

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**LUISA GERIN DA COSTA**

**AVALIAÇÃO EXTERNA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE  
DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS DOS MUNICÍPIOS DA  
REGIÃO METROPOLITANA DE CAMPINAS?**

**CAMPINAS, 2018.**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**LUISA GERIN DA COSTA**

**AVALIAÇÃO EXTERNA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE  
DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS DOS MUNICÍPIOS DA  
REGIÃO METROPOLITANA DE CAMPINAS?**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UNICAMP, para obtenção do título de Bacharel em Pedagogia, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Adriana Varani.

**CAMPINAS, 2018.**

**Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s):** Não se aplica.

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Rosemary Passos - CRB 8/5751

C823a Costa, Luisa Gerin da, 1996-  
Avaliação externa na educação infantil : o que dizem os documentos oficiais dos municípios da Região Metropolitana de Campinas? / Luisa Gerin da Costa. – Campinas, SP : [s.n.], 2018.

Orientador: Adriana Varani.  
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação infantil. 2. Avaliação Externa. 3. Currículos. I. Varani, Adriana, 1972-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações adicionais complementares

**Titulação:** Licenciatura em Pedagogia

**Data de entrega do trabalho definitivo:** 13-12-2018

## RESUMO

O Trabalho de Conclusão de Curso que se apresenta tem como objetivo apresentar o que dizem as propostas oficiais sobre Avaliação na Educação Infantil, mais especificamente na Região Metropolitana de Campinas, em especial propostas de larga escala, e que concepção de avaliação nela estão inseridas. A pesquisa se configura um estudo documental e em que foi buscado compreender as mensagens do documento e o seus significados. Para desenvolvimento do trabalho foi necessário a construção de um caminho: conceitual sobre avaliação especialmente sobre avaliação em larga escala, resgatando teóricos que discutem o campo da Avaliação Educacional; resgate de concepções sobre o trabalho pedagógico da Educação Infantil e quais são suas perspectivas, abrangendo a concepção de Educação Infantil, criança e infância; trabalho de compreensão de propostas oficiais sobre avaliação na Educação Infantil em âmbito nacional, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) até a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); apresentação do conteúdo dos documentos oficiais de propostas de Avaliação na Educação Infantil de municípios da Região Metropolitana de Campinas, apresentando cada um, seu histórico e a concepção de avaliação, sempre relacionando com os estudos feitos anteriormente sobre Avaliação e Avaliação em Larga Escala. Em vista disso, problematizo: os municípios da Região Metropolitana de Campinas (RMC) utilizam a avaliação externa na Educação Infantil? Como é a avaliação na Educação Infantil? Quais são as referências teóricas nos documentos oficiais dos municípios?

Palavras-chaves: Avaliação, Avaliação Externa, Educação Infantil, Currículo.

## ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

|                                                        |    |
|--------------------------------------------------------|----|
| <u>Figura 1 TONUCCI, Francisco (2008, p. 65)</u> ..... | 22 |
|--------------------------------------------------------|----|

## SUMÁRIO

|                                                            |    |
|------------------------------------------------------------|----|
| CONSTRUINDO UM OBJETO DE PESQUISA                          | 7  |
| O processo da pesquisa                                     | 11 |
| AVALIAÇÃO EDUCACIONAL                                      | 13 |
| Concepções de avaliação                                    | 13 |
| Níveis de avaliação                                        | 16 |
| Avaliação em Larga Escala                                  | 18 |
| EDUCAÇÃO INFANTIL                                          | 23 |
| Perspectivas de Educação Infantil                          | 23 |
| Criança como ser social                                    | 27 |
| Avaliação na Educação Infantil                             | 28 |
| O QUE OS DOCUMENTOS NOS APRESENTAM?                        | 32 |
| NACIONAIS                                                  | 32 |
| Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.            | 32 |
| Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil | 33 |
| Base Nacional Comum Curricular                             | 35 |
| MUNICÍPIOS                                                 | 39 |
| Município de Sorocaba                                      | 41 |
| Município de Indaiatuba                                    | 44 |
| Município de Campinas                                      | 46 |
| PALAVRAS FINAIS, MAS NÃO ACABADAS                          | 49 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS                                 | 52 |

## CONSTRUINDO UM OBJETO DE PESQUISA

Nunca refleti muito sobre avaliação durante minha experiência como estudante da educação básica: sobre o que eu estava fazendo; sobre os tipos diferentes de avaliação que eu realizava; quais eram, de fato, seus objetivos; por que eu gostava mais de avaliações dissertativas do que de múltiplas escolhas. Confesso que nunca parei para pensar enquanto estava vivendo aquilo. Eu estudei minha escolarização básica toda em uma escola construtivista, que priorizava mais as relações pessoais e o desenvolvimento moral do que os conteúdos escolares. Não que não se ensinava os conteúdos escolares neste contexto, mas eles eram entrelaçados sempre com o nosso cotidiano. Lembro-me de quando aprendemos a multiplicar. A professora, para explicar de forma concreta, entrou na sala de aula duas vezes, segurando apenas um lápis, e então perguntou:

- “Quantas vezes o lápis entrou na sala?”
- “Duas!”- nós respondemos.
- Então, se eu entrei na sala com apenas um lápis, duas vezes e ao todo o lápis entrou duas vezes na sala, 1 vezes o 2 é igual a 2!

Era brincando a que a gente aprendia. Lembro também de um dia que, no parque, um menino chamou uma menina de gorda e todos riram. A professora, quando chegou na sala, leu para nós um livro sobre respeito e conversou com a gente sobre o que tinha acontecido e como a menina tinha se sentido.

O que eu mais gostava quando estava no Ensino Fundamental I era o “PI” (Projeto Individual). O PI era feito desde a primeira série até a quarta. Nós tínhamos que escolher um tema (que ao passar dos anos fosse mais desafiador e não tão simples), elaborar perguntas sobre o que queríamos saber sobre o tema e, pesquisando em livros, responder às perguntas para no final construir uma maquete e apresentar para a turma. Eu me lembro muito do meu último PI. Foi sobre “Escola”(desde aquela época já sabia que trabalharia com a educação). Fui visitar uma escola pública pela primeira vez na vida, entrevistei a diretora daquela instituição, entrevistei também uma professora da minha escola e pesquisei sobre as minhas perguntas em livros. Portanto, por estudar naquela escola, a minha relação com a avaliação nunca foi algo “traumatizante”, o que normalmente as pessoas têm.

Primeiro que a escola não usava muito o termo “prova”, era sempre “avaliação individual”. Naquela época, achava eu que “prova” era algo mais difícil e que precisava estudar mais do que a “avaliação individual”. Luckesi (2010) lembra que “os professores utilizam as provas como instrumentos de ameaça e tortura prévia dos alunos, protestando ser um elemento motivador da aprendizagem” (p.18), ou seja, os alunos devem estudar porque estão ameaçados por uma prova. O medo os levará a estudar. Pelas minhas lembranças, no Ensino Fundamental I, as avaliações eram voltadas para trabalhos em grupo e alguns trabalhos individuais. Foi no Ensino Fundamental II que a palavra “avaliação individual” começou a aparecer mais. Eu fazia muitos trabalhos em grupos, produções de textos, provas de múltiplas escolhas e avaliações dissertativas, que era o que eu mais gostava pois conseguia me expressar de uma forma mais livre.

Mas como disse, nunca tinha parado para refletir sobre avaliação escolar, principalmente sobre as minhas, até o meu 8º semestre da faculdade. Neste semestre, eu tive duas disciplinas que me surpreenderam bastante, além de conversarem muito entre si. EP372C –Avaliação e EP911D - Estágio Supervisionado II - Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Eu realizei o estágio em uma classe de 1ºano numa Escola Estadual localizada no bairro onde residia à época da realização do estágio. Aprendi tantas coisas nesse estágio, principalmente como nós, estagiários, gostamos de julgar as professoras, indo na escola apenas 4 horas por semana, durante 3 meses. “O aluno não aprende porque ela não ensina direito”. “O aluno ainda não está alfabetizado pois ela mal olha para essa criança”. Confesso que fiz esses tipos de julgamentos nos estágios passados, mas na medida em que fui amadurecendo, fui vendo que o problema é bem mais complexo.

Meu estágio estava ocorrendo em uma classe de primeiro ano do ensino fundamental e durante um mês inteiro os alunos, de 6 anos, fizeram avaliações de matemática e português sem parar. Eram provas extensas com questões para escrever nomes de brincadeiras e jogos, escrever cartas para o Chico Bento, escrever nomes de animais e questões de contar quantas imagens tinha na página. A professora, quando o aluno acabava, pedia para que ele se sentasse ao lado dela e tentar corrigir algum erro que tinha feito. Era exercício atrás de exercício. Durante a aula, aconteciam situações de bullying, por exemplo, entre os alunos e, em vez da professora parar e conversar com eles, ela não podia pois todos tinham que fazer as “avaliações”. Saresp, Provinha Brasil, era tudo que eu escutava durante aquele estágio.

Em paralelo a isso, nas aulas de EP 372 C - Avaliação, comecei a pensar mais sobre minhas experiências de avaliação no contexto da educação básica. E passei também a me interessar por esse tema, a cada bibliografia que eu lia. Por que as pessoas achavam a escola que eu frequentei “fraca” no Ensino Médio? Os pais tiravam os alunos daquela escola, no Ensino Médio, e os colocavam em escolas com o sistema de material apostilado, sempre com o discurso de que a escola que eu frequentava não preparava o suficiente para que o seu filho passasse em alguma universidade. Então ela era fraca só porque não era a 1ª escola no ranking do ENEM? Ou só porque o foco dela não era o vestibular? Porque ela não era igual a tantas outras escolas que tinham semanas e semanas de provas sem parar, com ranqueamento dos alunos, e não se falava de outra coisa a não ser ves-ti-bu-lar? A disciplina me fez questionar para que servem as avaliações de larga escala. Ou melhor, para quem.

Desta maneira, pensei muito sobre um tema que tivesse relação com tudo isso que eu vivi e que eu vivo agora. Ao procurar a minha orientadora Adriana Varani, ela me fez refletir sobre alguns temas relacionados à avaliação em larga escala, até eu encontrar um que me despertasse totalmente o interesse. E foi assim que aconteceu com a Educação Infantil. Comecei a refletir como seria a avaliação dentro dessa etapa, já que nos meus estágios da Educação Infantil não foram focados nesse aspectos. Como avaliar bebês e crianças de até 5 anos? Devemos avaliá-las? O que as escolas estão fazendo? Como avaliar de forma mediadora, como Hoffmann (1994) coloca? Ou como não avaliar de forma classificatória, como aborda Luckesi (2010)? Pesquisar e escrever sobre avaliação dentro de uma etapa da Educação Básica em que priorizamos o lúdico e o brincar da criança pode ser um grande desafio.

A partir disso, delineamos a seguinte pergunta: Os municípios da Região Metropolitana de Campinas (RMC) utilizam a avaliação externa na Educação Infantil? Como é a avaliação na Educação Infantil? Quais são as referências teóricas nos documentos oficiais dos municípios?

Autores como esses, Jussara Hoffmann (1994) e Elisandra Godoi (2010), problematizam a avaliação na educação infantil, abordando que pensar a avaliação nessa etapa da educação básica é mais do que só observar a criança, é registrar o desenvolvimento dela, é refletir, a todo tempo, as atividades construídas para o seu aprendizado.

