e orientadores da Educação Infantil, em âmbito nacional, foi apresentada uma revisão detalhada, destacando as concepções de avaliação e qualidade. Esse levantamento apontou uma coerência entre esses textos, consolidando a Educação Infantil como espaço de

luta e resistência pelos direitos das crianças pequenas, com princípios de qualidade para as ações cotidianas nas instituições, para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, para um processo de avaliação que respeite as especificidades infantis. Os documentos que tratam das políticas refletem sobre a qualidade da oferta e apresentam o entendimento de que a avaliação deve ser construída com a participação das diversas instâncias, dos diferentes atores sociais.

No âmbito da política, destacou-se o PNE (2014-2024) com o objetivo de implantar, até o segundo ano de vigência do plano, uma avaliação da Educação Infantil, a ser realizada a cada dois anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade. O plano traz o desafio da discussão de uma avaliação da oferta que pode provocar uma ampla reflexão institucional com vistas à promoção de um atendimento de qualidade às crianças de 0 a 5 anos. Contudo, se, por um lado, identificam-se avanços, por outro, o documento atualiza uma dualidade histórica da Educação Infantil, com o estímulo à oferta de matrículas gratuitas em creches por meio da concessão às entidades beneficentes de assistência social na Educação (Campos; Campos, 2012).

Como resultado de muitas lutas políticas, o MEC define a Anei com a tarefa de realizar diagnósticos sobre as condições de acesso e oferta na creche e pré-escola pelos sistemas de ensino no Brasil. Em 2016, o MEC definiu a Anei no âmbito do Sinaeb, entretanto, no mesmo ano, esse foi revogado com o argumento que as revisões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ainda não estavam finalizadas. Atualmente, todo o esforço de debate e produção de uma política nacional de avaliação da Educação Infantil, com a construção de grupos de trabalho e elaborações de documentos, parece ter se perdido.

\*\*\*

Com o objetivo de produzir sínteses, mesmo que provisórias, tecidas ao longo da investigação, será organizado, em tópicos, este percurso analítico com conclusões, sugestões de pesquisas futuras e proposições para as políticas e para as práticas<sup>99</sup>.

\*\*\*

---

<sup>99</sup> Foram selecionadas falas das professoras, destacadas no caderno de campo, para os títulos construídos para as Considerações Finais.



*“Na faculdade, nós tivemos muita teoria, que é fundamental para a vida, mas a prática de sala de aula, os desafios, só quem ensina para gente é a vida real”* – sugestões de pesquisas futuras

O fragmento destacado acima é a fala de uma professora que sinaliza a desarticulação entre teoria e prática na formação inicial, ausência do diálogo com a prática, com o cotidiano das instituições. Gatti (2010), ao analisar os cursos de formação de professores do Brasil, aponta que disciplinas sobre Educação Infantil representam apenas 5,3% do conjunto, “poucos cursos propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação à educação infantil” (p. 1372). A mesma autora chama atenção para a fragmentação do currículo, com disciplinas dispersas, com abordagens mais descritivas em detrimento de um diálogo entre teoria e prática e de reflexões sobre o que e como ensinar. Assim, mostram-se relevantes estudos que evidenciem o lugar da avaliação **na** e **da** Educação Infantil no currículo de formação de professores, indicando as discussões priorizadas – essa formação inicial é capaz de qualificar o professor de Educação Infantil para planejar, avaliar, relacionar-se com as crianças pequenas, levando em consideração suas especificidades?

Além dessa temática, esta tese sugere outros temas para pesquisas futuras:

- i. No âmbito da política, pesquisas que articulem as diferentes dimensões da avaliação, tomando as ações mais recentes, permitindo a identificação dos avanços e desafios no campo da Educação Infantil no Brasil.
- ii. Sobre a produção de documentos orientadores das práticas avaliativas no nível municipal: como são produzidos e traduzidos pelos docentes? Quais são as concepções de avaliação e qualidade? Como se dá a participação dos professores? As histórias dos sujeitos e das instituições são valorizadas?
- iii. Investigações que tragam a perspectiva infantil sobre os processos de avaliação, com uma interlocução direta com as crianças pequenas: como as crianças compreendem e participam dos processos avaliativos realizados na creche e na pré-escola? Como as suas leituras podem redirecionar as práticas de avaliação?
- iv. Pesquisas que se dediquem às creches, priorizando os bebês: como as especificidades dos bebês são contempladas nos processos de avaliação?
- v. O desafio da participação das famílias no processo educativo.

- vi. No que diz respeito aos pressupostos epistemológicos, há uma necessidade de maior aprofundamento sobre os conhecimentos, oriundos de diferentes campos, que têm embasado as práticas avaliativas (incluindo os instrumentos utilizados).

\*\*\*

*“A avaliação, ao meu ver, para ela ser mais forte, mais potente, os professores teriam que ter um tempo para trocar”: recomendações para as políticas e práticas*

Esta professora relata a ausência de políticas que garantam espaços e tempos para o encontro entre os professores, fragilizando a creche como locus de formação e discussão das práticas. A falta de oportunidades de trocas compromete as experiências educativas, retira a potência. A ação de avaliar é intencional, demanda planejamento, construção de critérios, encontros, diálogos, estudos.

A tese compreende que a qualidade está relacionada: ao investimento público em melhores condições de trabalho para os professores; à garantia de espaços e tempos de formação em serviço que priorizem conhecimentos relevantes para a prática; à implementação de procedimentos de avaliação que tenham como finalidade o aperfeiçoamento, e não a seleção; ao acesso de todas as crianças à Educação Infantil (principalmente no caso da creche); a equipamentos públicos com infraestrutura adequada, com uma administração democrática; à participação de professores, crianças, famílias e comunidade num processo de construção coletiva da escola; ao diálogo com as experiências não formais de educação; ao investimento na formação inicial docente, bem como ao incentivo pela formação em programas de pós-graduação.

Em relação às proposições para as políticas e práticas, esta tese ainda ressalta:

- i. A necessidade de problematização de programas destinados à primeira infância, com objetivo de enfrentamento da pobreza e/ou da melhoria do desempenho escolar, que atualizam questões antigas a partir de uma abordagem determinista da neurociência. Essa traz uma compreensão de desenvolvimento, de aprendizagem e de práticas avaliativas fragmentadas que vão na contramão dos marcos legais brasileiros. Foram destacadas propostas de avaliação para a Educação Infantil, bem como discussões de fundações e pesquisadores, que dialogam com essa perspectiva, com

alternativas que comprometem os direitos das crianças. Esse discurso, que tem a chancela científica, tem ganhado força nos contextos das secretarias de educação e das escolas, e tem buscado pautar programas pedagógicos e de avaliação.

- ii. No âmbito da cidade do Rio de Janeiro, a partir do mapeamento das políticas atuais, foi possível constatar a imprecisão das normatizações e orientações para a creche e a pré-escola, revelando uma fragilidade do campo da gestão e da identidade da Educação Infantil.
- iii. A análise histórica da Educação Infantil na cidade do Rio de Janeiro, incluindo políticas mais recentes, aponta para uma cultura de teste que assombra a Educação Infantil, como a experiência do ASQ-3 analisada.
- iv. Os documentos orientadores produzidos pela SME do Rio de Janeiro evidenciam contradições na compreensão do trabalho educativo na Educação Infantil – coexistem concepções escolarizantes e preparatórias, com propostas que valorizam a expressão e a cultura infantil.
- v. Os materiais analisados trazem um tom prescritivo, o que pode colaborar para a instauração de práticas pouco dialógicas nos contextos de Educação Infantil. Além disso, não há menção de que os professores participaram da elaboração da proposta curricular e de avaliação da rede. Olhar para esses documentos como manuais pode comprometer a possibilidade de autoria e invenção dos professores. Desse modo, o texto monológico desconsidera que a linguagem se constitui na produção e na recepção de significados, que é polissêmica: as palavras estão frequentemente em interação, em conflito, em tensão (Kramer, 2007c).
- vi. Em relação às concepções sobre avaliação, os textos apontam para ambiguidades. Trazem discussões coerentes com os documentos legais brasileiros, mas, ao mesmo tempo, tem-se a ideia de regulação das aprendizagens das crianças via estabelecimento de metas, de controle sobre que cidadãos desejam formar. Em especial o documento *Avaliação na Educação Infantil* (Rio de Janeiro, 2013), que, ao longo das suas discussões, aponta para uma avaliação formativa, que respeita as especificidades infantis, mas que, em seus anexos, traz uma lógica classificatória e padronizada para pensar as experiências das aprendizagens das crianças pequenas.

- vii. As observações realizadas na creche pesquisada indicaram que o ato de avaliar as crianças é marcado, em muitos momentos, pela perspectiva de uma psicologia desenvolvimentista, que olha para o crescimento das crianças de forma linear, dicotômica (aptos ou não aptos), sendo o adulto quem determina o que e quando aprender. Essa perspectiva produz critérios para o sistema educacional, agrupando as crianças dentro de uma lógica de habilidades e aptidões, tornando as crianças reais invisíveis.
- viii. As propostas observadas no contexto investigado trazem uma artificialização do conhecimento, ausência de sentido e articulação com os interesses infantis, problema conceitual também identificado nos documentos orientadores da SME do Rio de Janeiro. As expressões infantis, seus comportamentos, capacidades singulares, em muitos momentos, não têm espaço na creche.
- ix. O campo evidencia aligeiramento da infância, apontando para a necessidade de colocar as crianças no centro do processo educativo, resistindo à rotulação e à produção de estigmas – o que elas desejam? O que elas trazem para o contexto educativo? O que elas conhecem?
- x. Mesmo sem a existência de provas para a verificação de competências e habilidades, as crianças pequenas parecem ser examinadas de formas sutis. O reconhecimento da Educação Infantil como parte da Educação Básica traz o desafio de que o atendimento às crianças pequenas não seja impregnado pela tradição da testagem, com ênfase na avaliação de desempenho. Esta tese interroga as possíveis repercussões dessa reprovação “oculta” para as crianças que não atendem as expectativas.
- xi. Os eventos que emergiram do campo trouxeram o tema da rotina. Essa era marcada, em diferentes situações, pela pressa, não permitindo o encontro das crianças com os adultos, e também com seus pares. As experiências de aprendizagem ficam prejudicadas com a fragmentação, com uma rotina esvaziada de sentido, instrumental. A organização dos tempos e espaços devem favorecer as relações entre crianças e adultos, desde os bebês, cuidando da continuidade e da articulação entre as ações, respeitando as diferenças e os ritmos infantis, suas formas particulares de ver, de sentir e de organizar o mundo que as cerca. Avaliar esses aspectos permite a reflexão sobre se as propostas estão respeitando os direitos das crianças.

Acredita-se que esse problema não se deve apenas à formação ou à falta de conhecimento em relação às especificidades infantis, mas às condições de trabalho precárias, que endurecem o olhar, o escutar, o sentir, fazendo com que adultos e crianças convivam em um espaço com rituais mecânicos.

- xii. Embora os relatórios de avaliação busquem se afastar das fichas padronizadas, tão comum nas creches e pré-escolas, os registros analisados não enfatizam as singularidades das crianças, os caminhos de aprendizagem percorridos, priorizando a descrição de habilidades e competências.
- xiii. As análises evidenciaram a presença das orientações dos documentos produzidos pela SME do Rio de Janeiro nos relatórios. A equipe utiliza o modelo sugerido nos anexos do documento *Avaliação na Educação Infantil* (Rio de Janeiro, 2013), marcado por um olhar fragmentado para pensar as experiências infantis por meio da separação em áreas do conhecimento. Será que professores e gestores supõem que quanto mais próximo da orientação da prefeitura mais correto são os relatórios, as práticas educativas?
- xiv. Ainda sobre os relatórios, cabe destacar que esses não são compartilhados com as famílias. A qualidade do processo de avaliação fica comprometido sem a participação das famílias no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, não fortalecendo vínculos, produzindo uma relação hierárquica. Acredita-se que o distanciamento das famílias tem uma intenção, não é uma ação ingênua.
- xv. Esta tese aposta que um caminho para lidar com o desafio do registro dos professores, junto com diversas demandas do cotidiano, pode estar numa pedagogia participativa que é construída no diálogo com as crianças cotidianamente, incorporando as tarefas de narrar, registrar e partilhar as experiências vividas no processo educativo.

\*\*\*

*“Os filósofos, os antropólogos, os pesquisadores não conhecem a realidade”*: repercussões na trajetória da pesquisadora

Em uma conversa com a diretora da instituição pesquisada, ela marca o lugar de estrangeira da pesquisadora, uma estranha em seu contexto. Nessa relação, a pesquisadora é alterada pela realidade investigada, pelo diálogo com o outro, também o contexto é modificado pela presença da pesquisadora. Portanto, a alteridade é constitutiva do processo de pesquisa. A diretora tem razão? De acordo

com a perspectiva teórico-metodológica deste estudo, cientistas podem conhecer a realidade pesquisada quando se abrem ao outro, quando permitem estranhar o familiar, em um movimento exotópico que pode produzir traduções, interpretações, compreensões expressas no conflito, na tensão, na descontinuidade. Esse processo intenso de estudo, pesquisa e escrita pode transformar visões de mundo, responder algumas inquietações, mesmo que provisoriamente, trazendo novos sentidos e provocações. O ato de pesquisar permite a autoria, um lugar ético e responsável, um posicionamento diante do mundo.

Em cada etapa experimentada neste processo de pesquisa, fui consolidando meu lugar de pesquisadora, minhas compreensões sobre infância e o trabalho na Educação Infantil. O diálogo com a teoria, com a empiria, com professoras e crianças trouxeram deslocamentos, novos olhares, uma retomada da minha história, fizeram emergir contradições na minha prática como professora na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, unidade da Uerj. A experiência de escrita desta tese trouxe questionamentos capazes de afetar, de transformar. Saio desse processo diferente, alterada pelo estudo, pelas professoras e pelas crianças.

A universidade nem sempre apresenta práticas coerentes com suas discussões. Os alunos sempre se queixam do volume das propostas de avaliação e da falta de interlocução com a escola, questionando seus sentidos. Também apresentam muita ansiedade no final do período, muitos mencionam adoecimento por conta da pressão de provas e trabalhos. Reconhecem que possuem maior dedicação nas disciplinas com essas características. Professores e alunos nas universidades parecem não ter espaço para pensar as práticas pedagógicas, de romper com a concepção de avaliação como medida, com a finalidade de classificar, discutindo quais seriam os instrumentos de avaliação mais adequados. Não há reflexão sobre as dificuldades nos processos de aprendizagem, desconsiderando aspectos estruturais, materiais, culturais e históricos. Como formar professores comprometidos com uma avaliação capaz de dialogar com a complexidade da realidade, e aos mesmo tempo com as singularidades das crianças, sem referências em suas experiências enquanto alunos?

A avaliação democrática demanda que o professor entre em relação com seus alunos, construa espaços de escuta, uma prática investigativa que permita a produção de perguntas constantemente. Kramer (2009a) aponta a urgência de pensar a *educação a contrapelo*, uma revisão das práticas, da creche até a

universidade, tornando alunos e professores autores, recuperando “o sentido de educar, de ensinar ou aprender como experiência de cultura” (p.300).

Em relação ao campo pesquisado, pude observar momentos em que crianças e professoras compartilhavam experiências significativas, construíam conhecimentos, trocavam afetos, mas também presenciei o avesso: dureza nas relações, propostas que não respondiam aos interesses infantis, o adulto como regulador dos movimentos e expressões das crianças. Ao longo das análises, foram problematizadas essas ambiguidades com a sinalização de aspectos da história da Educação Infantil e da política que limitam a ação docente. A constatação dessas situações problemáticas no contexto pesquisado trouxe desconforto, uma preocupação em ser ético, em corresponder à confiança das profissionais em colaborar com a pesquisa, em deixar claro que muitas eram comprometidas com sua formação e seu trabalho. Olhar para os eventos de pesquisa de maneira complexa, apoiada na teoria, trouxe a possibilidade de ampliar as reflexões, não encerrando sobre as professoras as análises. Contudo, não é possível fazer desses argumentos desculpas para a manutenção de uma realidade de desrespeito às crianças pequenas, comprometendo seus direitos sociais. A Educação Infantil tem como papel garantir espaços de aprendizagem e desenvolvimento, acolhendo as diferenças, permitindo a ampliação do conhecimento do mundo físico e social, favorecendo a constituição das subjetividades e da autoestima. A formação docente parece ser um caminho para a desconstrução dessas relações cristalizadas nas creches e pré-escolas, elemento crucial para uma educação de qualidade.

O processo de formação docente, que é multidimensional, marcado por conhecimentos de origens diversas, precisa garantir o diálogo crítico com a vida, com as condições concretas e diversas da infância, legitimando a pluralidade das manifestações infantis. Ou seja, uma formação que contemple as dimensões ética, estética e política. Afirma-se a noção de professor como mediador, como aquele que favorece as invenções e brincadeiras, que brinca e aprende junto com as crianças, afastando-se de uma visão monológica de docência, responsável em moldar o outro. Este estudo reforça a importância de uma formação docente que traga reflexões consistentes sobre as especificidades da infância e as concepções sobre o desenvolvimento infantil, qualificando as experiências formativas por meio do diálogo com o cotidiano das creches e pré-escolas, e também com as histórias dos sujeitos (Kramer, 2007c). No âmbito da formação inicial, em relação ao tema

da avaliação na Educação Infantil, as reflexões, geralmente, priorizam aspectos políticos, fragilizando o debate sobre metodologias e concepções (Hoffmann, 2014).

Como professora de Psicologia da Educação, tenho encontrado discursos duros sobre as crianças, tomando a escola como permissiva, que aprova mesmo que o aluno não saiba nada (isso seria possível?). Trazem relatos de alunos que não aprendem a ler por serem supostamente dislexos, hiperativos, entre outros diagnósticos. A família aparece sempre num lugar de negligência, como responsável pelas dificuldades escolares. As respostas que os alunos parecem dar aos desafios que vivem em seus estágios, ou em seus contextos de trabalho, acionam uma psicologia que fixa, que se preocupa com a patologia. Sempre mencionam a falta que o profissional de psicologia faz na escola.

Essa concepção, analisada em diferentes momentos desta tese, também fica evidente na relação com os meus alunos da Universidade, fortalecendo a necessidade de problematização dessa psicologia que se limita a uma reflexão do desenvolvimento infantil em etapas, que pensa a criança como sujeito incompleto, trazendo pressupostos epistemológicos que consideram o sujeito a partir de uma normalidade. Leituras do comportamento infantil, dentro dessa lógica, têm produzido encaminhamentos e rótulos para as crianças que não correspondem às expectativas de rendimentos, gerando desigualdade e exclusão, legitimando uma visão que inferioriza os grupos infantis, reforçando diferentes formas de violência. Ainda se mostra urgente afirmar as crianças como sujeitos de direitos, suas especificidades, capazes de subverter a ordem com seu olhar crítico. Tomar a infância a partir dessas questões pode colaborar para uma melhor compreensão das crianças, suas formas de compreender e viver o mundo, e aprender com elas, criar vínculos, comprometer-se de forma afetiva, ética, social e política (Kramer; Bazílio, 2011).

Enfim, esta tese traz uma aposta numa formação que contemple o diálogo, a crítica, a consistência teórica, o compromisso político: a educação como prática social. Defende que a prática dos professores de Educação Infantil pode ser qualificada através das histórias dos sujeitos, contadas pelos próprios professores, seres sociais, constituídos na linguagem, imersos em uma coletividade.



## 7

**Referências bibliográficas**

AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2009.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Usos e abusos dos estudos de caso**. Caderno de Pesquisa, v.36, n. 129, set./dez. 2006.

AMORIM, M. **A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica**. In: FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: MUSA Editora, 2004.

ANDRADE, R.C. **A Espera e a ociosidade na rotina das creches comunitárias de Fortaleza no período de adaptação das crianças**. In: CRUZ, S. H. V. C.; PETRALANDA, M. Linguagem e Educação da Criança. Fortaleza: Editora UFC, 2004.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso: seu potencial na educação**. Caderno de Pesquisa, (49): 51 – 54, maio 1994.

ANTUNES, M. A. M. **Psicologia Escolar e educacional: história, compromisso e perspectivas**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRPEE), volume 12 Número 2, Julho / Dezembro de 2008, 469-475.

ARANTES, R. L.; FREITAS, C. R. **Olhando para o cérebro dos aprendentes: reflexões para um desencantamento imagético na educação**. Revista Culturas Psi. Buenos Aires, março 2016, Nº 6, 12 – 27.