Avaliação não ser apenas medir, comparar ou julgar. A avaliação apresenta uma importância social e política crucial no fazer educativo. Mas, vemos que o problema central da avaliação é o seu uso como instrumento de discriminação e seleção social, separando os "capazes" dos "incapazes". A avaliação deve ser contrária a concepção de julgamento de resultados, principalmente na educação infantil, quando o que se deveria buscar é a aprendizagem por meio do lúdico.

Abordarei autores, como Luckesi, Hoffmann, Freitas e Esteban, que discutem a importância de uma avaliação mediadora, formativa e contínua, ao contrário da concepção de uma avaliação pontual e classificatória, que desconsidera o processo formativo da criança, sua evolução, seus passos e assim desconsidera uma avaliação completa do indivíduo.

O objetivo do meu projeto de pesquisa é fazer uma leitura do que dizem as propostas oficiais sobre Avaliação Externa na Educação Infantil na Região Metropolitana de Campinas, e que tipo de concepção de avaliação, educação infantil e infância elas se pautam.

Para atender ao objetivo proposto, farei uma pesquisa documental e minha metodologia consiste em, primeiramente, um estudo conceitual sobre Avaliação e também sobre Avaliação em Larga Escala. Segundo, resgatarei as concepções sobre o trabalho pedagógico da Educação Infantil e quais são suas perspectivas.

Depois, buscarei propostas oficiais sobre avaliação na Educação Infantil, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) até os documentos encontrados, nomeando-os e trazendo seus objetivos e suas perspectivas de avaliação. Ao final, farei uma leitura dos documentos oficiais de propostas de Avaliação na Educação Infantil de municípios da Região Metropolitana de Campinas, apresentando cada um, seu histórico, a concepção de avaliação, educação infantil e infância, sempre relacionando com os estudos feitos anteriormente sobre avaliação e avaliação em larga escala.

### *O processo da pesquisa*

Neste momento irei apresentar a metodologia da pesquisa, ou seja, a maneira como ela foi realizada, o contexto, os procedimentos e os instrumentos utilizados para a coleta de dados.

A pesquisa se configura em uma pesquisa documental e tentei entrar no universo da análise do documento em que, de acordo com Severino (2007), é um modo de

tratamento e análise de informações constantes de um documento, em forma de discursos em diferentes linguagens: escritos, orais, linguagens, gestos. É um conjunto de técnicas de análise das comunicações e trata-se de compreender criticamente o sentido direto ou oculto dessas comunicações. (SEVERINO, 2007, p. 121).

Para começar a minha pesquisa, resgatei memórias minhas sobre avaliação. O que me levou a esse tema? Respondi perguntas para fazer uma reflexão sobre as minhas experiências com a avaliação, tanto como estudante no período escolar, quanto como estudante na universidade. Então, depois de produzir o memorial, estabeleci meu tema, meu objeto de pesquisa e a problemática.

No início do meu trabalho, busquei referências teóricas que discutem a avaliação, em um campo mais amplo para explicar o conceito de avaliação e seus níveis, depois autores que abordam a avaliação em larga escala, de forma a adentrar no meu objeto de pesquisa: a avaliação em larga escala na educação infantil. Em seguida, busquei autores para refletir sobre a relação entre a educação infantil e a avaliação no campo da educação infantil. Desse modo, o meu objetivo era de introduzir o leitor ao campo da avaliação educacional para que ao decorrer da minha pesquisa, pudesse olhar criticamente para as propostas de avaliação externa na educação infantil nos municípios analisados.

O que fizemos na leitura dos documentos foi uma tentativa de descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo extraído das comunicações e sua respectiva interpretação. As linguagens, a expressão verbal, os enunciados, são vistos como “indicadores significativos, indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas humanas e a seus componentes psicossociais” (SEVERINO, 2007, p.121).

Dessa forma, comecei a analisar os documentos oficiais nacionais que falam sobre a avaliação no campo da educação infantil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular, para que elas deem base para a discussão e reflexão sobre os documentos dos municípios. Ao ter contato com esses documentos, fiz uma análise e busquei entender o que falam sobre avaliação na educação infantil, em que contexto e qual é o meu posicionamento perante essas informações.

Posteriormente, para a busca dos documentos dos municípios da Região Metropolitana de Campinas, e quais municípios eu iria abordar na minha pesquisa, contatei pessoas que trabalhavam na educação infantil de diversas cidades e também liguei para quase todas as secretarias municipais de educação, com o intuito de buscar documentos oficiais que abordassem a avaliação em larga escala nas instituições de educação infantil. Após a busca incessante, que relatei posteriormente no trabalho, consegui os documentos de três municípios: Indaiatuba, Sorocaba<sup>1</sup> e Campinas. Desse modo, comecei a fazer a leitura dos documentos, sempre relacionando com o que eu já tinha desenvolvido sobre o conceito de avaliação, avaliação em larga escala e avaliação na educação infantil.

O blog do professor-pesquisador Luiz Carlos de Freitas também foi uma ferramenta que trouxe elementos importantes para a realização do trabalho pois destina-se à divulgação de informação sobre os temas acadêmicos ligados ao campo da avaliação educacional. Com ele, pude ter mais embasamento para uma reflexão crítica tanto dos documentos oficiais nacionais, como a BNCC, quanto dos documentos dos municípios.

---

<sup>1</sup>O município de Sorocaba não faz parte da Região Metropolitana de Campinas (RMC), porém o material obtido era pertinente já que Sorocaba se localiza próximo à RMC.

## **AVALIAÇÃO EDUCACIONAL**

### *Concepções de avaliação*

Existem diversas concepções de avaliação no campo educacional, que estão diretamente relacionadas a diferentes abordagens pedagógicas. Neste momento abordarei algumas destas concepções bem como os níveis de avaliação e a avaliação em larga escala.

Avaliar os alunos tem sido mais um dos desafios enfrentados pelo professor no seu cotidiano escolar. Saber “o quê avaliar”, “como avaliar”, “para quê avaliar” e quais as contribuições que os instrumentos avaliativos podem fornecer para um trabalho de qualidade nas instituições educativas.

Por muitos anos, a escola era fundamentada somente na estrutura tradicional, onde, segundo Freitas (2003),

O eixo central é o processo de transmissão/assimilação dos conteúdos curriculares em que o aluno deve assimilar um mínimo de 60% dos conteúdos pré-definidos para a sua aprovação para a série seguinte, caso contrário deverá repetir esses conteúdos durante mais um ou vários anos letivos para assimilá-los. (FREITAS, 2003, p. 52).

Nessa estrutura escolar tradicional, a avaliação aparece como punição, julgamento e controle social. A educação, nessa estrutura, é vista como exercício de poder, onde, tomando o conceito de “capital cultural” de Bourdieu (1977), o professor é o detentor desse e os alunos meros subordinados, submetidos às decisões e desejos dos docentes e da instituição escolar.

Nos dias atuais, essa estrutura tradicional ainda está muito presente. Freitas (2010, p. 93) afirma que a "escola que encontramos hoje é a escola capitalista estruturada nessa pedagogia tradicional, e que segundo o autor, sua função social é de produzir a subordinação, a conformidade com o sistema e não de produzir um pensamento crítico sobre ele”.

Em relação à essa concepção tradicional, Luckesi (2010) afirma que vivemos uma “Pedagogia do exame”<sup>2</sup>, ou seja, um ensino baseado no treinamento ou "no exercício de resolver provas a partir de determinados conteúdos que concernem à seleção no vestibular" (LUCKESI, 2010, p. 17), mas que não necessariamente foi constituída com este fim. Essa pedagogia utiliza a prova como instrumento de ameaça, sendo o medo, fator

---

<sup>2</sup>"Pedagogia do exame" termo antigo utilizado por Cipriano C. Luckesi em seu livro "Avaliação da Aprendizagem Escolar" em 1995.

importante no controle social, que leva os alunos a estudarem. Desse modo, a avaliação aparece como mecanismo de controle para verificar se o aluno aprendeu ou não, e ainda segundo Luckesi (2010, p.21), "de fato, a nossa prática educativa se pauta por uma 'pedagogia do exame'. Se os alunos estão indo bem nas provas e obtêm boas notas, o mais vai...".

Então, Luckesi (2010) nomeia esse tipo de avaliação como "classificatória", ou seja,

o julgamento de valor, que teria a função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado. Do ponto de vista da aprendizagem escolar, poderá ser definitivamente classificado como inferior, médio ou superior. (LUCKESI, 2010, p. 34).

Assim, a nota se torna um fetiche, ou seja, uma "divindade adorada" (LUCKESI, 2010). Os alunos precisam dela, não importa se ela expressa ou não uma aprendizagem satisfatória. Com isso, a relação entre sujeitos (professor e aluno), torna-se uma relação entre coisas, no caso, a nota.

Luckesi (2010) afirma que a avaliação educacional assumida como classificatória torna-se, desse modo, "um instrumento autoritário do desenvolvimento de todos os que passarem pela educação escolar, possibilitando a uns o acesso e aprofundamento do saber, a outros a estagnação ou a evasão do meio do saber." (p. 37).

Então, para não ser autoritária e conservadora, o autor defende a avaliação como estrutura diagnóstica, ou seja, uma avaliação em que há o diálogo, em que há também um processo de autonomia do aluno e que sirva como pausa para pensar a prática do educador e depois, retornar a avaliação. "Como diagnóstica, ela será um momento dialético de 'senso' do estágio em que está de sua distância em relação à perspectiva que está colocada como ponto a ser atingido à frente" (LUCKESI, 2010, p. 35).

Essa concepção de avaliação consiste em uma avaliação momentânea, sendo a hora da prova o que importa e não havendo uma continuidade; é seletivo e também pontual, ou seja, é o momento da aplicação do instrumento de avaliação e não do movimento de aprendizagem. Para além dessa classificação escolar, há uma instituição (e/ou professor) que traduz um modelo social, baseado num modelo teórico pedagógico que, inconscientemente ou não, acaba por reproduzir a distribuição social das pessoas: os bons serão sempre bons, os médios, serão sempre médios, e os inferiores, sempre inferiores.

A avaliação com função classificatória é usada de forma autoritária ao utilizá-la como mecanismo disciplinador de condutas sociais. Luckesi (2002) aponta uma prática comum no meio escolar, na qual o professor ameaça, com o poder e o veredicto da avaliação, todos os alunos, para manter a disciplina e a obediência, seja pelos pontos positivos ao fazer a tarefa e ficar em silêncio, seja com testes relâmpagos para castigar uma turma que não se comporta, ou falando que ainda não fechou as médias e todos devem ficar atentos.

Outro autor que discute avaliação é a autora Esteban (2002), e para ela, avaliação é uma prática de investigação e um instrumento de formação do professor como profissional reflexivo. Avaliação como “prática que traz ao mesmo tempo os saberes e os não-saberes de quem ensina e de quem aprende, mostrando que não é só a professora quem ensina, nem é só o/a aluno/a quem aprende.” (ESTEBAN, 2002, p. 137), ou seja, avaliando as crianças, as professoras também se avaliam; indagando sobre o processo de aprendizagem, também indagam sobre o processo de ensino.

Em contrapartida, há a necessidade do professor compreender, colocar em prática e ter por condições para um outro modelo de avaliação, mediadora, dialógica, de caráter formativo. É uma avaliação que, segundo Hoffmann (1994), defende uma ação avaliativa reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir e favorecer a troca de ideias entre e com os seus alunos.

Há dois princípios presentes nessa concepção de avaliação: o do acompanhamento reflexivo e o do diálogo. "A avaliação, enquanto relação dialógica, vai conceber o conhecimento, segundo a autora, como apropriação do saber pelo aluno e também pelo professor, como ação-reflexão-ação" (HOFFMANN, 1994, p.6). Quanto ao acompanhamento reflexivo, “implica favorecer o desenvolvimento do aluno, orientá-lo nas tarefas, oferecer-lhe novas leituras ou explicações, sugerir-lhe investigações, proporcionar-lhe vivências enriquecedoras e favorecedoras à sua ampliação do saber” (HOFFMANN, 1994, p. 57), ou seja, o professor é responsável pelo aprimoramento do aluno e pelo seu “ir além”.

Na avaliação de caráter formativo acontece uma reflexão sobre o trabalho do professor e no que a criança está inserida. Se criança errou, a professora explica o porquê do erro e assim, forma-se a avaliação formativa para a criança, somente para ela, para ver o que errou e tentar melhorar. A visão de culpa, ao errar, tem seguido do uso do castigo como forma

de “correção” da aprendizagem. O castigo se manifesta hoje, por exemplo, quando o professor cria um clima de medo entre os alunos.

O erro, na visão da avaliação formativa, é considerado como algo normal e não necessariamente como algo a ser imediatamente superado, pois no contexto do trabalho, há outras necessárias ações antes de dizer o que é o certo, como por exemplo, a percepção do quanto o dizer “o que é o certo”. Segundo Luckesi (2010), “é por meio do erro do aluno que o educador vai identificar o que o aluno já sabe e o que pode vir a saber sobre o conteúdo em estudo e reconstruir o conhecimento a partir dele” (p. 20). A construção da aprendizagem vem a partir do erro, onde o “erro” é compreendido como articulador de novos saberes.

A avaliação é um processo que se questiona, “daqui, como eu continuo?”, escutando o aluno, ou seja, olhando no processo e no produto ao mesmo tempo. A avaliação deveria ser complexa, longa, diagnóstica e principalmente, dialógica. Ela é um meio e não o final, e sempre deve-se perguntar: “essa avaliação, avalia para quê?”.

Desse modo, se quisermos uma nova forma de avaliação, segundo Freitas (2009), será preciso “repensar a escola que queremos a partir de novas funções sociais, uma escola baseada, principalmente, na vivência da vida, vivência com propósitos formativos” (p. 98). A organização escolar está no coletivo, diz Freitas (2009), e no princípio da solidariedade. Assim, o autor conclui dizendo que “a motivação do estudo vem da luta e da necessidade de se construir o novo, e não da nota do professor”(FREITAS, 2009, p. 98).

### *Níveis de avaliação*

No Brasil, há três níveis de avaliação: a Avaliação da Aprendizagem; Avaliação Institucional e Avaliação Externa em Larga Escala. A Avaliação da Aprendizagem é aquela que ocorre dentro da sala de aula, na relação professor-aluno. Principalmente nos dias de hoje, a avaliação da aprendizagem está voltada para a execução de exames e provas, fazendo com que os alunos tenham uma atenção centrada no processo de promoção ao final do ano letivo e não na aquisição de conhecimentos.

Uma avaliação que visa a transformação social deve ter como objetivo a emancipação do educando e não a sua estagnação e alienação através de práticas disciplinadoras. Deve ser um instrumento indispensável na verificação do aprendizado contínuo dos alunos, destacando

as dificuldades em determinado conteúdo e fornecendo aos professores, informações sobre o processo pedagógico que permitam-lhes definir sobre as interferências e as mudanças necessárias no projeto educativo, de forma coletiva. É essencial perceber o aluno como ser social e político que possui a capacidade de pensar criticamente sobre seus atos e dotado de experiências, sujeito de seu próprio desenvolvimento.

O segundo nível de avaliação é a Avaliação Institucional. Podemos considerar, segundo Freitas et al. (2014, p. 35), que "avaliação institucional da escola é um processo que envolve todos seus atores, com vistas a negociar patamares adequados de aprimoramento, a partir dos problemas concretos vivenciados por ela". Um processo de autoavaliação, implantado primeiro nas Universidades e que ainda está em processo na Educação Básica. É uma avaliação que envolve os agentes do cenário escolar, portanto é interno e sob controle da própria escola. Seu objetivo é reorientar as políticas da escola, "o que estamos fazendo e como vamos melhorar?", e para isso, precisa ser participativo, plural, transformador e autorreflexivo, a partir de suas observações próprias (por meio dos resultados das provas e avaliação interna, da participação da comunidade escolar, dos projetos educativos de sala, do Projeto Político Pedagógico, dos indicadores das avaliações externas, etc.). Todos que participam da escola devem ter um compromisso pessoal com o projeto coletivo. Assim, diz Freitas et al. (2014),

pensar em avaliação institucional implica repensar o significado de diferentes atores na vida e no destino das escolas. Implica em recuperar a dimensão coletiva do projeto político pedagógico, e responsavelmente, refletir sobre suas potencialidades, vulnerabilidades, repercussões em nível de sala de aula, junto aos estudantes. (FREITAS ET AL., 2014, p. 35).

Com a avaliação institucional, o que se espera é que "o coletivo da escola localize seus problemas, refletia sobre eles e estruture situações de melhoria concretas, e, ao mesmo tempo, demande condições do poder público" (Freitas et al., 2014, p. 38). Avaliação institucional deve, portanto, ser "o ponto de encontro entre os dados provenientes tanto da avaliação dos alunos feita pelo professor, como da avaliação dos alunos feita pelo sistema. Ambos falam de um único sujeito: o aluno, a verdadeira figura central da escola" (Freitas et al., 2014, p. 45).

Por fim, o terceiro nível de avaliação é a Avaliação Externa em Larga Escala. É uma avaliação que independe da escola em que a criança está inserida, ou seja, os responsáveis pela elaboração vêm de fora. Seu objetivo é gerar informações que auxiliem no

monitoramento do rendimento escolar e na definição de políticas em prol da garantia de uma educação de qualidade. “Com as informações obtidas, é possível monitorar as políticas voltadas para a melhoria da qualidade, da equidade e da eficiência do ensino básico” (CASTRO, 1998, p. 34).

Elas têm como característica o emprego de provas padronizadas a fim de obter a interpretação dos resultados para efetuar comparação entre redes e escolas e assim, definir políticas públicas. Segundo Araújo (2005),

prioriza-se mensurar o conjunto de habilidades e competências desenvolvidas pelos alunos durante a Educação Básica e Superior, monitorando-se a aprendizagem a partir das respostas obtidas, intercalando-se questões com diferentes graus de dificuldade e probabilidade de acerto ao acaso. (ARAÚJO, 2005, p. 20)

As avaliações externas são avaliações como Prova Brasil, Provinha Brasil, ENEM, entre muitas outras. Examinemos mais de perto esse nível de avaliação.

#### *Avaliação em Larga Escala*

As avaliações em larga escala são proporcionadas pelos órgãos governamentais em nível internacional, federal, estadual e/ou municipal. São avaliações que se baseiam no rendimento escolar dos alunos através de uma prova, avaliando se o aluno obtém o domínio de certas habilidades trabalhadas na escola. Essas avaliações resultam em escalas que identificam aquilo que os alunos conhecem, compreendem e são capazes de fazer.

Elas foram criadas com a necessidade de solucionar problemas escolares, como a baixa produtividade, alto índices de retenção e evasão, e também para a melhoria da qualidade do ensino. Como afirma o site do INEP<sup>3</sup>, o objetivo é “realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado”, além de monitorar as redes de ensino e fornecer subsídios que possibilitem a reorientação das políticas educacionais a partir do resultado dos alunos. “Quando conduzidas com metodologia adequada podem trazer importantes informações sobre o desempenho dos alunos, dados sobre os professores, condições de trabalho, funcionamento das escolas de uma rede” (Freitas et. al., 2014 p.47).

---

<sup>3</sup>Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb> acessado dia 28/06/2018.

Assim, essas informações devem ser subsídios à escola, para que em um momento de reflexão entre o grupo, possa validar esses dados e encontrar formas de melhoria para sua realidade, pois segundo Freitas et. al. (2014), “não basta o dado do desempenho coletado nos testes, avaliar é pensar sobre o dado com vistas ao futuro” (p. 47) .

É preciso lembrar, conforme informação que nos traz Azevedo (2000), que no âmbito do Estado brasileiro, o interesse pela avaliação sistêmica na organização do setor educacional já se manifestava nos anos 30. Por outro lado, Waisenfisz (1991) esclarece que foi nos esboços de pesquisa e de planejamento educacional, desenvolvidos desde então, que se deram as bases para a elaboração de uma proposta de um sistema nacional de avaliação, ao final dos anos 80. Mas, foi em meados dos anos 90 que a avaliação da educação básica foi implantada e se foi consolidando pela avaliação externa da escola pelo Saeb - Sistema de Avaliação da Educação Básica, que hoje é composto por várias avaliações externas em larga escala, como Anaeb (Avaliação Nacional da Educação Básica), Anaresc (Avaliação Nacional de Rendimento Escolar) conhecido como Prova Brasil e o ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização).

A Prova Brasil, principal avaliação do rendimento das escolas públicas do país, é desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) e têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino público a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

Os testes são aplicados nos alunos do Ensino Fundamental e cada caderno de prova é constituído por quatro partes, sendo dois destinados a Língua Portuguesa e os outros dois, a Matemática. Além dos testes, os estudantes respondem ao questionário socioeconômico e fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho.

De acordo com o site do MEC<sup>4</sup>, a partir dos resultados da Prova Brasil, o Ministério e as secretarias estaduais e municipais de Educação podem definir políticas públicas voltadas a melhoria da qualidade da educação e a redução das desigualdades existentes.

---

<sup>4</sup>Site disponível em <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil> acessado dia 20/06/2018

Para se elaborar uma avaliação em larga escala, seria preciso atender alguns passos de um processo maior, entre eles, a constituição de um conselho gestor e o desenvolvimento dos instrumentos de testes que os alunos responderão.

Segundo Freitas et al. (2014), o primeiro passo, depois de formado o conselho gestor por todos os segmentos escolares, incluindo pais de alunos, "é definir os princípios norteadores de avaliação, e então delegar a uma equipe técnica, a formulação de uma matriz de referência para que essa avaliação seja conduzida" (p. 48). Nesse caso, são formuladas as competências básicas que se deseja possibilitar ao aluno adquirir naquela série. Dentro delas, existem os descritores, que seriam as ações que o aluno deve saber realizar para ter aquela competência, podendo estar separadas em níveis de dificuldade (fácil, intermediário e difícil). Esses descritores são baseados nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais)<sup>5</sup>.

Já a construção dessa matriz, que é extremamente relevante, pode ser realizada a partir da realidade de uma determinada rede, levando em consideração aquilo que os professores ensinam no cotidiano. Dessa maneira, a matriz curricular passa a representar aquilo que a escola entende necessário ensinar em cada série. Os professores apresentam o que ensinam e disponibilizam exemplos de avaliação ou provas. Esses dados são recebidos e sistematizados por uma equipe técnica da rede (municipal, estadual ou federal), que tentam encontrar as tendências gerais e validá-las. Então, outros profissionais, estudiosos dos conteúdos a serem avaliados, assessoram a definição dos conteúdos e os níveis de desempenho. Esse material é devolvido para os professores que iniciaram o processo, para que possam dar novas contribuições, com o objetivo de fixar uma matriz final.