ARAÚJO, A (coord.). **Aprendizagem Infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira das Ciências, 2011.

ARCE, A. **O Mobral e a Educação de Crianças Menores de seis anos durante o Regime Militar: em defesa do trabalho voluntário**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 379-403, set./dez. 2008. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a06v2876.pdf>>. Acesso em: 21/11/2015.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAPTISTA, L. A. S. **A fábula do menino que quanto mais falava sumia sem deixar vestígios: cidade, cotidiano e poder**. In: MACIEL, I. M. org.). Psicologia e Educação: novos caminhos para a formação. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2001.

BARBOSA, A. P. T. **O que os olhos não vêem... Práticas e políticas em Educação Infantil no Rio de Janeiro**. Programa de Estudos Pós-Graduados da Escola de Serviço Social. UFF, Dissertação de Mestrado, 2006.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, S. N. F. **“Vem, agora eu te espero?” Institucionalização e Qualidade das Interações na Creche: Um Estudo Comparativo**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

BARRIGA, A. D. **Estudio preliminar. El examen: un problema da historia y sociedad**. In: BARRIGA, A. D. El Examen: textos para su historia y debate. México: CESU, PyV, Universidad Nacional Autónoma de México, 2000.

BARROS, C. A. **“Ainda temos muito para caminhar, mas a menina dos olhos é a formação”: políticas públicas e escolaridade de profissionais da educação infantil**. Departamento de Educação, Puc-rio, Dissertação de Mestrado, 2012.

BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2011.

BECKER, F. R. **Educação Infantil no Brasil: A perspectiva do acesso e do financiamento**. Revista Iberoamericana de Educación. N° 47 (2008), p. 141 – 155.

BENJAMIN, W. **Baudelaire e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

BENJAMIN, W. **Mágia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

BENJAMIN, W. **Rua de mão única – Infância berlinense: 1900**. Belo Horizonte: Autêntica Editor, 2013.

BOCK, A. M. B. A perspectiva histórica da subjetividade: uma exigência para a Psicologia atual. 2004. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psilat/n1/n1a02.pdf>>. Acesso em: 10/08/2016.

BONAMINO, A. **Hipóteses para a reconstrução do significado da noção de competência nas políticas curriculares e de avaliação da Educação Básica**. Revista Teias. v.1, n.2 (2000). Disponível em: <<http://www.e>

publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23852/16825>.  
Acesso em: 10/08/2016.

BONAMINO, A.; ALVES, F.; FRANCO, C.; CAZELLI, S. **Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman.** Rev. Bras. Educ. [online]. 2010, vol. 15, n. 45, pp. 487 – 499.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. **Avaliação e Política Educacional: o processo de institucionalização do SAEB.** Caderno de Pesquisa, nº 108, p. 101-132, novembro/1999.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola.** Educação e Pesquisa, São Paulo, fev., 2012.

BONDIOLI, A. **Certificar, monitorar, promover a qualidade das redes para a infância: tarefas e responsabilidades dos órgãos locais e das estruturas educativas.** In: BONDIOLI, A. (org.). O Projeto Pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada. São Paulo: Autores Associados, 2013a.

BONDIOLI, A. **Dos indicadores às condições do projeto educativo: um percurso pedagógico político de definição e garantia de qualidade das creches da Região da Emília-Romanha.** In: BONDIOLI, A. (org.). O Projeto Pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada. São Paulo: Autores Associados, 2013b.

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

BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chaves.** São Paulo: Contexto, 2005.

BRAIT, B. **Bakhtin: outros conceitos-chaves.** São Paulo: Contexto, 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de Dezembro de 2009b, Seção 1, p. 18.

BRASIL. **Lei nº13.005 de 25/06/2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação para o período de 2014-2024. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 15/11/2014.

BRASIL. **Lei nº. 11.494 de 20/06/2007 – Regulamenta o FUNDEB.** Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil.../Lei/L11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil.../Lei/L11494.htm)>. Acesso em: 20/11/2014.

BRASIL. **Lei nº. 9.424. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino fundamental e de Valorização do Magistério.** DOU, Brasília, DF, 2001.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília, 2006a.

BRASIL. **As desigualdades na escolarização no Brasil: Relatório de observação nº 4.** Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social - CDES, 2ª Edição, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1988.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº. 59, de 11 de novembro de 2009.** Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil/L03/...Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil/L03/...Emendas/Emc/emc59.htm)>. Acesso em: 20/11/2014.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº. 8.069, 13 de julho de 1990.

BRASIL. IBGE. **Censo 2000.** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/>>. Acesso em: 10/12/2016.

BRASIL. IBGE. **Censo 2010.** Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/>>. Acesso em: 10/12/2016.

BRASIL. IBGE. **Mapa da pobreza e da desigualdade.** 2003. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=330455&idtema=19&search=rio-de-janeiro|rio-de-janeiro|mapa-de-pobreza-e-desigualdade-municipios-brasileiros-2003>>. Acesso em: 10/12/2016.

BRASIL. IBGE. **Pesquisa Cidades.** 2016. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/v3/cidades/municipio/3304557>>. Acesso em: 10/12/2016.

BRASIL. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil.** Brasília, 2009a.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, LDB.** Lei Federal nº. 9.294, de 26 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº10.172 de 09/01/2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação para o período de 2001-2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 20/11/2013.

BRASIL. MEC. SEB. **Brinquedos e Brincadeiras na Creche: manual de orientação pedagógica.** Brasília, 2012.

BRASIL. MEC/SEB/COEDI. **Crêterios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília, 1995.

BRASIL. MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília. 1998a.

BRASIL. MEC/SEF/COEDI. **Subsídios para o credenciamento e funcionamento das instituições de Educação Infantil.** Brasília. 1998b.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Indicadores e dados básicos - 2012.** Disponível em: <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/ldb2012/matriz.htm>> Acesso em: 10/12/2016.

BRASIL. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil.** Brasília, 2006b.

BRASIL. **Relatório dos trabalhos realizados pelo Grupo de Trabalho criado pela Portaria Interministerial nº. 3.219 de 21/09/2005.** Brasília, 2006. Disponível em: < [http:// www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br) > Acesso em: 20/11/2013

BRASIL. **Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. Comunicado do IPEA nº 60: Desigualdade de renda no território brasileiro.** IPEA, 2010.

BUSS-SIMÃO, M.; ROCHA, E. A. C.; GONÇALVES, F. **Percursos e tendências da produção científica sobre crianças de 0 a 3 anos na Anped.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (online), Brasília, v. 96, n. 242, p. 96 – 111, jan./abr. 2015.

CAMPOS, M. M. & FÜLLGRAF, J. & WIGGERS, V. **A qualidade na Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa.** Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 127, p. 87 – 128, jan./abr. 2006.

CAMPOS, M. M. **A Educação Infantil como direito. In: Insumos para o debate 2 - Emenda Constitucional nº 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas.** São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010.

CAMPOS, M. M. **Educação Infantil: o debate e a pesquisa.** In: Caderno de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 101, p. 113-127, julho 1997.

CAMPOS, M. M. et al. **A qualidade da Educação Infantil: um estudo em seis capitais brasileiras.** Cad. Pesquisa. 2011, vol. 41, n. 142, pp. 20-54.

CAMPOS, M. M.; COELHO, R. C.; CRUZ, S. H. V. **Consulta sobre qualidade da educação infantil: relatório técnico final.** São Paulo: FCC / DPE, 2006.

CAMPOS, R. F. **“Política pequena” para as crianças pequenas? Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina.** Revista Brasileira de Educação, v.17, n. 49, jan-abr. 2012.

CAMPOS, R. F. **As indicações dos organismos internacionais para as políticas nacionais de educação: do direito à focalização.** Educ. Pesqui.. São Paulo, v. 39, n. 1, p. 195 – 209, jan./mar. 2013.

CAMPOS, R. F. **Educação Infantil: políticas e identidades.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v.5, n.9, p. 217 – 228, jul./dez, 2011.

CAMPOS, R. F.; CAMPOS, R. **A educação das crianças pequenas como estratégia para a contenção da pobreza: análise de iniciativas dos organismos internacionais em curso na América Latina.** Práxis Educativa, Ponto Grossa, v.4, n.1, p. 29-39, jan-jun. 2009.

CAMPOS, R. F.; CAMPOS, R. **Políticas para a educação infantil e os desafios do Plano Nacional de Educação: similitudes e divergências entre as experiências brasileira e de outros países da América Latina.** In: FARIA, A. L. G.; AQUINO, L. M. L. (orgs). Educação Infantil e PNE:

questões e tensões para o século XXI. São Paulo: Autores Associados, 2012.

CARDOSO, M. L. **O mito do método**. Trabalho apresentado no Seminário de Metodologia Estatística, realizado na PUC - Rio de Janeiro, janeiro-fevereiro de 1971.

CASELLA, E. B.; AMARO JUNIOR, E.; COSTA, J. C. **As bases neurobiológicas da aprendizagem da leitura**. In: ARAÚJO, A.P. (coord.). Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011.

CASTRO E SOUZA, M. P. **O Proinfantil no Município do Rio de Janeiro: de agentes auxiliares de creche a professores?** Departamento de Educação, UFRJ, Dissertação de mestrado, 2011.

CASTRO E SOUZA, M. P., Pena, A., CASTRO, L. **“Quem falar vai sentar no chão frio!” – Coação, Comunhão, Liberdade e Formação na Educação Infantil: uma análise a partir da filosofia de Martin Buber**. In: XVIII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2014, Fortaleza. A Didática e a Prática de Ensino nas relações entre a escola, a formação de professores e a sociedade. 2014.

CASTRO E SOUZA, M. P.; MAFRA, A.H.; RODRIGUES, A. J. L.; BARBOSA, E. B. L.; KRUEGER, P. R. T.; FRANÇA, F. F. **As assistentes e as artes de fazer uma pesquisa: processo de formação**. In: SOUZA, G.; MORO, C.; COUTINHO, A. S. (org.). Formação da Rede em Educação Infantil: avaliação de contexto. Curitiba: Appris, 2015.

CASTRO, L. G. **Espaços, práticas e interações na Educação Infantil: o que dizem as crianças**. Rio de Janeiro, 2015. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

CASTRO, L. R. **Infância e adolescência na cultura do consumo**. Rio de Janeiro: Nau, 1998.

CERISARA, A. B. **O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro /2002, p. 326 – 345.

CIAMPI, H. (Org.). **Políticas Educacionais e impactos na escola e na sala de aula**. 1ed. Araraquara: Junqueira e Marin, 2012, v. 1, p. 14-27

COELHO, M. F. A. **O acompanhamento da aprendizagem na educação infantil: uma questão de avaliação?** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí. 2009

COELHO, R. **Papel do Ministério da Educação na garantia da educação infantil (creche e pré-escola): na perspectiva da emenda constitucional nº 59/2009**. In: Insumos para o debate 2 - Emenda Constitucional nº 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010.

CORREA, B. C. **A gestão democrática como referencial de qualidade na Educação Infantil para crianças de quatro a seis anos.** In: 29<sup>o</sup> Reunião Anual da Anped, Caxambu, 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2163--Int.pdf>>. Acesso em: 10/11/2014.

CORSINO, P. & DIDONET, V. & NUNES, M. F. R. **A integração de educação e cuidados na primeira infância: um estudo internacional comparativo.** Brasília, UNESCO, 2009. (mimeo)

CORSINO, P. & NUNES, M. F. R. **A institucionalização da infância: antigas questões.** In: CORSINO, P. Educação Infantil: cotidiano e políticas. São Paulo: Autores Associados, 2009. (p. 15 – 32).

CORSINO, P. (org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas.** São Paulo: Autores Associados, 2009.

CORSINO, P. **Educação Infantil no município do Rio de Janeiro: um breve histórico.** In: Educação Infantil em Foco. Revista Sinpro-Rio. N° 03 (jun. 08). Rio de Janeiro: Sinpro-rio, 2008.

CORSINO, P. Entre **Ciência, Arte e Vida: a didática como ato responsivo.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 399 – 419, abr./jun. 2015.

CORSINO, P. **Infância, Linguagem e letramento: Educação Infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro.** Departamento de Educação, PUC- Rio, Tese de Doutorado, 2003.

CRUZ, E. J. S.; DIAS, G. B.; PEDROSO, J. S. **Estudo do “Ages and Stages Questionnaires” com cuidadores de crianças institucionalizadas.** Psico-USF, Bragança Paulista, n° 19, n. 3, p. 441 – 420. Set. /dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusf/v19n3/05.pdf>>. Acesso em: 10/09/2016.

CUNHA, F.; HECKMAN, J. **Capital Humano.** In: ARAUJO, A. P. (coord.). Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011.

DAHLBERG G., MOSS P., PENCE A. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas.** Porto Alegre: Artmed: 2003.

DANTAS, H. **A afetividade e a construção do sujeito da psicogenética de Wallon.** In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

DIDONET, V. **Avaliação na e da Educação Infantil.** In: GUIMARÃES, C. M.; CARDONA, M. J.; OLIVEIRA, D. R. Fundamentos e práticas da avaliação na Educação Infantil. Porto Alegre: Mediação, 2014.

DIDONET, V. **Desafios Legislativos na revisão da LDB: aspectos gerais e a educação infantil.** In: Insumos para o debate 2 - Emenda

Constitucional nº 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010.

DODGE, D. **Capital humano, desenvolvimento na primeira infância e crescimento econômico**. Enciclopédia sobre o desenvolvimento na Primeira infância. Disponível em: <<http://www.encyclopedia-crianca.com/Pages/PDF/importancia-desenvolvimento-primeira-infancia.pdf>>. Acesso em: 10/03/2016.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar, Curitiba, n. 24, 2004: Editora UFPR, p. 213-225.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ESTEBAN, M. T. (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

EVANS, D. K.; KOSEC, K. **Educação Infantil: Programas para a Geração Mais Importante do Brasil**. Banco Mundial: São Paulo, 2011.

FERNANDES, C. O. (org.). **Avaliação das Aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. São Paulo: Cortez, 2014a.

FERNANDES, C. O. **Concepções e Práticas de Avaliação no Ciclo de Alfabetização**. In: Concepções e Práticas de Avaliação no Ciclo de Alfabetização. Ano XXIII. Boletim 8. Maio de 2013. Salto para o Futuro.

FERNANDES, C. O. **Indagações sobre o currículo: currículo e Avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FERNANDES, C. O. **Por que avaliar as aprendizagens é tão importante?** In: FERNANDES, C. O. (org.). Avaliação das Aprendizagens: sua relação com o papel social da escola. São Paulo: Cortez, 2014b.

FERNANDES, C. O.; NAZARETH, H. D. G. **A retórica por uma educação de qualidade e a avaliação de Larga escala**. Impulso, Piracicaba – 21 (51), 63 – 71, jan. – jun. 2011.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009a.

FERNANDES, D. **Para uma avaliação de professores com sentido social e cultural**. Revista Elo – Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda – nº 16, 19 – 24, 2009b.

FERREIRA, A. A. L. **Por que tantas psicologias**. 2001. (mimeo).

FERREIRA, M. S. **A Epistemologia Genética de Jean Piaget**. In: TOURINHO, C. D. C.; SAMPAIO, R. (Orgs.). Estudos em Psicologia: uma introdução. Rio de Janeiro: Proclama Editora, 2009.

FETZNER, A. R. **Entre o diálogo e a redução: práticas curriculares e avaliativas**. In: FERNANDES, C. O. (org.). Avaliação das Aprendizagens: sua relação com o papel social da escola. São Paulo: Cortez, 2014.



FILGUEIRAS, A.; LANDEIRA-FERNANDEZ, J. **Políticas Públicas na primeira infância: a importância do investimento público adequado e da avaliação global do desenvolvimento**. 2014. Disponível em: <http://www.nnce.org/Arquivos/Artigos/2014/134.pdf>.

FIORAVATTI-BASTOS, A. C. M.; FILGUEIRAS, A. MOURA, M. L. S. **Avaliação do Ages and stages questionnaire-Brasil por profissionais de Educação Infantil**. Estudos de Psicologia. Campinas. 33(2). 293 – 301. Abril-junho. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166X2016000200293](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2016000200293). Acesso em 10 de julho de 2016.

FONSECA, C. **Quando cada caso Não é um caso: pesquisa etnográfica e educação**. Trabalho apresentado na XXI Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1998.

FORNO, L. F. D. **Precocidade na Educação Infantil: e agora professoras?** Mestrado acadêmico em Educação na Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

FRANCO, C.; ALVES, F.; BONAMINO, A. **Qualidade do Ensino Fundamental: políticas, suas possibilidades e seus limites**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 989 – 1014, out 2007.

FRANGELLA, R. C. P. **Política Curricular para Infância: uma análise a partir da criação dos Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDIS) no município do Rio de Janeiro**. In: ALMEIDA, M. I.; MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G.; PEDROSO, C.; CIAMPI, H. (Orgs.). Políticas Educacionais e impactos na escola e na sala de aula. Araraquara: Junqueira e Marin, 2012, v.1, p. 14 – 27. CIAM

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, D. N. T. **Avaliação da Educação Básica e Ação Normativa Federal**. Caderno de Pesquisa, V. 34, n. 123, p. 663 – 689, set./dez. 2004.

FREITAS, M. T. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Caderno de Pesquisa, nº 116. São Paulo, Julho, 2002.

FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V; CAMPOS, M. M. **Qualidade na Educação Infantil: alguns resultados de pesquisa**. In: 28º Reunião Anual da Anped, Caxambu, 2005. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/>, acesso em: 10/01/2014.

GATTI, B. e BARRETTO, E. S. S. **Professores no Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, B. **Formação de Professores no Brasil: características e problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GLAP, G. **Avaliação na/da Educação Infantil: estado da arte 2000-2012**. Mestrado em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2013.

GODOI, E. G. **Avaliação na Creche: o caso dos espaços educativos não escolares**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2006.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro, Editora Record, 2004.

GOMES, R. M. **O lugar da família na creche: os desafios na institucionalização da infância**. Departamento de Educação, UNIRIO, Dissertação de Mestrado, 2013.

GOULART, C. M. A. **Política como responsiva: breve ensaio acerca da educação e arte**. In: FREITAS, M. T. A. (Org.). Educação, Arte e Vida em Bakhtin. Belo Horizonte, 2013.

GUIMARÃES, C. M.; OLIVEIRA, D. R. **Avaliação na creche e na pré-escola: possibilidades e limites**. In: GUIMARÃES, C. M.; CARDONA, M. J.; OLIVEIRA, D. R. Fundamentos e práticas da avaliação na Educação Infantil. Porto Alegre: Mediação, 2014.

GUIMARÃES, C. M.; OLIVEIRA, D. R. **Estudos sobre a avaliação na/da educação infantil: tendências das pesquisas e práticas brasileiras (1996 – 2011)**. In: GUIMARÃES, C. M.; CARDONA, M. J.; OLIVEIRA, D. R. Fundamentos e práticas da avaliação na Educação Infantil. Porto Alegre: Mediação, 2014.

GUIMARÃES, D. **Entre gestos e palavras: pistas para a educação das crianças de 0 a 3 anos**. 2008. (mimeo).

GUIMARÃES, D. **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética**. São Paulo: Cortez, 2011.

GUZZO, R. L.; MEZZALIRA, A. S. C.; MOREIRA, A. P. G.; TIZZEI, R. P.; SILVA NETO, W. M. F. **Psicologia e Educação no Brasil: uma visão histórica e possibilidades de relação**. Psicologia: Teoria e Pesquisa. 2010, vol. 26, n. especial, pp. 131 -141.

HECKMAN, J. J. **Investir nos mais jovens**. 2010. Enciclopédia sobre o desenvolvimento na Primeira Infância. Disponível em: <<http://www.encyclopedia-crianca.com/Pages/PDF/importancia-desenvolvimento-primeira-infancia.pdf>>. Acesso em 10/03/2016.

HENRIQUES, L.; GASPAR, M. F.; SILVA, J. A. P. **Avaliação Formativa de Professores: Um Passo no Caminho da Melhoria do Desempenho Docente**. ANO 46-I, 2012, 57-72. Disponível em: <<http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/viewFile/1782/1131>>. Acesso em: 18/01/2016.