Independentemente da avaliação em larga escala, ela sempre gera alguns indicadores numéricos (valores obtidos como resultados das médias de provas) que retratam as condições educativas, sociais e econômicas de cada rede de ensino ou de cada escola. São esses indicadores que deveriam (re)orientar o trabalho dos sistemas, das escolas ou das políticas públicas.

---

<sup>5</sup>Segundo o portal do Ministério da Educação, os PCN são um referencial para a elaboração das propostas curriculares das escolas brasileiras, de modo que se propicie educação de qualidade para o Ensino Fundamental em todo o país. Foi elaborado para as seguintes etapas da Educação Básica: PCNs para o EF de 1ª a 4ª série, para o EF de 5ª a 8ª série e para o Ensino Médio. Disponível em [www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01](http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01) acessado dia 18/06/2018.

Acontece que a prática pedagógica é subjetiva e se constitui por uma multiplicidade de fatores que não podem ser mensurados através de um teste. Assim, o teste, nas avaliações externas, segundo Carvalho (2016), "é um instrumento que padroniza e homogeneiza os saberes e os tempos de aprendizagem".

Embora a avaliação em larga escala tenha o objetivo de melhorar a qualidade do ensino brasileiro, a maneira como elas foram implementadas na realidade pode acabar comprometendo-as, pois elas "aprofundam as desigualdades educacionais", segundo Bauer; Alavarse; Oliveira (2015). Ou seja, os resultados das provas são publicados em forma de lista, ranqueando as escolas e os alunos, o que faz desconsiderar todo o contexto escolar onde as escolas estão inseridas, desconsiderando também o tipo de aluno, a qualificação dos professores, os recursos materiais e físicos que aquela escola aporta.

Geraldi e Geraldi (2011) afirmam que a questão da qualidade da escola pública depende, em primeiro lugar das "condições sociais de acesso aos bens culturais, de que está distante a população brasileira e os próprios professores"; em segundo lugar da "qualidade de seus professores, cuja formação, ainda que universitária, é sofrível"; e em terceiro lugar das "condições materiais das escolas: estrutura física, recursos didáticos, laboratórios, bibliotecas, acesso à informática etc." (GERALDI, C; GERALDI, J., 2011, p. 42).

O jornal Estado de S. Paulo entrevistou em 02/08/2010<sup>6</sup>, Diane Ravitch, ex-secretária-adjunta de Educação dos EUA no governo George Bush. Em uma passagem, a Diane Ravitch aborda sobre o papel das avaliações externas:

Avaliações padronizadas dão uma fotografia instantânea do desempenho. Elas são úteis como informação, mas não devem ser usadas para recompensas e punições, porque, quando as metas são altas, educadores vão encontrar um jeito de aumentar artificialmente as pontuações. Muitos vão passar horas preparando seus alunos para responderem a esses testes, e os alunos não vão aprender os conteúdos exigidos nas disciplinas, eles vão apenas aprender a fazer essas avaliações. (RAVITCH, 2010).

A ex-secretária-adjunta continua dizendo que precisamos de jovens que estudaram história, ciência, geografia, matemática, leitura. Mas, o que estamos formando é uma geração que aprendeu a responder testes de múltipla escolha. Para ter uma boa educação, diz Ravitch

---

<sup>6</sup>disponível em <https://ciencia.estadao.com.br/noticias/geral,nota-mais-alta-nao-e-educacao-melhor-imp-,589143> acessado dia 30/07/2018

em sua entrevista, precisamos saber o que é uma boa educação. E é muito mais que saber fazer uma prova. Precisamos nos preocupar com as necessidades dos estudantes.

Os resultados das avaliações devem ser para consulta de cada professor e para própria escola, para que, a partir desses dados, repensem suas atuações, e não para criar ranqueamento de desempenho e estimular a competição entre alunos, entre professores e/ou entre escolas. Por isso, a avaliação em larga escala precisa ser articulada com a avaliação institucional e também com a avaliação de aprendizagem. Segundo Freitas et. al. (2014), “a mudança é uma construção local apoiada e não uma transferência desde um órgão central para a ‘ponta’ do sistema” (p. 39).

De forma geral, Freitas et al. (2014) afirmam:

A avaliação em larga escala, do tipo Saeb, é um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas” (FREITAS et al., 2014, p. 47).

Mas, há um equívoco de compreensão por parte da sociedade e das políticas de avaliação, de que basta ter o dado de desempenho do aluno coletado em um teste, para avaliar a qualidade da educação daquele município ou escola. Medir significa apenas obter um dado, consequentemente, uma média, um valor numérico, mas medir não é avaliar.

Desse modo, a avaliação se firma cada vez mais como elemento da regulação e da competitividade no Brasil, com uma história de mais de vinte anos. A necessidade de encarar a avaliação vinculando-a ao desafio da aprendizagem deriva do esforço de desvinculá-la dos mecanismos de aprovação ou reprovação. Portanto, há necessidade e relevância de uma reflexão sobre a relação entre a centralidade que a avaliação da educação básica tem recebido na política pública e as tendências na construção científica de seus processos e resultados, bem como sobre suas implicações na gestão escolar e no trabalho dos profissionais da escola.

## EDUCAÇÃO INFANTIL



Figura 1 TONUCCI, Francisco (2008, p. 65)

### *Perspectivas de Educação Infantil*

A Educação Infantil no Brasil, até o final do século XX, era voltada para atender a população pobre do país, como se fosse uma "ajuda" do Estado e não um direito de todos. Essa concepção de educação infantil tem o nome de pedagogia ou educação assistencialista. Segundo Kuhlmann Jr. (2000, p. 8), "a educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social.". Entende-se pedagogia da submissão como,

Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados. Uma educação bem diferente daquela ligada aos ideais de cidadania, de liberdade, igualdade e fraternidade (KUHLMANN JR, 1998, p.182 e 183 apud KUHLMANN JR, 2000).

A educação infantil era vista como uma ajuda às famílias que trabalhavam e não podiam ficar com seus bebês e as crianças pequenas. No estado de São Paulo, desde dezembro de 1920, a legislação nº1.750, de 8 de dezembro de 1920, previa a instalação de Escolas Maternais, com o objetivo de prestar cuidados aos filhos de operários, preferencialmente junto às fábricas que oferecessem local e alimento para as crianças.

Um tempo depois, durante a Ditadura Militar, o Ministério da Educação passou a se ocupar da educação pré-escolar, com a finalidade de solucionar os problemas da pobreza e

resolver as altas taxas de reprovação no ensino de 1º grau, antigo Ensino Fundamental (ABRAMOWICZ, 2010). Mas, o regime militar queria atender as crianças de forma barata. De acordo com Kuhlmann Jr. (2000), foram feitas "classes anexas nas escolas de ensino fundamental, instituições que deixassem de lado critérios de qualidade" (p. 9), entre outras coisas. Tratava-se de evitar que os pobres morressem de fome, ou que vivessem em promiscuidade. As instituições de educação infantil precisariam transitar de um direito da família ou da mãe para se tornarem um direito da criança.

A Ditadura Militar causou grandes prejuízos tanto para a sociedade brasileira, quanto para a educação infantil. Foi apenas com a Constituição Federal, em 1988, que a educação infantil passa a ser um direito à população e um dever do Estado ofertar. Mas, é somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB), de 1996, que as creches e pré-escolas, de crianças de 0 a 6 anos, passam a ser reconhecidas como a 1ª etapa da Educação Básica.

A educação assistencialista e compensatória defendia que a existência de instituições destinadas às crianças dessa faixa etária eram criadas para isolá-las de ambientes que pudessem contaminá-las, como a rua, por exemplo, assim como para oferecer elementos que pudessem compensar as defasagens nutricionais, procurando "remediar" e "recuperá-las". Segundo Franco (2009), tinha também como característica priorizar a educação intencional, que visava "à submissão e conformação, pois se recebessem a mesma educação que as crianças de classe média e alta, poderiam pensar mais sobre sua realidade e não se sentiriam resignadas em sua condição social." (FRANCO, 2009, p.21).

Essa concepção da educação infantil foi muito criticada por cientistas da educação, pois determinados serviços de assistência, como a alimentação e os cuidados de higiene, pareciam representar uma ameaça ao caráter educacional das instituições. "Não é à toa que ainda hoje se encontrem pedagogos que torçam o nariz com a idéia de que trocar fraldas seja objeto de ocupação de sua ciência." (KUHLMANN, 2000, p.12).

Na década de 1990, aparecem formulações sobre a educação infantil que passam a enfatizar a indissociabilidade dos aspectos do cuidado e da educação da criança pequena. "Se o cuidar também faz parte da educação da criança na escola fundamental, na educação infantil esse aspecto ganha uma dimensão mais predominante quanto menor a idade" (CAMPOS, 1994, ROSEMBERG e CAMPOS, 1994, p. 90).

A reivindicação pela articulação da educação e do cuidado na educação infantil caracteriza-se como um processo histórico que visou garantir um lugar para além da guarda e assistência social. A intenção foi demarcar o caráter educativo, legalmente legitimado pela Constituição de 1988, a qual consolidou a importância social e política da educação infantil ao determinar o caráter educativo das instituições voltadas para a atenção às crianças de zero a seis anos e onze meses.

De acordo com Barbosa (2009), para retirar a creche da assistência social e a pré-escola da “preparação para o ensino fundamental”, foi necessário sublinhar e insistir na indissociabilidade do educar/cuidar, enquanto estratégia política para aproximá-los, redimensionando a educação da infância.

Alguns consensos em relação à inseparável expressão educar/cuidar são que, em primeiro lugar, o ato de cuidar

ultrapassa processos ligados à proteção e ao atendimento das necessidades físicas de alimentação, repouso, higiene, conforto e prevenção da dor. Cuidar exige colocar-se em escuta às necessidades, aos desejos e inquietações, supõe encorajar e conter ações no coletivo, solicita apoiar a criança em seus devaneios e desafios, requer interpretação do sentido singular de suas conquistas no grupo, implica também aceitar a lógica das crianças em suas opções e tentativas de explorar movimentos no mundo. (BARBOSA, 2009, p.68).

Em segundo lugar, cuidar e educar significa afirmar na educação infantil a dimensão de defesa dos direitos das crianças, não somente aqueles vinculados à proteção da vida, à participação social, cultural e política, mas também aos direitos universais de aprender a sonhar, a duvidar, a pensar, a fingir, a não saber, a silenciar, a rir e a movimentar-se.

E, finalmente, o ato de educar nega propostas educacionais que optam por estabelecer currículos prontos e estereotipados, "visando apenas resultados acadêmicos que dificilmente conseguem atender a especificidade dos bebês e das crianças bem pequenas como sujeitos sociais, históricos e culturais, que têm direito à educação e ao bem-estar" (BARBOSA, 2009, p. 69).

No blog do Luiz Carlos de Freitas, Avaliação Educacional<sup>7</sup>, o pesquisador-educador aborda questões atuais no campo da Avaliação Educacional, e debate sobre a escolarização da educação infantil no post "MEC escolariza a Educação Infantil - II"<sup>8</sup>, informando que, com a

---

<sup>7</sup>site disponível em <https://avaliacaoeducacional.com>

<sup>8</sup>disponível em <https://avaliacaoeducacional.com/2017/07/12/mec-escolariza-a-educacao-infantil-ii/>

publicação<sup>9</sup> do Diário Oficial da União que incorpora a Educação Infantil no PNAIC (Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa), segundo Freitas, fica claro que as avaliações com “testes padronizados de alfabetização e matemática estão agora montadas a partir do PNAIC, que assim induzirão a processos de avaliação ao nível dos sistemas locais e das próprias escolas com instrumentos padronizados” (FREITAS, 2018).

Na Conferência Nacional de Proteção à Infância, realizada no Rio de Janeiro em 1933, Anísio Teixeira enfatizou a importância de a criança da pré-escola ser vista não apenas sob o ângulo da saúde física, pois seu crescimento, seu desenvolvimento e a formação de seus hábitos envolveriam, segundo Brites (1999, p.81), “facetar pedagógicas como habilidades mentais, socialização e importância dos brinquedos”. Segundo Vieira (1986) é “pela atividade lúdica, pelo exercício das atividades espontâneas, que a criança entra em contato com o ambiente e se torna mais objetiva e observadora; aprende a manipular os objetos, desenvolve o equilíbrio e a habilidade neuromuscular” (p. 170).

A criança aprende nas interações, relações e práticas cotidianas, no contato com a natureza, com o mundo e com as pessoas ao seu redor. Ela aprende por meio de vivências e experiências cotidianas. Ao professor cabe propiciar as condições para que tais situações possam ocorrer. Ao brincar, eles interagem e constroem cenas a partir dos materiais disponíveis, de memórias de situações ou de histórias, trabalhando a linguagem verbal e corporal, os papéis sociais e as regras da vida social.

O respeito incondicional ao brincar e à brincadeira é uma das mais importantes funções da educação infantil por ser ela a experiência de sentir o mundo e experimentar-se, de aprender a criar e inventar linguagens através do exercício lúdico da liberdade de expressão.

Uma das mais importantes características do brincar e das brincadeiras, segundo Barbosa (2009), é que as crianças brincam porque gostam de brincar, e é precisamente no divertimento que mora sua liberdade. Esse divertimento se ancora na dinâmica de valorizar e significar o vivido através da imaginação, mostrando que somos mais do que simples seres racionais.

---

<sup>9</sup>disponível em <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2017/07/mec-prt-826.pdf>

O brincar é sempre uma experiência criativa, uma experiência que consome um espaço e um tempo, configurando uma forma básica de viver. "Um momento significativo no brincar é aquele da admiração, no qual a criança surpreende a si mesma." (BARBOSA, 2009, p. 71).

A brincadeira é a cultura da infância. As crianças aprendem a constituir sua cultura lúdica brincando e toda cultura é processo vivo de relações, interações e transformações. Isso significa que a experiência lúdica não é transferível, não pode ser simplesmente adquirida, fornecida através de modelos prévios.

Tem que ser vivida, interpretada, constituída, por cada criança e cada grupo de crianças em um contexto cultural dado por suas tradições e sistemas de significações que tem que ser interpretados, ressignificados, rearranjados, recriados, incorporados pelas crianças que nesse contexto chegam. (BARBOSA, 2009, p. 72).

Assim, segundo Barbosa et al. (2016), a instituição de educação infantil deve assegurar à criança seu direito "à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à cultura, às artes, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças." (BARBOSA et al., 2016, p. 20).

### *Criança como ser social*

Segundo a LDB, o objetivo da educação infantil é a promoção do desenvolvimento integral das crianças. O currículo, conforme o documento, precisa oferecer experiências que contribuam positivamente para o desenvolvimento físico, afetivo, social, linguístico e cognitivo das crianças.

Segundo Barbosa et al. (2016),

Além da preocupação de viabilizar o direito de as crianças, desde seu nascimento até seis anos de idade, cultivarem sua curiosidade e terem acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de saberes e conhecimentos, buscamos chamar a atenção para a formação humana e cidadã das crianças, sempre inspirados nas DCNEI.<sup>10</sup> (BARBOSA et al, 2016, p. 19)

A segunda edição da DCNEI (BRASIL, 2009) conceitua a criança como "sujeito histórico e de direitos que, nas interações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade produzindo cultura". Ou seja, a criança é um "*ser social*" (DEWEY, 1979).

---

<sup>10</sup>DCNEI: Parecer CEB nº 22/98 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

A concepção de criança como um ser social está inserida nos estudos da Sociologia da Infância, surgida no âmbito dos chamados "novos estudos sociais da infância". Ela sucede do estudo histórico pioneiro realizado por Philippe Ariès nos anos 60. Foi este autor quem primeiro demonstrou ser a infância uma construção social e histórica e não um fato natural e universal das sociedades humanas.

As questões centrais da Sociologia da Infância, segundo Sirota (2001) e Montandon (2001), são: 1) a necessidade de "desescolarizar" a abordagem da criança, pois esta não se resume às questões colocadas pela existência da criança somente enquanto "aluno"; 2) a necessidade de opor ao modelo teórico clássico da socialização o modelo da infância como grupo de idade que tem cultura própria; 3) opor ao modelo determinista da infância o da criança como produto e produtora de cultura, 4) opor ao modelo da vulnerabilidade natural da criança a visão da infância como um grupo de idade que apresenta uma vulnerabilidade estrutural, socialmente construída.

Segundo Marchi (2010), o princípio da infância como construção social questiona a ideia desta como categoria definida simplesmente pela biologia e passa a entender seu significado como variável do ponto de vista histórico, cultural e social. Deste ponto de vista metodológico, "o movimento da sociologia da infância em direção ao ator social, leva ‘a sério’ o ator social que é a criança, exprimindo a tomada de consciência do seu direito à palavra e o seu reconhecimento como produtora de sentido” (ROCHA, FERREIRA E VILARINHO, 2000 apud MARCHI, 2010).

#### *Avaliação na Educação Infantil*

Godói (2010), coloca que a avaliação é "um dos elementos que compõe a organização do trabalho pedagógico e, dessa forma, está diretamente relacionada à produção do conhecimento, às práticas e às relações que são construídas nos contextos educativos” (p. 22). A prática pedagógica se forma a partir das concepções que os profissionais da educação que se encontram na instituição escolar têm sobre a sociedade, a educação e as crianças. A avaliação também é assim, ou seja, as concepções e os valores presentes nos profissionais permeiam a ação educativa tanto de maneira explícita ou implícita pois educam, formam hábitos e atitudes, ou seja, determinam modos de ser e viver dentro da sociedade.

"Para se garantir a lógica do sistema capitalista, a instituição de educação infantil, neste caso, realiza práticas que tentam controlar as linguagens das crianças, o corpo é uma delas" (GODOI, 2010). Assim, as crianças são constantemente silenciadas, ou seja, as formas de expressão e movimento não aceitas pela escola são vistas como um ato de indisciplina, como algo que atrapalha a ordem estabelecida.

Sobre a questão do controle da escola, Enguita (1989) faz a seguinte observação:

Uma das características importantes, se não a mais, que as escolas têm comum é a obsessão pela manutenção da ordem. Basta recordarmos nossa própria experiência como aluno ou professor, ou visitar uma sala de aula, para evocar ou presenciar um rosário de ordens individuais e coletivas para não fazer ruído, não falar, prestar atenção, não movimentar-se de um lugar para outro. (ENGUITA, 1989, p. 163).

Trabalho pedagógico que assume esta prática, vale-se de mecanismos de poder, caracterizando-se como uma forma de educação que controla, reprime, corrige e modela, ou seja, escolariza. Soares (2002) traz a seguinte contribuição: "Os corpos que se desviam dos padrões de uma normalidade utilitária não interessam. Desde a infância, ou melhor, sobretudo nela, deve incidir uma educação que privilegie a retidão corporal" (SOARES, 2002, p. 18).

O trabalho educativo se reduz a um processo que separa a cabeça do corpo (trabalho intelectual x trabalho manual), "sendo que a corporeidade é desvalorizada, assim o processo de aprendizagem é rígido, imóvel e nega as dimensões lúdicas que envolvem o movimento" (SOUZA, 1996, p. 40).

O brincar, por exemplo, é uma ação humana em que o pensar e o executar estão juntos, ou seja, a criança planeja/projeta o brincar e brinca. Assim, a brincadeira além de ser uma experiência que envolve o corpo, também exige habilidades intelectuais, entretanto, não é valorizada como uma dimensão que tem esta especificidade.

Segundo Godoi (2010), tanto na escola como na creche, observa-se que o trabalho acaba valorizando alguns conhecimentos e desvalorizando outros como o lúdico, a brincadeira, a criatividade, o movimento, enfim, essas manifestações humanas, que deveriam fazer parte da educação de todas as crianças, estão cada vez menos sendo contempladas nos espaços educativos. Ainda segundo a autora,

constata-se uma organização de trabalho que não favorece a construção da autonomia. Ao contrário, a modelação da criança, já que a ela caberia uma posição submissa (permanecer quieta, imóvel e obedecer às regras e às ordens que eram colocadas), posição essa que tem como referencial uma concepção de criança como um ser incapaz, incompetente e não como um ser criador de culturas infantis.

(GODOI, 2010, p. 35).

Então pergunto, superamos a pedagogia da submissão? Uma pedagogia marcada pela arrogância que humilhava para depois oferecer a dádiva do atendimento, como favor aos poucos atendidos. Uma concepção que partia de uma visão preconceituosa da pobreza, e por meio de um atendimento de máqualidade, buscava preparar as crianças para o lugar a que estavam “destinadas”. Uma educação distante de restituir a cidadania, a igualdade e a liberdade de expressão (FRANCO, 2009).

No blog do Luiz Carlos de Freitas, o pesquisador-educador aborda a proposta do MEC em criar uma avaliação da educação infantil no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Sobre essa questão, no post "Educação Infantil: a "boca torta" do TPE"<sup>11</sup>, Freitas comenta sobre um artigo que saiu no UOL Educação<sup>12</sup> em que Priscila Cruz, fundadora e presidente-executiva do movimento Todos Pela Educação (TPE), discute se a avaliação na educação infantil é positiva ou não. Segundo Priscila Cruz, essa avaliação pode ser positiva se destinada a: acompanhar o desenvolvimento individual de cada aluno; e monitorar a educação infantil.

De acordo com Freitas, os dois objetivos são distintos, pois, monitorar a educação infantil é mais amplo e leva a avaliação para o campo das condições de oferta. Porém, acompanhar o desenvolvimento individual de cada aluno, diz Freitas, remete sobre as condições de aprendizagem de cada um, revelando a real intenção, avaliar individual o aluno, com ou sem exames formais.

A fundadora do movimento TPE informa que não pode ser um exame pois trata-se de "criar espaços em que a criança possa criar, brincar, inventar, experimentar, sentir, relacionar-se e, no meio de tudo isso, aprender" (CRUZ, apud FREITAS, 2018). Mas aprender o quê? Aquilo que está definido na Base Nacional Comum Curricular. Como no segundo ano do Ensino Fundamental há avaliação de Língua Portuguesa e Matemática, as pressões para este tipo de avaliação individualizada vão penetrar na educação infantil de forma inadequada que, segundo Freitas, irá gerar primeiro a adoção de “check-lists” de competências e habilidades,

---

<sup>11</sup>disponível em <https://avaliacaoeducacional.com/2018/07/22/educacao-infantil-a-boca-torta-do-tpe/>

<sup>12</sup>disponível em <https://educacao.uol.com.br/colunas/priscila-cruz/2018/07/18/avaliacao-na-educacao-infantil-crianca-aprende-muito-mas-aprende-bem.htm>

bem como simulados informais, e posteriormente pressionando para que se tenha, sim, exames formais nacionais neste nível de ensino.