HOFFMANN, J. **Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora na educação infantil**. In: GUIMARÃES, C. M.; CARDONA, M. J.; OLIVEIRA, D. R. Fundamentos e práticas da avaliação na Educação Infantil. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HORA, D. M. **História da disciplina escolar, história do currículo e medicalização da prática escolar.** In: GOUVÊA, G. [et al.] (org.). Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

HORA, D. M. **O olhar clínico do professor: um estudo sobre conteúdos e práticas medicalizantes no currículo escolar.** Rio de Janeiro: Contra capa, 2011.

JAPIASSU, H. **A psicologia dos psicólogos.** Rio de Janeiro: Imago, 1979.

JAPIASSU, H. **As máscaras da ciência.** Ci. Inf., Rio de Janeiro, 6(1): 13-15, 1977.

JAPIASSU, H. **Introdução à epistemologia da Psicologia.** Rio de Janeiro: Imago, 1982.

JOBIM E SOUZA, S. **Ressignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da Infância.** In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. Infância: fios e desafios de pesquisa. São Paulo: Papirus, 1996

JOBIM E SOUZA, S.; FREITAS, M. T. A. **Lev Vygotsky e a Perspectiva Histórico-Cultural.** In: TOURINHO, C.; SAMPAIO, R. Estudos em Psicologia: uma introdução. Rio de Janeiro: Proclama Editora, 2009.

JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. **Política, Cidade e Educação: itinerários de Walter Benjamin.** Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2009.

KRAMER, S. **Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas.** In: Freitas, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (orgs.). Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007a. (p. 57 – 76).

KRAMER, S. **A infância e a sua singularidade.** In: MEC/SEB. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2007b.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

KRAMER, S. **Avaliação na Educação Infantil: no avesso da costura, pontos a contar, refletir e agir.** Revista Interacções. N° 32, PP. 5-26, 2014a.

KRAMER, S. Direitos da criança e projeto político-pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, Educação e Direitos Humanos.** São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, S. **Educação a Contrapelo.** In: JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. Política, Cidade e Educação: itinerários de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto: Puc-Rio, 2009a.

KRAMER, S. **Na pré-escola, na escola: a insustentável leveza de ser e estar com crianças?.** In: Cintra, Rosana Gonçalves Gomes. (Org.).

Desafios da prática docente na educação da infância: pesquisas no cenário contemporâneo. 1ed. Campo Grande/MS: Oeste, 2014b, v. 1, p. 13-36.

KRAMER, S. **O papel social da pré-escola.** Cad. Pesq., São Paulo (58). 77 – 81, agosto de 85. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/782.pdf>>. Acesso em: 20/11/2015.

KRAMER, S. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola.** São Paulo: Editora Ática, 2007c.

KRAMER, S. **Professoras de educação infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin.** Cad. Pesqui. [online]. 2004, vol.34, n.122, pp. 497-515. ISSN 1980-5314.

KRAMER, S. **Profissionais de educação infantil – gestão e formação.** São Paulo: Editora Ática, 2005.

KRAMER, S. **Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica.** Educação & Sociedade, ano XVIII, nº 60, dezembro/97. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a1.pdf>>. Acesso em: 13/01/2016.

KRAMER, S. **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil.** São Paulo: Ática, 2009b.

KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CORSINO, P. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220 p. 69-85, jan./abr. 2011.

KUHLMANN JR., M. **Educação Infantil e currículo.** In: FARIAS, A. L. G. & PALHARES, M. S. (Orgs.). Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999.

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

LABEGALINI, A. C. F. (Org.). **Pesquisa em Educação: passo a passo.** Marília: Edições M3T Tecnologia e Educação, 2007.

LAGO, L. C. (org.). **Como anda Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrópoles, 2009. il. - (Conjuntura urbana; 9).

LIMA, J. G.; BAPTISTA, L. A. **Itinerário do Conceito de Experiência na Obra De Walter Benjamin.** Princípios Revista de Filosofia. Natal (RN), v. 20, n. 33 Janeiro/Junho de 2013, p. 449-484.

LÖWY, M. **A filosofia da história de Walter Benjamin.** Estud. av. vol.16 no.45 São Paulo May/Aug. 2002.

MACHADO, I. M. C. **Registros Pedagógicos de professoras da Educação Infantil.** In: 33ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6102--Int.pdf>, acesso em: 10 de novembro de 2014.

MAIA, M. N. V. G. **Currículo, Data e Tradição – uma análise necessária.** 11º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste – Culturas, Políticas e Práticas Educacionais e suas relações com a pesquisa. Universidade São João Del Rei. 2014. Disponível em: <<http://www.anpedsudeste2014.com.br/trabalhos>>. Acesso em: 20/11/2016.

MAINARDES, J. **A pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000-2006): mapeamento e problematizações.** Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

MARCHEZAN, R. C. **Diálogo.** In: BRAIT, B. (org.). Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2008.

MARCIANO, A. **“Vamos fazer bonito? – Avaliação em uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro.** Pós-graduação Lato Sensu. UFRJ. Monografia de especialização Lato Sensu, 2014.

MARIA, T. I. C. S. **Desenvolvimento Psicomotor de alunos na Educação Infantil.** Mestrado acadêmico em Educação na Universidade Estadual de Campinas, 2012.

MARTINEZ, A. M. **O que pode fazer o psicólogo na escola?** Em aberto, Brasília, v. 23, n. 83, p. 39 – 56, mar. 2010.

MICARELLO, H. **Avaliação e Transição na Educação Infantil.** Ministério da Educação. Brasília, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6671-avaliacoesetransicoes&category\\_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6671-avaliacoesetransicoes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 20/11/ 2015.

MICARELLO, H. **Formação de profissionais da educação infantil: “sair da teoria e entrar na prática”?** In: KRAMER, S. (org.). Profissionais de educação infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

MICARELLO, H.; AMARAL, M. C. F. **Perspectivas e interfaces da avaliação na/da educação infantil.** In: GUIMARÃES, C. M.; CARDONA, M. J.; OLIVEIRA, D. R. (orgs.). Fundamentos e práticas da avaliação na Educação Infantil. Porto Alegre: Mediação, 2014.

MIOTELLO, V. **Ideologia.** In: BRAIT, B. (orgs.). Bakhtin: conceitos chaves. São Paulo: Contexto, 2005.

MOREIRA, A. F. B.; KRAMER, S. **Contemporaneidade, Educação e Tecnologia.** Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p 1037 – 1057, out. 2007.

MOSS, P. **Para além do problema com qualidade.** In: MACHADO, M. L. A. M. (org.). Encontros e Desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2008.

MOTTA, F. M. **De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil par ao ensino fundamental.** 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

MUSTARD, J. F. **Desenvolvimento Cerebral inicial e desenvolvimento humano**. Enciclopédia sobre o desenvolvimento na Primeira Infância. 2010. Disponível em: <<http://www.encyclopedia-crianca.com/Pages/PDF/importancia-desenvolvimento-primeira-infancia.pdf>>. Acesso em: 10/03/2016.

NETO, O. C. **O trabalho de campo como descoberta e criação**. In: MINAYO, M. C. S. (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

NEVES, V. F. A. **Avaliação na Educação Infantil: algumas reflexões**. In: **35º Reunião** Anual da Anped, Porto de Galinhas, 2012. Disponível em: <[http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-1452\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-1452_int.pdf)>. Acesso em: 10/11/2014.

NEVES, V. F. A.; MORO, C. **Avaliação na Educação Infantil: um debate necessário**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v.24, n.55, p. 272 – 302, abr/ago. 2013.

NUNES, D. G. **Da roda à creche – proteção e reconhecimento social da infância de 0 a 6 anos**. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Tese de Doutorado, 2000.

NUNES, M. F. R. **Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: um estudo de estratégias municipais de atendimento**. Departamento da Educação, UFRJ, Tese de doutorado, 2005.

NUNES, M. F. R. **Educação Infantil: instituições, funções e propostas**. In: CORSINO, P. Educação Infantil: cotidiano e políticas. São Paulo: Autores Associados, 2009. (p. 33 – 47).

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

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. e KRAMER, S. (Coord.) **Educação Infantil e formação de profissionais no Estado do Rio de Janeiro (1999-2009) - Relatório de Pesquisa**. Rio de Janeiro: Traço e Cultura, 2011.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. **A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios**. In: CORSINO, P. Educação Infantil: cotidiano e políticas. São Paulo: Autores Associados, 2009. (p. 15 – 32).

OECD. **Teacher Evaluation: a Conceptual Framework and examples of Country Practices**. 2009. Disponível: <<http://www.oecd.org/edu/school/44568106.pdf>>. Acesso em: 10/01/2016.

OLIVEIRA, M. K. **O problema da afetividade em Vygotsky**. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

OLIVEIRA, M. K.; TEIXEIRA, E. **A questão da periodização do desenvolvimento psicológico**. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.;

REGO, T. C. (orgs.). **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

OLIVEIRA, Z. M. R. (org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

PAINI, L. D.; ROSIN, S. M.; CAMBAÚVA, L. G. **As interfaces históricas entre Psicologia e Educação**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 38, p. 60-79, jun. 2010.

PATTO, M. H. S. **A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro**. Psicologia USP, 3(1/2), 107-121, 1992.

PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PATTO, M. H. S. **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981.

PATTO, M. H. S. **O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso**. Cad. Pesq., São Paulo (65): 72 – 77, maio de 1988.

PATTO, M. H. S. **Para uma crítica da razão psicométrica**. Psicol. USP, vol. 8, n. 1, São Paulo, 1997.

PATTO, M. H. S. **Privação Cultural e Educação Pré-Primária**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1977.

PATTO, M. H. S. **Sobre a formação das explicações hegemônicas do fracasso escolar: o lugar das teorias raciais**. In: PATTO, M. H. S. Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PATTO, M. H.S. **Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica da psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PEREIRA, R. M. R. **O menino, os barcos, o mundo: considerações sobre a construção de conhecimento**. Currículo sem fronteiras, v. 10, n.2, pp. 38 – 54, Jul/Dez.

PORTUGAL, G. **Avaliar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças: desafios e possibilidades**. In: GUIMARÃES, C. M.; CARDONA, M. J.; OLIVEIRA, D. R. Fundamentos e práticas da avaliação na Educação Infantil. Porto Alegre: Mediação, 2014.

RAMPAZZO, W. C. T. **Avaliação Institucional na Educação Infantil: um campo de possibilidades**. In: 31º Reunião Anual da Anped, Caxambu, 2008. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/2poster/GT07-4227--Int.pdf>>. Acesso em: 10/11/2014.