Portanto, há esse movimento de um excesso de práticas de escolarização na educação infantil, preparando e moldando, desde já, as crianças para o Ensino Fundamental, antecipando o trabalho pedagógico exercido nessa segunda etapa da Educação Básica e, “a avaliação já caracterizando-se como um instrumento de seleção e exclusão das crianças pequenas” (GODOI, 2010, p.22).

## O QUE OS DOCUMENTOS NOS APRESENTAM?

Neste capítulo, abordarei a descrição do que dizem os documentos tanto nacionais quanto os municipais. Estes últimos são o objeto mais específico do trabalho de conclusão de Curso. Dividirei em duas partes “Nacionais” e “Municipais”. Em cada um deles apresento o documento e como aparece a discussão da avaliação.

### NACIONAIS

Os três dos documentos nacionais oficiais em que há, de alguma forma, discussão sobre Avaliação na Educação Infantil são:

- Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional,
- Parecer CEB nº22/98, de 17 de dezembro de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
- Base Nacional Comum Curricular, versão de 2016.

#### *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.*

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) é a legislação que regulamenta o sistema educacional (público e privado) do Brasil, da Educação Básica ao Ensino Superior.

A LDB 9394/96 reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal. Estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

A LDB, sancionada há mais de 20 anos, em 20 de dezembro de 1996, teve importância crucial nas transformações ocorridas desde então. Servindo à Educação como a Constituição serve para o conjunto da legislação brasileira, a LDB abriu espaço para consolidar medidas que ampliaram o acesso e melhoraram o financiamento do ensino no Brasil.

A Lei nº9394/96 tornou obrigatória e gratuita a Educação Básica, além de especificar quais etapas são contempladas: Pré-Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Fazendo

assim com que a Educação Infantil transitasse do campo da assistência para o campo da Educação. Com o tempo, em 2013, expandiu o ensino básico para nove anos e passou a determinar a matrícula de crianças a partir dos 4 anos.

Outro avanço foi a especificação dos recursos que a União deveria aplicar anualmente em Educação, os 18% do PIB. O regime de colaboração entre a União, os Estados e os Municípios, definido pela lei, ainda é fraco, mas ajudou a melhorar o sistema educacional. As prefeituras, que estão mais próximas do cidadão, receberam na Constituição a atribuição de oferecer as séries iniciais do Fundamental. Com isso, passou-se a debater mais de perto o ensino.

Sobre avaliação na Educação Infantil, encontra-se na Lei de Diretrizes e Bases o Art. 31, inciso I, que diz:

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (BRASIL, 1996).

Em vista disso, a LDB nos traz uma visão de uma concepção de avaliação não punitiva, respeitando e reconhecendo a importância da educação infantil, tirando-a de uma compreensão de assistência social, e colocando-a no campo da educação. Ao abordar a avaliação na educação infantil de forma “mediante acompanhamento e registro” (BRASIL, 1996), o documento nos mostra que o registro é essencial para o acompanhamento de uma criança pequena, a medida que a ela se desenvolve.

### *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) são normas obrigatórias para a Educação Básica que servem para orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Elas são discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

As DCNs, de 17 de dezembro de 2009, têm origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que assinala ser incumbência da União

Art. 9. Inciso IV: estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino

fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum (BRASIL, 1996).

Elas são um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica que orientam as escolas na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

Atualmente, existem diretrizes gerais para a Educação Básica e cada etapa e modalidade (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) também apresentam diretrizes curriculares próprias.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, apontam para uma visão de criança como, segundo o documento,

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil –DCNEI, fixadas pela Resolução CNE/CEB 022/98, ratificam os dispositivos da LDB e orientam que a avaliação deve ser compreendida como parte do trabalho pedagógico, sem o objetivo de promoção ou classificação. Assim, fundamenta-se a necessidade de registrar o processo vivido pelas crianças por meio de múltiplos instrumentos, conforme descrito nos artigos 10 e 11 desta Resolução:

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

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

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

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

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

Art. 11. Na transição para o Ensino Fundamental, a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2009).

As DCNEI enxergam a criança como um ser social, que possui direitos, e a infância como um momento de brincadeira, criatividade, aprendizagens e produção de cultura. Assim como a Lei de Diretrizes e Bases, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil entende que o objetivo da avaliação não é de promover a criança para o ensino fundamental, e sim de acompanhar o desenvolvimento das crianças por meio de diversos registros e estratégias em momentos de transição, pois a educação infantil é a transição da vida familiar, para a vida em sociedade. As DCNEI ainda colocam que é de fundamental explicar aos pais, a importância dos processos de desenvolvimento que a criança passa.

### *Base Nacional Comum Curricular*

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que determina os conhecimentos que todos os alunos da Educação Básica devem aprender, ano a ano, independentemente do lugar onde moram ou estudam. Todos os currículos de todas as redes públicas e particulares do país deverão conter esses conteúdos, para todas as etapas da Educação Básica. Assim, o documento é uma Base Nacional Comum e não um currículo, pois, segundo o MEC, o currículo das escolas será desenvolvido pelos Estados, Municípios e pelas próprias escolas.

O artigo 210<sup>13</sup> da Constituição Federal prevê a criação de uma Base Nacional Comum Curricular. A BNCC foi construída em um processo colaborativo do Ministério da Educação (MEC) com a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) em junho de 2015 e em setembro, o MEC publica a primeira versão da BNCC. Após o fim da consulta pública, em março de 2016, o Ministério publica a segunda versão no mês de maio do mesmo ano. Depois do golpe de 2016, o MEC publica uma terceira versão em abril de 2017, que está programada para entrar em vigor a partir do segundo semestre de 2018.

A BNCC, para a Educação Infantil, traz a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as

---

<sup>13</sup>Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de "ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar." (BRASIL, 2016, p. 34)

Desse modo, o documento traz os "seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento", sendo eles, 1. Conviver; 2. Brincar; 3. Participar; 4. Explorar; 5. Expressar; 6. Conhecer-se, que asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um "papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural." (BRASIL, 2016, p. 35)

O documento ainda diz que é preciso acompanhar tanto as práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo. E que, por meio de diversos registros é possível evidenciar a "progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”." (BRASIL, 2016, p. 37).

A organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações), no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Os campos de experiências, segundo o documento, "constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural." (BRASIL, 2016, p. 38).

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento constituem-se como aprendizagens essenciais, que na Educação Infantil, de acordo com a BNCC, compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências. Eles estão

sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, que correspondem às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças.

Considerando os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, o documento apresenta a síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiências. Essa síntese deve ser compreendida como "elemento balizador e indicativo de objetivos a ser explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental, e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental." (BRASIL, 2016, p. 51).

No blog do professor-pesquisador Luiz Carlos de Freitas, a nova versão da BNCC, de 2016, é um assunto bastante frequente. Em um post recente, "BNCC: avaliação nacional vai ser realinhada"<sup>14</sup>, Freitas informa que o Ministro da Educação divulgou que haverá mudanças na organização do Sistema de Avaliação da Educação e também confirmou o "alinhamento" entre a Base Nacional Comum Curricular e a provas atualmente existentes, as quais serão reformuladas.

De acordo com o ministro, a educação infantil será avaliada pela primeira vez em 2019 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Mas afirma que, as crianças das creches e pré-escolas não terão que fazer nenhuma prova, a avaliação será por meio de questionários aplicados a professores, dirigentes e equipe escolar. Serão avaliadas por exemplo questões de infraestrutura e formação dos professores.

No entanto, em outro post, "Dia D da BNCC: 12 razões para não ser coadjuvante"<sup>15</sup>, Freitas traz 12 razões para nós professores não aceitarmos o papel de coadjuvante nessa história. Dentre elas, o educador diz que a BNCC proposta não terá a função de "orientar" a educação nacional, mas sim de padronizar competências, habilidades e conteúdos de norte a sul, determinando o que as escolas devem ensinar e quando.

Assim, um Estado não pode criar, de fato, seu próprio currículo, pois seus alunos serão testados segundo avaliações nacionais feitas a partir da BNCC do MEC e não de um eventual currículo do Estado. O Estado, coloca Freitas, somente poderá fazer "variações sobre

---

<sup>14</sup>disponível em <https://avaliacaoeducacional.com/2018/06/28/bncc-avaliacao-nacional-vai-ser-realinhada/>

<sup>15</sup>disponível em <https://avaliacaoeducacional.com/2018/03/05/dia-d-da-bncc-12-razoes-para-nao-ser-coadjuvante/>

o mesmo tema”e obrigatoriamente teráque preparar seus alunos para as avaliações nacionais ou seráconsiderado “fracassado”nos ranqueamentos.

O “dia D”, como se refere Freitas em seu blog, proposto mostra como o MEC entende o papel do magistério: um coadjuvante que deve “conhecer” a BNCC e aplicá-la, evidenciando a concepção de um profissional da educação desqualificado, seguidor de receitas. Desse modo, a BNCC serátambém usada na realização do Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica (ENAMEB) para alunos recém-formados e para professores em exercício, retomando a ideia da certificação de professores como pré-condição para o exercício profissional.

Portanto, o governo não cansa de dizer que não estáfazendo currículo e sim uma Base Nacional Comum. Afirma que o currículo serádesenvolvido pelos Estados, Municípios e escolas. Mas, na prática, a BNCC definiu competências, habilidades (incluindo seu sequenciamento, ano em que devem ser dadas), currículo mínimo, avaliações e materiais didáticos. O que sobrou para o magistério criar?

## MUNICÍPIOS

Os documentos municipais oficiais que encontrei para a realização da minha pesquisa foram:

- Caderno nº4 - Diretrizes para documentação pedagógica na Educação Infantil da Rede Municipal de Sorocaba. Dezembro/2016.
- Proposta Pedagógica Global da Rede Municipal de Ensino de Indaiatuba. 2004.
- Resolução nº02/2018: Normas para realização das provas relativas àAMDA (Avaliação Municipal do Desempenho do Aluno). 2018.
- Comunicado SME/DEPE No. 110/ 2016: Orientações para organização da documentação pedagógica e da avaliação da criança na Educação Infantil, para as Unidades Educacionais da Rede Municipal de Campinas (CEIs). 2016.

A busca pelos documentos sobre avaliação dos municípios da Região Metropolitana de Campinas<sup>16</sup> não foi fácil. De primeira, entrei nos sites de vários municípios e sóachei sobre avaliação externa no município de Indaiatuba. Então, resolvi ligar para as Secretarias de Educação a fim de saber se existia uma avaliação para a educação infantil, feita pelo próprio município, ou seja, uma avaliação externa.

A primeira secretaria que eu liguei foi a de Vinhedo. A Juliana<sup>17</sup> que me atendeu, me disse que não saberia responder e pediu para que eu ligasse dentro de meia hora para falar com oRicardo ou a Lúcia, que eram as responsáveis por essa área. Depois de quase uma hora, liguei mais de 3 vezes, mas ninguém atendeu.

Então resolvi ligar para outro município. Americana. Liguei, atenderam e me passaram para o RH, no RH ninguém sabia me responder, mal entenderam a pergunta e me

---

<sup>16</sup>A Região Metropolitana de Campinas (RMC) é composta por 20 municípios, sendo eles: Americana, Artur Nogueira, Campinas, Cosmópolis, Engenheiro Coelho, Holambra, Hortolândia, Indaiatuba, Itatiba, Jaguariúna, Monte Mor, Morungaba, Nova Odessa, Paulínia, Pedreira, Santa Bárbara D'Oeste, Santo Antônio de Posse, Sumaré, Valinhos e Vinhedo.