RATO, J. R.; CALDAS, C. A. **Neurociências e educação: Realidade ou ficção?** Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia. Universidade do Minho, Portugal, 4 a 6 de fevereiro de 2010.

REGO, T. C. **Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos.** In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (orgs.). **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2002.

RICCI, A. N. **A Educação Infantil e o Programa Proinfância: organização, impactos e desafios.** In: IV Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias: ética e diversidade na pesquisa, 2014, Goiânia. **A Educação Infantil e o Programa Proinfância: organização, impactos e desafios,** 2014

RIO DE JANEIRO. **Manual de uso do ASQ-3: guia rápido para aplicação do ASQ-3.** Rio de Janeiro, 2010c. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/1132535/DLFE-205901.pdf/1.0>>. Acesso em: 10/03/2016.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação/Gerência Especial de Educação Infantil. 2010a. **Espaço de Desenvolvimento Infantil – EDI – Modelo conceitual e estrutura.** Rio de Janeiro, 2010a. Disponível em: <<http://www0.rio.rj.gov.br/sme/downloads/coordenadoriaEducacao/2viaEDL.pdf>>. Acesso em 10/03/2016.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação/Gerência Especial de Educação Infantil. **Avaliação na Educação Infantil.** Rio de Janeiro, 2013.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação/Gerência Especial de Educação Infantil. 2010. **Orientações para profissionais da Educação Infantil.** Rio de Janeiro, 2010a. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/1053798/DLFE-203708.pdf/ManualdeOrientacoesSMEfinaleducacaoainfantil.pdf>>. Acesso em 10/11/2015.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação/Gerência Especial de Educação Infantil. **Planejamento na Educação Infantil – cadernos pedagógicos (volume 1).** Rio de Janeiro, 2011.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação/Subsecretaria de Ensino/Coordenadoria de Educação/Gerência Especial de Educação Infantil. 2010. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil.** Rio de Janeiro, 2010b. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4246634/4104953/orientacoesCurricularesEdInfantil.pdf>>. Acesso em 10/11/2015.

ROCHA, E. A. C.; STRENZEL, G. R. **Indicadores para a Avaliação de Contextos Educativos em Creche: articulando pesquisa pedagógica e formação profissional.** In: 25ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, 2002. Disponível em: <<http://25reuniao.anped.org.br/tp25.htm#gt7>>. Acesso em: 10/11/2014.



ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2011.

ROSEMBERG, F. **Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil**. Cad. Pesqui. nº 115, São Paulo, Mar. 2002.

ROSEMBERG, F. **Um passo adiante na longa marcha por uma educação infantil brasileira democrática**. Palestra proferida no Seminário de Avaliação da Qualidade na Educação Infantil, 2010. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HE3PRoc2bJU>>. Acesso em: 10/12/2014.

RUA, M. das G. As Políticas Públicas e a Juventude dos anos 90. In: **Jovens Acontecendo na Trilha das Políticas Públicas** ed. Brasília: CNPD – Comissão Nacional de População e Desenvolvimento, 1998, p. 731-752.

RUSSO, J. A.; PONCIANO, E. T. **O Sujeito da Neurociência: da Naturalização do homem ao Re-encantamento da natureza**. PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 12(2): 345-373, 2002.

SANCHES, C. E. **Desafios no poder público municipal na garantia do acesso à pré-escola e na ampliação do acesso à creche na perspectiva da Emenda Constitucional nº 59/2009**. In: Insumos para o debate 2 - Emenda Constitucional nº 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010.

SANCOVSCHI, B.; KASTRUP, V. **Práticas de estudo contemporâneas e a aprendizagem da atenção**. Psicologia e Sociedade; 25(1): 193-202, 2013.

SANTOS, D.; PRIMI, R. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. Relatório sobre resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro**. São Paulo: OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna, 2014.

SANTOS, T.; ZAMBERLAN, M. A. T. **Avaliação e acompanhamento longitudinal de bebês em creche: implicações para a prática pedagógica**. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED SUL, 3. 2000. Anais... Porto Alegre: ANPEd Sul, 2000.

SÁ-SILVA, J. R. & ALMEIDA, C. D. & GUINDANI, J. F. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História e Ciências Sociais. Ano 1, n. 1, Julho de 2009, p. 1 – 15.

SCRAMINGNON, G. B. S. **“Eu lamento, mas é isto que nós temos”. O lugar da creche e de seus profissionais no município do Rio de Janeiro**. Programa de Pós-Graduação em Educação. UNIRIO, Dissertação de Mestrado, 2011.

SERPA, A. **Avaliação na Educação Infantil: a produção precoce do fracasso escolar das classes populares**. XVI ENDIPE, Unicamp, Campinas. 2012.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos.** Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em 13/01/2016.

SHONKOFF, J. P. **O investimento em desenvolvimento na primeira infância cria os alicerces de uma sociedade próspera e sustentável.** Enciclopédia sobre o desenvolvimento na Primeira Infância. 2010. Disponível em: <<http://www.encyclopedia-crianca.com/Pages/PDF/importancia-desenvolvimento-primeira-infancia.pdf>>. Acesso em: 10/03/2016.

SILVA, C. L. **Professores pensando sobre neurociência e educação.** Revista de Educação do ISE Vera Cruz. V.2, n. 2 (2012).

SILVA, J. P.; BARBOSA, S. N. F.; KRAMER, S. **Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças.** In: CRUZ, S. H. V. (org.) A criança fala - a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

SMOLKA, A. L. B.; LAPLANE, A. L. F.; MAGIOLINO, L. L. S.; DAINEZ, D. **O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos.** Educ. Soc., Campinas, v. 36, n.º. 130, p. 219 -242, jan. mar., 2015.

SMOLKA, A. L.; NOGUEIRA, A. L. H. **O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter)regulação.** In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (orgs.). Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea. São Paulo: Moderna, 2002.

SOUSA, S. Z. **Avaliação da Educação Infantil: propostas em debate no Brasil.** Revista Interações, n.º 32, PP. 68 – 88, 2014a.

SOUSA, S. Z. **Avaliação na escola básica: controvérsias e vicissitudes de significados.** In: Fernandes, C. O. (org). Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola. São Paulo: Cortez, 2014b.

SOUSA, S. Z. **Concepções de qualidade da Educação Básica forjadas por meio de avaliações em Larga Escala.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014 c.

SOUZA, Renata da Silva. **ASQ-3 e Cadernos pedagógicos: políticas para a Educação Infantil do município do Rio de Janeiro.** UNIRIO, 2014. 130p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

TAVARES, L. F. F. A.; MOGRABI, D. C.; LANDEIRA-FERNANDEZ, J. **Análise de itens da versão brasileira do ages and stages questionnaires para creches públicas da cidade do Rio de Janeiro.** Rev. psicopedag. vol.32 no.99 São Paulo, 2015.

TIRIBA, L. **Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas.** Apresentado no GT da ANPED Educação da Criança de 0 a 6 ano, 2006.

TOLEDO, M. L. P. B. **Entre o exposto e o escondido: marcas e vestígios de pátios de escolas de educação infantil.** Tese de doutorado. PUC-Rio, Departamento de Educação, 2014.

TOURINHO, C. D. C. **Fundamentos Epistemológicos da Psicologia.** In: TOURINHO, C. D. C.; SAMPAIO, R. (Orgs.). Estudos em Psicologia: uma introdução. Rio de Janeiro: Proclama Editora, 2009.

UNICEF. **Situação da infância brasileira 2006.** Disponível em: <[https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10167.html](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10167.html)> Acesso em: 10/12/2016.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação classificatória e excludente e a inversão fetichizada da função social da escola.** FERNANDES, C. O. (org.). Avaliação das Aprendizagens: sua relação com o papel social da escola. São Paulo: Cortez, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZUCOLOTO, P. C. S. V. **O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar.** Rev Bras Crescimento Desenvolv Hum. 2007; 17(1):136-145.

## 8 ANEXOS

Quadro 1 – Levantamento banco de tese e dissertações da Capes (2010 – 2016)

GRUPOS	SÍNTESES
<b>GRUPO 1 - Processos de avaliação no interior das instituições (aquele em que o professor é o responsável)</b>	<b>Alves (2011)</b> <sup>100</sup> trata do processo de construção da avaliação das crianças nas instituições de Educação Infantil, no Município de Florianópolis. O autor identificou diferentes concepções de avaliação presentes em dez instituições pesquisadas. Os instrumentos traziam mais informações sobre os grupos de referência do que sobre as crianças individualmente, destacando-se a análise de padrões de comportamento e a perspectiva da psicologia do desenvolvimento, pautada em aspectos psicomotores. <b>Prado (2015)</b> <sup>101</sup> , em estudo no âmbito do mestrado, teve como objetivo compreender a avaliação na Educação Infantil a partir da perspectiva de uma professora de Educação Infantil. A pesquisa, de natureza qualitativa, um estudo de caso, foi realizada em uma turma de pré-escola. Foram analisados os relatórios de avaliação, coletivos e individuais, elaborados pela professora. De acordo com a autora, os relatórios analisados indicaram o isolamento da professora em relação ao grupo de crianças, apontando o desafio no que se refere à concepção e realização da avaliação da/na Educação Infantil, pensando nas implicações que ambas têm entre si. <b>Sousa (2013)</b> <sup>102</sup> investigou a prática avaliativa no processo de ensino e aprendizagem no contexto da Educação Infantil. Foram realizadas três entrevistas semiestruturadas com três professoras efetivas que trabalhavam com o segundo período, em

<sup>100</sup> ALVES, Fabio Tomaz. **O processo de avaliação das crianças no contexto da educação infantil**. Mestrado acadêmico em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

<sup>101</sup> PRADO, Gabriela Ortiz. **A Avaliação na Educação Infantil – Reflexões sobre a perspectiva de uma professora do Município Do Rio Grande/Rs a partir dos relatórios de avaliação**. Mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande, 2015.

<sup>102</sup> SOUSA, Juliana Ferreira. **A avaliação da aprendizagem no contexto da educação infantil: o fazer do professor da rede municipal de Teresina**. Mestrado em Educação na Universidade Federal Do Piauí, 2013.