<sup>17</sup>Foram criados nomes fictícios para as pessoas contatadas.

passaram para a Central de Informações. Lá, falei com o Rogério e ele me disse que o município não realizava esse nível de avaliação com a Educação Infantil.

A próxima era a Secretaria de Educação de Campinas. Liguei, me passaram para a Departamento Pedagógico, a Sandra atendeu e tentou me explicar que a responsável pelas avaliações não estava no momento, estava de férias, mas que eu poderia mandar um email para o Conselho Municipal de Educação, mas até agora (31/08/18) não recebi nenhum retorno, mesmo tendo insistido e mandado várias vezes.

Seguindo a lista de municípios, liguei para a Secretaria de Educação de Jaguariúna. Liguei em todos os telefones que achei na internet e nenhum atendeu. Talvez eu devesse insistir novamente. A Secretaria de Educação de Sumaréme atendeu parecia que às pressas, perguntei se o município realizava alguma avaliação na educação infantil e a pessoa apenas me respondeu que não existia e se era sóisso que eu queria perguntar. Claro que, me sentindo que estava incomodando, respondi que era sóisso, agradeci e desliguei.

O dia não acabou por aí. A última tentativa foi a Secretaria de Educação de Paulínia. Atendeu uma secretária da supervisora, mas me disse que a supervisora estava viajando, que sóretornaria mês que vem, mas me passou para outra pessoa, José, que disse que o município não realiza avaliação na Educação Infantil, mas que se eu quisesse de fato ir atrás disso, eu deveria ir atélána secretaria de educação, pegar um protocolo, preenchê-lo para agendar uma conversa com alguém da secretaria.

Ao final do dia, me senti impotente. Como se eu não fosse conseguir nenhum documento e minha pesquisa não iria se concretizar. Então, resolvi dar mais uma chance e ligar nas secretarias que não atenderam ou não responderam diretamente e ver se eu conseguia, e caso não conseguisse, iria analisar as avaliações diagnósticas que os municípios fazem na educação infantil.

Na segunda-feira, liguei de novo em Vinhedo para falar com o Ricardo ou a Lúcia, e a Regiane me atendeu e disse que o município não realiza essa avaliação, por mais que eu tenha achado que foi em um tom de não ter entendido muito bem a minha pergunta. A segunda foi a Secretaria de Jaguariúna, que tentei por email. Enviei um email e estou esperando eles me responderem, e já se passaram quase 20 dias.

Por último foi a Secretaria de Nova Odessa. Liguei lá e fui remanejada três vezes até uma pessoa que soubesse me responder. Então a Aurora, responsável pela toda parte de avaliação no município, me respondeu que existe uma avaliação externa na educação infantil mas uma avaliação diagnóstica. Perguntei se existia algum tipo de documento que eu pudesse consultar, disponibilizado na internet e ela disse que infelizmente não. As outras cidades da Região Metropolitana de Campinas, eu tentei entrar em contato com a Secretaria de Educação do município, mas não obtive sucesso.

Por fim, consegui o documento de avaliação externa de Indaiatuba, como já disse no começo, também consegui o documento de avaliação diagnóstica de Campinas com uma professora que fiz estágio de Educação Infantil, a minha orientadora Adriana Varani conseguiu documentos de avaliação do município de Sorocaba, que não faz parte da RMC, mas decidimos incluir na pesquisa já que o documento obtido era bastante pertinente.

Após a busca por documentos que falassem sobre a avaliação do município na educação infantil, resolvi pesquisar três município da Região Metropolitana de Campinas: Indaiatuba e Campinas e o município de Sorocaba que não faz parte da RMC. Analisarei agora os documentos encontrados dos três municípios.

#### *Município de Sorocaba*

O município de Sorocaba elaborou um documento intitulado "Diretrizes para documentação pedagógica na Educação Infantil da Rede Municipal de Sorocaba", no ano de 2016. Esse documento foi construído pela SEDU (Secretaria de Educação), juntamente com a Diretoria da Área de Gestão Pedagógica e a Seção de Monitoramento da Aprendizagem e Resultados Educacionais do município, a fim de sistematizar a documentação pedagógica da Educação Infantil, de forma a descrever as concepções norteadoras, conceito de avaliação e as propostas a serem consolidadas na Rede de Ensino.

O documento foi realizado a partir de uma comissão, denominada “Comissão de Avaliação da Educação Infantil”, formada pela Supervisora de ensino, Chefe de seção, Diretoras de creche e pré-escola, Orientadoras Pedagógicas e Professoras. Após muitos estudos e pesquisas sobre o tema, o grupo, como consta no documento, produziu as diretrizes

buscando sempre (re)significar o olhar avaliativo e os instrumentos pedagógicos utilizados na Educação Infantil

As "Diretrizes para documentação pedagógica na Educação Infantil da Rede Municipal de Sorocaba" entende a infância como algo determinado historicamente pelas mudanças na forma de organização da sociedade, ou seja, a infância é um constructo social e cultural. "Considerando a imagem de criança construída no tempo e na história, pode-se afirmar a existência de múltiplas infâncias e de várias formas de ser criança." (SOROCABA, 2018, p. 10), como já discuti anteriormente sobre a concepção de criança como "ser social".

A Rede Municipal de Sorocaba concebe a criança como sujeito histórico e de direitos, contextualizada e conectada com o meio social, cultural e histórico, modificando e sendo modificada por eles. O documento cita Oliveira-Formosinho (2007), apontando a criança como um ser participante, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura. Como já disse anteriormente, quando trato das perspectivas de Educação Infantil, Marchi (2010) coloca o princípio da infância como construção social, dizendo que o movimento da sociologia da infância leva 'a sério' o ator social que é a criança, exprimindo a tomada de consciência do seu direito à palavra e o seu reconhecimento como produtora de sentido.

Sobre a concepção de Educação Infantil, o documento traz uma passagem da DCNEI/09, dizendo que a criança é considerada como um sujeito histórico e de direitos, e assim, a partir de suas interações com o outro, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, e brinca, acima de tudo.

Desse modo, o documento aborda que os eixos norteadores de seu currículo são a interação e o brincar. O brincar, como já discuti anteriormente, é uma das características mais importantes na infância, pois segundo Barbosa (2009), as crianças aprendem a constituir sua cultura lúdica brincando e toda cultura é processo vivo de relações, interações e transformações.

Portanto, segundo o documento de Sorocaba, as instituições de Educação Infantil são espaços importantes de convivência, de construção de identidades, de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas.

Por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais, as crianças de diferentes classes sociais, dentro do

princípio da inclusão, têm acesso a bens culturais e ampliam as possibilidades de vivência da infância. (SOROCABA, 2018, p. 11).

O documento aborda a avaliação como um elemento indissociável do processo educativo, colocando que a avaliação da aprendizagem não pode ser separada da avaliação institucional e da consolidação do Projeto Político-Pedagógico da escola. Ao falar sobre essa não-separação, o documento traz Freitas (2014, apud SOROCABA, 2018) dizendo que a avaliação institucional deve ser o ponto de encontro entre os dados constituídos pela avaliação da aprendizagem, com os dados construídos pela comunidade escolar, trazendo dessa forma, subsídios para reorientação da prática educativa.

As diretrizes também citam a autora Hoffmann (2010, apud SOROCABA, 2018), abordando a ideia de que a ação avaliativa deve ser mediadora, ou seja, portadora de elementos, ação, movimento e provocação que "busca a relação de reciprocidade intelectual entre professores/professoras e crianças, assim buscando coordenar seus pontos de vista, trocar e reorganizar ideias" (SOROCABA, 2018, p. 14), a fim de evoluir no sentido de uma ação avaliativa reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com os seus alunos. (HOFFMANN, 2010, apud SOROCABA, 2018).

Assim, o município propõe uma prática avaliativa na Educação Infantil de caráter formativo que se realize de maneira contínua ao longo de diferentes atividades e situações de aprendizagem, que proporcione informações que sirvam para ajustar ou mudar a atuação educativa.

Para isso, as diretrizes da rede municipal de Sorocaba propõem registros diários, contínuos, articulados em tempo e significados. "É inerente à ação pedagógica a mobilização do professor em termos das perguntas: o aluno aprendeu? Desenvolveu-se? Como ocorreu/ ocorre a sua aprendizagem?" (HOFFMANN, apud MOURA, 2014, p. 135, apud SOROCABA, 2018). Essa avaliação processual e formativa envolve a participação da própria criança, de toda a equipe escolar e da família.

Dessa forma, o processo avaliativo das instituições de Educação Infantil da rede de Sorocaba se dá por meio da documentação pedagógica, composta por: Avaliação Institucional; Projeto Político Pedagógico; portfólio da professora e do professor (o qual pode se constituir por plano anual, planos de aulas, relatórios reflexivos das ações, fotos, filmagens, amostras

de trabalhos, devolutivas da equipe gestora, pais, entre outros); diário de classe; portfólios da criança.

Portanto, o município de Sorocaba propõe a avaliação como uma prática formativa, da criança e do profissional, de forma contínua para a reflexão das próprias práticas educacionais das instituições. Avaliação como mediação, baseada na troca de experiências entre o educador e o educando, provocando e estimulando a todo tempo o processo de ensino-aprendizagem.

### *Município de Indaiatuba*

O município de Indaiatuba criou um instrumento de avaliação na qual a Secretaria Municipal de Educação utiliza para avaliar o desempenho dos alunos da Rede Municipal, chamada AMDA (Avaliação Municipal do Desempenho do Aluno), desde 2008, para alunos da Educação Infantil. O objetivo da AMDA, segundo o site da Prefeitura de Indaiatuba<sup>18</sup>, é de fornecer um diagnóstico dos alunos e nortear as práticas pedagógicas das Unidades Escolares Municipais.

A secretaria de educação do município elaborou uma resolução com o intuito de definir as normas para realização das provas relativas à AMDA, abordarei em específico a do ano de 2018. De acordo com a Resolução nº.02/2018, a Avaliação Municipal do Desempenho do Aluno é realizada duas vezes ao ano, primeiro chamada de Avaliação Diagnóstica, que acontece nos dias 05/03/18 a 16/03/18 e em um segundo momento do ano, a Avaliação Final, que acontece de 01/10/18 a 11/10/18.

As avaliações são elaboradas por professores da Rede Municipal no Setor de Avaliação e têm como base os documentos oficiais de avaliações externas nacionais e do Estado de São Paulo: Prova Brasil, Provinha Brasil, SARESP (O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização), PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), RCNEI (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil), entre outros documentos do município de Indaiatuba.

---

<sup>18</sup>site disponível em <https://www.indaiatuba.sp.gov.br/educacao/amda/> acessado dia 10/09/2018.

As provas para a Educação Infantil têm como disciplinas, a matemática e a linguagem oral e escrita e são realizadas com todas as crianças da Educação Infantil/Pré-Escola da etapa II, ou seja, crianças de 5 anos.

As notas das avaliações, segundo o documento, são computadas com valores de 0 a 100 pontos, baseado no referencial das Escalas de Proficiência da Prova Brasil e do ANA. O Art. 19 da Resolução traz o IDEMI (Índice de Desenvolvimento da Educação Municipal de Indaiatuba), um indicador de qualidade do desempenho do aluno na AMDA e o rendimento escolar:

Art. 19 - O IDEMI (Índice de Desenvolvimento da Educação Municipal de Indaiatuba) foi estabelecido como um indicador de qualidade que combina informações sobre o desempenho do aluno na AMDA e o rendimento escolar (taxa de aprovação para o Ensino Fundamental e a taxa de fluxo para a Educação Infantil/Pré-Escola).