	Centros Municipais de Educação Infantil de Teresina. Também foram feitas observações participantes. A partir da análise de conteúdo, os dados foram categorizados e divididos em três eixos de análise: prática pedagógica do professor e desenvolvimento da criança; metodologia de avaliação do desenvolvimento da criança; instrumentos de avaliação utilizados na prática pedagógica da Educação Infantil. A pesquisa apontou que os professores se esforçam para acompanhar o desenvolvimento integral das crianças, e que a avaliação da rede não considera outras questões do desenvolvimento, enfatizando aspectos cognitivos expressos em metas como a verificação da leitura e da escrita no segundo período da Educação Infantil. A pesquisadora discutiu os aspectos dessa avaliação, como classificatória, tendo o ranqueamento entre escolas e professores. Os resultados indicam a necessidade de reflexão sobre a relevância da avaliação como instrumento de melhoria de práticas na educação infantil e do desenvolvimento da criança de forma integral
<b>Grupo 2 – O tema da avaliação nos resultados de pesquisa</b>	<b>Hebertz (2012)</b> <sup>103</sup> teve como objeto de estudo os diários dos professores, buscando refletir sobre as dimensões pedagógicas do trabalho. Um dos resultados da pesquisa é a constatação que os professores do contexto pesquisado não avaliam seu trabalho
<b>Grupo 3 – Documentação pedagógica e registro</b>	<b>Lichy (2014)</b> <sup>104</sup> , com o tema da produção de registros e documentação pedagógica, realizou estudo de caso, de caráter qualitativo, com três professoras do berçário de uma creche universitária da cidade de São Paulo. As análises basearam-se nos registros de caráter pedagógico dessas professoras e no acompanhamento de suas práticas com os bebês. De acordo com a pesquisa, a documentação pedagógica pode representar um novo caminho para o trabalho da Educação Infantil, pois possibilita a prática reflexiva do professor e evidencia as crianças no processo educativo. No entanto, os resultados mostraram que eram escassos os espaços e tempos para a

<sup>103</sup> HERBERTZ, Dirce Hechler. **Diários de aula: refletindo as dimensões pedagógicas das professoras de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Mestrado acadêmico em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2012.

<sup>104</sup> LICHY, Juliana Guerreiro. **A documentação pedagógica e o trabalho com bebês: estudo de caso em uma creche universitária**. Mestrado em Educação na Universidade De São Paulo, 2014.

	reflexão coletiva, e a fragilidade de um olhar atento aos registros. <b>Marques (2011)</b> <sup>105</sup> discute a documentação no cotidiano do trabalho na Educação Infantil como discussão central, relacionando a ação de documentar ao ato de avaliar
<b>Grupo 4 – Avaliação e formação docente</b>	<b>Vieira (2013)</b> <sup>106</sup> analisou a relação entre formação docente e prática de documentação pedagógica em uma creche universitária. Foi interesse desse estudo discutir em que medida a documentação pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores da Educação Infantil. As análises partiram do material produzido nos encontros de formação continuada com a frequência mensal. O estudo reafirmou a importância das políticas de formação docente continuada, mostrando a documentação pedagógica como um rico elemento na valorização da escuta, na visibilidade e na comunicação entre crianças, professores e famílias
<b>Grupo 5 – Perspectiva desenvolvimentista na avaliação das crianças pequenas</b>	<b>Maria (2012)</b> <sup>107</sup> pesquisou o desenvolvimento psicomotor de crianças da Educação Infantil com objetivo de identificar a idade motora de crianças por meio do diagnóstico das habilidades psicomotoras. Os resultados demonstraram que um número elevado de crianças apresentou grande dificuldade nas provas de lateralidade e orientação temporal. <b>Forno (2011)</b> <sup>108</sup> teve como objetivo a conceituação da precocidade entre os professores de Educação Infantil. A proposta foi investigar se a criança é reconhecida como precoce e qual o seu lugar na escolarização. Como conclusão, as professoras reconheceram a criança como precoce a partir das suas concepções sobre capacidade, talento e habilidade, bem como perceberam mais as singularidades da aprendizagem dos alunos na área acadêmica. Esses dois estudos têm forte orientação da psicologia do desenvolvimento

<sup>105</sup> MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. **A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil**. Doutorado em Educação na Universidade de São Paulo, 2011.

<sup>106</sup> VIEIRA, Flaviana Rodrigues. **A formação de professoras em uma creche universitária: o papel da documentação no processo formativo**. Mestrado em Educação na Universidade de São Paulo, 2013.

<sup>107</sup> MARIA, Thalissa Iara Crispim Santi. **Desenvolvimento Psicomotor de alunos na Educação Infantil**. Mestrado acadêmico em Educação na Universidade Estadual de Campinas, 2012.

<sup>108</sup> FORNO, Leticia Fleig Dal. **Precocidade na Educação Infantil: e agora professoras?** Mestrado acadêmico em Educação na Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

<p><b>Grupo 6 – Levantamento de produções científicas</b></p>	<p><b>Gláp (2013)</b><sup>109</sup> sistematizou a produção científica em torno do tema da avaliação na/da Educação Infantil, no período de 2000 a 2012, buscando identificar como os pesquisadores vêm estudando os processos avaliativos. As reflexões abrangeram os temas do significado da Educação Infantil, da infância, do acompanhamento do desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos, dos caminhos traçados na prática avaliativa nessa etapa da Educação Básica. Foram localizadas 47 produções científicas, sendo 24 artigos, 20 dissertações, 3 teses. Por meio de um <i>software</i> e de relatórios, as produções foram agrupadas em quatro categorias: avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, avaliação institucional e de políticas/programas da Educação Infantil, avaliação na Educação Infantil e avaliação na creche. Observou-se que a produção científica brasileira está concentrada nas temáticas de avaliação da aprendizagem na Educação Infantil e avaliação na Educação Infantil com foco no acompanhamento do desenvolvimento da criança, nas formas de registro em relatórios, pareceres e portfólios, nas concepções e práticas de avaliação dos professores. De acordo com a autora, são poucos estudos que abordam a avaliação na creche e a avaliação de políticas e de programas de Educação Infantil. <b>Louveira (2015)</b><sup>110</sup> busca investigar e identificar as diferentes abordagens teóricas e metodológicas da produção brasileira entre 1993 e 2013, no âmbito do campo teórico da avaliação da qualidade na Educação Infantil. Foram analisadas 43 pesquisas que evidenciam as principais abordagens teóricas e metodológicas que têm construído a avaliação da qualidade na Educação Infantil, principalmente sob a ótica da psicologia ambiental, da utilização de escalas de avaliação de ambientes e como uma preparação para o Ensino Fundamental. Assim, a noção de qualidade, enquanto invenção social, segundo a pesquisa, constrói-se como atividade política no sentido mais primordial do termo, ou seja, como atividade que organiza e direciona a Educação Infantil</p>
---	--

<sup>109</sup> GLAP, Graciele. **Avaliação na/da Educação Infantil: estado da arte 2000-2012**. Mestrado em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2013.

<sup>110</sup> LOUVEIRA, Andreina Melo. **O debate sobre avaliação da qualidade na educação infantil: traçando cartografias**. Mestrado em Educação na Universidade Federal de São Carlos, 2015.

<b>Grupo 7 – Qualidade dos espaços</b>	<b>Bezerra (2013)</b> <sup>111</sup> investigou os usos e significados dados pelas crianças aos espaços da creche, estabelecendo um confronto entre critérios de qualidade dos espaços da Educação Infantil a partir dos documentos oficiais e das pesquisas no campo. O trabalho consistiu numa etnografia, com observação e registros fotográficos, numa instituição da Rede Municipal de Florianópolis que atendia crianças de 0 a 6 anos. O estudo envolveu um grupo de 25 crianças, entre 4 e 5 anos, evidenciando que o espaço da creche qualifica-se nas ações dos professores e das crianças, no compartilhamento das ações entre professores e crianças. A pesquisa revelou uma ordem social emergente das próprias crianças nos modos de usar, ocupar e experimentar esses espaços da creche, confrontando a ordem institucional vigente, sendo fundamental compreender as manifestações e observar as experiências das crianças nesses lugares e tomá-las como indicadores de qualidade. <b>Leardini (2015)</b> <sup>112</sup> realizou pesquisa que tinha como objetivo investigar a qualidade do ambiente educativo das creches num município do interior de São Paulo. Foram avaliados os espaços físicos de 19 unidades de creches, entrevistadas 300 professoras e realizadas 90 horas de observação em duas creches selecionadas. De acordo com o estudo, o ambiente educativo é valorizado na organização do espaço físico, na disponibilidade e variedade de materiais e brinquedos, nas relações interpessoais e na oferta de atividades adequadas às necessidades das crianças pequenas. Pelo resumo, não foi possível identificar a metodologia, as conclusões sobre a qualidade dos espaços das instituições investigadas, nem as referências utilizadas no estudo
<b>Grupo 8 – Avaliação e o uso de escalas</b>	<b>Zucoloto (2011)</b> <sup>113</sup> discute os critérios de qualidade para a educação de bebês e crianças pequenas a partir da escala Iters-R, proposta de avaliação global da qualidade dos centros para crianças pequenas, que envolve muitos aspectos, desde espaço e mobiliário até atividades e interações. Os

<sup>111</sup> BEZERRA, Maurícia Santos de Holanda. **O Espaço na Educação Infantil: a constituição do lugar da criança como indicador de qualidade**. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

<sup>112</sup> LEARDINI, Eleusa Maria Ferreira. **Um estudo sobre a qualidade do ambiente educativo da creche**. Doutorado em Educação na Universidade Estadual de Campinas, 2015.

<sup>113</sup> ZUCOLOTO, Karla Aparecida. **Educação Infantil em creches - uma experiência com a escala ITERS-R**. Doutorado em Educação na Universidade de São Paulo, 2011.



	resultados dessa pesquisa apontam para potencialidades desse instrumento, trazendo implicações para a formação dos educadores
<b>Grupo 9 – Avaliação institucional</b>	<p><b>Moraes (2014)</b><sup>114</sup> analisou experiências de construção e implementação de avaliação institucional na Educação Infantil pública de Campinas, fazendo aproximação com as políticas municipais. A partir da história da avaliação institucional no município, descreve, analisa e discute as etapas da avaliação adotada por unidades educacionais que, balizadas ou não em normatizações da Secretaria Municipal de Educação, criam e recriam mecanismos de avaliação com o objetivo de melhorar a qualidade educacional. O resumo não permite conhecer resultados e referências.</p> <p><b>Vieira (2015)</b><sup>115</sup>, com o mesmo tema da pesquisa anterior, tem como objetivo compreender as ressonâncias da avaliação institucional nos processos de formação continuada, considerando o cenário das políticas públicas educacionais atuais. O campo consistiu em dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), num município do Espírito Santo. Foram analisados os percursos formativos de docentes que participaram do processo avaliativo. Em relação aos documentos, foi evidenciado que os processos de elaboração sustentaram-se numa perspectiva coletiva e participativa, o que fortaleceu as concepções do campo da Educação Infantil e as lutas que ainda precisam ser conquistadas. No contexto das práticas, dados sinalizaram que a avaliação institucional marcou um momento significativo de encontro entre famílias, docentes e demais profissionais para avaliar a qualidade da Educação Infantil que é ofertada às crianças. Também revelaram as implicações da avaliação institucional na formação continuada, potencializando a interlocução entre esses dois processos, ampliando a compreensão de suas relações com o trabalho educativo compartilhado</p>

<sup>114</sup> MORAES, Sandro Ricardo Coelho. **Avaliação Institucional na Educação Infantil de Campinas/ SP: A experiência de três instituições públicas**. Doutorado em Educação na Universidade Estadual De Campinas, 2014.

<sup>115</sup> VIEIRA, Maria Nilceia De Andrade. **Avaliação Institucional na Educação Infantil: Percursos Formativos**. Mestrado em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.

<p><b>Grupo 10 - Avaliação e família</b></p>	<p><b>Carra (2014)</b><sup>116</sup>, em sua dissertação de mestrado, realizou estudo qualitativo com objetivo de descrever e analisar a participação das famílias no processo de construção da avaliação institucional participativa, em um Centro de Educação Infantil da rede municipal de Campinas. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com familiares e profissionais da instituição, bem como a aplicação de questionários às famílias, análise do Projeto Político Pedagógico e do livro de atas da unidade. Não foram apresentadas as referências nem os achados da pesquisa. <b>Pera (2014)</b><sup>117</sup> analisou como as famílias compreendiam o parecer descritivo ou a avaliação sobre seus filhos. Foram entrevistadas 26 famílias que possuíam filhos de 0 a 3 anos numa creche municipal de Itajaí, em Santa Catarina. Os resultados apontaram que as famílias valorizam o diálogo via relatórios, que esses permitem a socialização das informações com outros membros da família, que percebe mudanças na relação com as crianças em casa a partir do instrumento. <b>Machado (2015)</b><sup>118</sup>, na mesma direção, analisou o conceito de qualidade para o atendimento às crianças de 0 a 3 anos a partir da perspectiva das famílias de uma creche conveniada da rede municipal de ensino de Florianópolis. Como metodologia de pesquisa, optou-se por um estudo de caso, no qual foram analisados questionários preenchidos por famílias e professoras dos grupos que atendiam as crianças com idades entre 2 e 3 anos. Também foram realizadas observações, registros escritos e fotográficos. A partir da análise de conteúdo, a perspectiva das famílias foi agrupada em: qualidade como bem-estar; compartilhamento com as famílias como indicador de qualidade; qualidade como garantia do acesso à educação infantil; a função educativa como indicador de qualidade</p>
--	---

<sup>116</sup> CARRA, Ana Paula. **A Participação das famílias no processo de Avaliação Institucional Participativa na Educação Infantil**. Mestrado em Educação na Universidade Estadual de Campinas, 2014.

<sup>117</sup> PERA, Nazoeme Alves Oliveira. **O que a família tem a dizer sobre o parecer descritivo/avaliação do seu filho na educação infantil?** Mestrado em Educação na Universidade do Vale do Itajaí, 2014.

<sup>118</sup> MACHADO, Zenaide Souza. **Educação de 0 A 3 anos: a qualidade na perspectiva das famílias de uma creche conveniada**. Mestrado em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

<b>Grupo 10 – Avaliação e política</b>	<p><b>Coletto (2014)</b><sup>119</sup>, em sua tese de doutorado, realizou estudo da avaliação da qualidade da Educação Infantil com atendimento de 0 a 3 anos. O trabalho discutiu as concepções de infância, a Educação Infantil como direito, as políticas públicas que normatizam essa etapa, a avaliação institucional, suas dimensões e modelos de avaliação da qualidade da Educação Infantil em diversos países e no contexto pesquisado. A pesquisa realizou um levantamento amostral (<i>survey</i>), com escala Likert, com objetivo de construir um instrumento de avaliação a partir de dados coletados por meio de grupos focais. A análise dos resultados foi de natureza quantitativa-qualitativa. Não foi possível identificar as referências nem os resultados da tese pelo resumo.</p> <p><b>Correa (2015)</b><sup>120</sup> teve como objetivo compreender a constituição e o desenvolvimento da avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil da rede pública do Distrito Federal, de 1960 a 2014. Foram realizadas análise documental e entrevistas semiestruturadas com 14 professoras que atuaram em diferentes funções na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, no período indicado. O estudo revelou que, até a década de 1990, a concepção predominante da Educação era preparatória, compartilhando noções de infância e criança universalizadas. Já entre 2000 e 2014, a avaliação para as aprendizagens esteve alicerçada na representação da Educação Infantil para as infâncias, compreendendo esse momento da vida como construção social e historicamente contextualizada. Nesse último período, também foram identificadas construções</p>
--	--

<sup>119</sup> COLETO, Andrea Patapoff. **Percursos para a Construção de Indicadores da Qualidade da Educação Infantil**. Doutorado em Educação na Universidade Estadual De Campinas, 2014.

<sup>120</sup> CORREA, Maria Theresa de Oliveira. **Avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil: constituição e desenvolvimento na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Doutorado em Educação

	<p>híbridas marcadas também pela a ideia da Educação Infantil como preparação. A pesquisa sinalizou desafios a serem superados: a fragilidade da formação do docente para atuação na Educação Infantil; a rotatividade de professoras admitidas sob o regime de contrato temporário, o que fragiliza a consolidação e manutenção de grupos de estudos; a lenta apropriação das orientações previstas nos documentos orientadores e mandatórios, concorrendo para o desenvolvimento de práticas avaliativas equivocadas; entre outros. O estudo reforça a importância dos procedimentos e instrumentos de registros dos resultados do processo avaliativo</p>
--	--

Quadro 2 – Levantamento de trabalhos e pôsteres na Anped (2010-2015)<sup>121</sup>

<b>TÍTULOS</b>	<b>AUTORES</b>	<b>SÍNTESES</b>
<i>Indicadores para a avaliação de contextos educativos em creche: articulando pesquisa pedagógica e formação profissional (pôster)</i>	ROCHA; STENZEL, 2002	Identificação dos indicadores de avaliação dos serviços oferecidos às crianças menores de 3 anos, a partir do ponto de vista dos profissionais. No processo de escuta dos professores, foram priorizadas algumas questões: a finalidade da creche, sendo entendida como espaço de vivências diferentes do espaço doméstico, com oportunidades de interações e relações com crianças diferentes e adultos; a orientação pedagógica para a ação junto às crianças tem como origem elas próprias; e, por fim, o papel do professor que se dá pela mediação
<i>Qualidade na Educação Infantil: alguns resultados de pesquisa (trabalho)</i>	FÜLLGRAF; WIGGERS E CAMPOS, 2005	Levantamento dos resultados de pesquisa sobre a qualidade na Educação Infantil em diversos contextos e sob diferentes aspectos
<i>A gestão democrática como referencial de qualidade na Educação Infantil para crianças de 4 a 6 anos (trabalho)</i>	CORREA, 2006	Análise das políticas de democratização da gestão escolar e suas relações com a melhoria da qualidade no interior do Estado de São Paulo. A autora explicita que a gestão democrática é tema pouco explorado na Educação Infantil, e é condição importante quando se discute a qualidade nessa etapa educacional
<i>Avaliação Institucional na Educação Infantil: um campo de possibilidades (trabalho)</i>	RAMPAZZO, 2008	Apresentação de um histórico da Educação Infantil, uma reflexão sobre qualidade, diferencia avaliação institucional de avaliação educacional. A pesquisa teve o objetivo de identificar os limites e as possibilidades no processo de avaliação institucional, buscando conhecer as condições dessa implementação, identificando mudanças pedagógicas e administrativas
<i>Registros pedagógicos de professores da Educação Infantil (trabalho)</i>	MACHADO, 2010	Compreensão de como as professoras da Educação Infantil de uma rede pública organizam o trabalho docente, expresso em seus registros pedagógicos. O estudo verificou como as professoras organizavam os relatórios de acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Segundo os resultados, os registros

<sup>121</sup> Ver informações no site: <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>

		pedagógicos ainda necessitam de maior investimento para se tornarem um instrumento reflexivo e crítico, permitindo que os docentes redimensionem suas ações
<i>Avaliação na Educação Infantil: algumas reflexões (trabalho)</i>	NEVES, 2012	Apontamento sobre a proposta do ASQ-3, entendendo que ela vai na contramão da legislação brasileira, e defende o caráter dialógico da avaliação, como uma experiência formativa que permite que professores e alunos ressignifiquem as práticas cotidianas
<i>A documentação pedagógica no cotidiano da Educação Infantil: estudo de caso em pré-escolas (trabalho)</i>	MARQUES, 2015	Análise da maneira como o registro das práticas e a documentação vêm sendo construídos no cotidiano do trabalho pedagógico para a Educação Infantil, buscando perceber a relação entre documentação pedagógica e a construção de uma pedagogia para a infância
<i>Monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação no Rio Grande do Sul: um estudo de caso sobre a atuação do tribunal de contas do Estado (trabalho)</i>	FLORES, 2015	Análise das repercussões da atuação do Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul para a expansão das matrículas na Educação Infantil, considerando dados de relatórios produzidos por esse órgão (2007; 2010; 2011; 2012 e 2013), que tomaram como referência a Meta 1 do Plano Nacional de Educação 2001-2010 para calcular os percentuais de atendimento dos municípios gaúchos
<i>A avaliação institucional na Educação Infantil em diálogo com assertivas do Plano Nacional de Educação (pôster)</i>	CÔCO; ANDRADE, 2015	Compreender as interlocuções entre a avaliação institucional e a formação continuada na Educação Infantil, considerando a realização desse processo avaliativo em um município brasileiro. O trabalho traz uma análise documental, problematizando a avaliação institucional na Educação Infantil em diálogo com assertivas do Plano Nacional de Educação