Parágrafo Único - A média do desempenho é a proficiência Língua Portuguesa e Matemática padronizada para um indicador entre 0 (zero) e 10 (dez). (INDAIATUBA, 2018, p. 6).

A partir do documento "Proposta Pedagógica Global da Rede Municipal de Indaiatuba", o município entende as Unidades de Ensino como "espaços de formação e informação, onde os conteúdos precisam ser significativos, contextualizados e ampliar a compreensão e participação do aluno na sua realidade e em outras, nos aspectos social, moral, afetivo e intelectual." (INDAIATUBA, 2004, p. 54).

Diante disso, o documento se baseia na teoria e nas referências educacionais de Jean Piaget, que, segundo o Proposta Pedagógica Global do município, olha para o aluno como alguém em desenvolvimento integral, o que o implica a sentir, pensar, viver e conviver em interação com o outro. O educador, assim, potencializa todas as relações, percepções e descobertas.

A proposta pedagógica da Rede Municipal de Ensino enxerga o ambiente escolar como um local em que "os alunos aprendem convivendo cooperativa e democraticamente, tendo iniciativa, agindo, opinando, pensando e sentindo." (INDAIATUBA, 2004, p. 55). Desse modo, o documento aponta os objetivos gerais da Educação Infantil do município de Indaiatuba:

Trabalhar integradamente a construção dos conhecimentos físico, social e lógico-matemático, através da proposição de atividades práticas, lúdicas, contextualizadas e significativas, instigando o aluno a ampliar suas possibilidades cognitivas, afetivas, sociais e físicas de compreender o mundo e a si mesmo, através de múltiplas relações." (INDAIATUBA, 2004, p. 33).

A forma de avaliação das Propostas Pedagógicas traz como propósito a "averiguação dos conhecimentos construídos pelos alunos, verificando se todos estão aprendendo e se as condições didático-pedagógicas têm sido favoráveis, ou, não." (INDAIATUBA, 2004, p. 64). Segundo o documento, a avaliação precisa acontecer em vários momentos e fases do processo de aprendizagem para refletirem como está o processo de ensino.

Entretanto, quando o documento fala em "verificar se todos estão aprendendo" (INDAIATUBA, 2004, p. 64), podemos relacionar com uma concepção de avaliação que já foi discutido aqui: a avaliação classificatória, na qual a avaliação aparece como mecanismo de controle para verificar se o aluno aprendeu ou não, e segundo Luckesi (2010), "de fato, a nossa prática educativa se pauta por uma 'pedagogia do exame'. Se os alunos estão indo bem nas provas e obtêm boas notas, o mais vai..." (p. 21).

Ao meu ver, é contraditório se basear na teoria piagetiana e realizar avaliação de questões de matemática, linguagem oral e escrita com crianças de 5 anos, como a AMDA, pois a Teoria Educacional formulada a partir dos estudos de Piaget traz uma concepção de educação, na qual deve possibilitar à criança um desenvolvimento amplo e dinâmico, ou seja, o sujeito é aquele que aprende através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo. O importante na teoria educacional formulada a partir dos estudos de Piaget é a formação de homens "criativos, inventivos e descobridores" (PIAGET, 1964), de pessoas críticas e ativas, na busca constante da construção da autonomia.

### *Município de Campinas*

O Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação do município de Campinas elaborou um documento, a partir da publicação da Resolução CME no 01/2016, de 12 de agosto de 2016 e da Resolução SME no 10/2016, de 01 de Setembro de 2016, intitulado "Orientações para organização da documentação pedagógica e da avaliação da criança na Educação Infantil, para as Unidades Educacionais da Rede Municipal de Campinas (CEIs)".

Nesse Comunicado SME/DEPE nº110/2016, o Departamento Pedagógico apresenta orientações para organização da documentação pedagógica e da avaliação da criança,

objetivando a elaboração dos Relatórios individuais trimestrais que sintetizam a trajetória educacional da criança na Educação Infantil.

De acordo com o município, os relatórios devem ser redigidos de forma narrativa, afastando-se de uma lista de habilidades com base nas quais os educadores informam se a criança atingiu ou não o que foi proposto pelo adulto. Preservando, assim, as intencionalidades pedagógicas e o pensar e o fazer com a criança no cotidiano das ações educacionais.

O relatório da criança, segundo o documento, é elaborado com base no diálogo do grupo de educadores da turma, e fornece subsídios para a (re)elaboração das ações educacionais. Assim, há momentos coletivos que contemplam o compartilhamento e a reflexão sobre as vivências com as crianças, de modo que aconteçam diálogos entre os educadores dos agrupamentos e das diferentes turmas, que revertam em articulação das ações educacionais com o currículo vivenciado.

O princípio formativo que sustenta essa avaliação processual e contínua, está também na base das discussões promovidas pela equipe gestora com o coletivo de educadores que atuam com a criança. Nesse movimento reflexivo, o documento coloca o Orientador Pedagógico para assumir como corresponsável na elaboração desses Relatórios, que abarcam a proposta educacional pretendida pelo grupo e desenvolvida cotidianamente com as crianças.

Esse modelo de avaliação, mediadora, dialógica, de caráter formativo, segundo Hoffmann (1994), se baseia no acompanhamento reflexivo e dialógico, trazendo ao profissional, e também à criança, uma ação-reflexão-ação da sua prática e do seu desenvolvimento.

No documento "Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil" elaborado em 2013 pela Secretaria de Educação de Campinas, a concepção de infância abordada é aquela que no processo educativo, "muito mais do que metodologias e métodos, exija de docentes e educadores a coragem de reinventar a si mesmos, reinvenção que passa pela experiência de imaginar-se e fazer-se" (CAMPINAS, 2013, p. 23).

O documento também traz a Sociologia da Infância, como norteadora das diretrizes, que estuda as relações sociais das culturas de pares, das crianças entre elas e delas no mundo,

compondo amizades, conflitos, curiosidades, gostos, sentidos, prazeres, brincadeiras, imaginação.

A educação de crianças produtoras de culturas, segundo o documento, pressupõe um profissional que transcenda questões como: “se alfabetiza ou não na Educação Infantil”, “se prepara ou não para o Ensino Fundamental”, “se é esse ou aquele que limpa o bumbum das crianças” e que “busquem produzir conhecimentos sobre as Pedagogias das Infâncias, a partir de indagações do cotidiano que se vivencia, ao invés de apenas consumir o saber alheio” (CAMPINAS, 2013, p. 24). Para isso, conforme as diretrizes, faz-se necessário o acesso a bens culturais, o exercício do olhar atento aos bebês e crianças pequenas e à documentação dessas práticas, visando a produção de conhecimentos por aqueles que realmente conhecem as infâncias.

## **PALAVRAS FINAIS, MAS NÃO ACABADAS**

Este trabalho de pesquisa foi de suma importância para ampliar os conhecimentos e as produções sobre o tema tão presente na área educacional. Discutir sobre as propostas de avaliação na educação infantil dos municípios da Região Metropolitana de Campinas é muito relevante para compreender que avaliar não é apenas verificar, medir ou comparar. Muito mais do que isso, a avaliação apresenta uma importância social e política fundamental no fazer educativo. Quando falamos de avaliação na educação infantil, estamos falando de concepções de criança e de infância.

O avaliar nesta etapa da educação básica está diretamente ligado com o brincar. Uma das mais importantes funções da educação infantil é propiciar e valorizar o brincar e a brincadeira, pois brincando a criança experiencia o mundo e inventa linguagens por meio da liberdade de expressão do exercício lúdico. No brincar, o pensar e o executar estão juntos, a criança planeja o brincar e executa. Desse modo, a brincadeira, além de ser uma experiência que envolve o corpo, também exige habilidades cognitivas.

A partir das análises feitas com os documentos dos municípios de Campinas, Indaiatuba e Sorocaba, observa-se propostas de avaliações para a Educação Infantil que são mediadoras, dialógicas e que estão inseridas na ideia da construção do espaço educacional de forma coletiva. Tanto a proposta do município de Sorocaba, quanto a de Campinas, são propostas de caráter formativo, ou seja, avaliações reflexivas e dialógicas, sendo muito importante o movimento da ação-reflexão-ação da prática educacional e do desenvolvimento da criança. Entendem a criança como ser social, ao falar que os registros feitos pelas crianças têm uma importância tanto para a construção das suas experiências, quanto para sua socialização.

O município de Indaiatuba, entende a criança como alguém em desenvolvimento integral e o professor potencializa todas as relações e as descobertas. Mas, em contraponto, entende a avaliação também como uma verificação se todos estão aprendendo. Quando afirmamos que a função da avaliação é somente a verificação de conteúdos, estamos desconsiderando todo o processo de ensino-aprendizagem, pois voltamos para a escola

tradicional com a concepção da avaliação classificatória, que enxerga a educação como um lugar de, segundo Freitas (2010), reprodução da sociedade, de forma subordinada e não de produção de críticas sobre a própria sociedade.

A leitura dos três municípios trazidos nessa pesquisa nos trouxe apenas uma avaliação externa na educação infantil. O que nos faz refletir que a avaliação externa na educação infantil é algo a ser elaborado com muita cautela, pois, como já foi abordado nesse trabalho, pode acabar sendo uma forma de escolarização das crianças de forma precoce.

A avaliação não deve ser encarada como um julgamento, pois isso seria uma forma de classificar e estigmatizar as crianças, não levando em conta os acontecimentos que acompanham todo o cotidiano em questão, onde todos são avaliados.

Assim, a avaliação de forma mediadora, ou seja, um estado de alerta permanente do professor que acompanha e estuda a história da criança em seu processo de desenvolvimento, passa a ser uma ação crítica e transformadora, onde o professor acompanha o seu grupo, investigando, observando e refletindo sobre a criança, sobre o grupo, sobre a sua prática pedagógica, sobre a instituição.

A criança precisa ser avaliada em muitos aspectos: social, emocional, motor e cognitivo, por isso, a avaliação não pode ser restrita a atividades no papel. A avaliação deve ser diária e em todas as atividades realizadas, inclusive nas brincadeiras e jogos.

Portanto, a avaliação é um processo que deve ser englobado na prática do professor, onde devem ser valorizadas todas as manifestações, vivências, descobertas e conquistas das crianças.

Para finalizar, a partir das análises desenvolvidas neste trabalho, é possível notar que a pesquisa na área de avaliação escolar é indispensável para pensarmos uma educação transformadora, e que vise a emancipação de seus alunos. Segundo Palmer (2006), “emancipar se relaciona à ideia de libertar, de libertação. Tornar-se livre. Não é, portanto, a educação mera transmissão de conhecimento, mas um constituir-se sujeito do mundo, atuando nele para alterá-lo.” (p. 164).

Concluimos, nesse momento, que a educação é um "direito de igualdade que visa à efetivação também da liberdade e, portanto, é o elemento construtor da cidadania e elemento essencial da democracia” (ANDREUCCI; JUNQUEIRA, 2017, p. 56).

A avaliação externa nos traz dados importantes para analisar a conjuntura educacional no país, para assim o governo criar políticas públicas em prol da melhoria da qualidade do ensino nas escolas. Mas o que é "qualidade"? Freitas em seu blog, como já posto aqui no trabalho, questiona como a avaliação na educação pode ser positiva com a educação infantil sendo incluída no PNAIC e com a nova BNCC aprovada, dado que a BNCC proposta não terá função de orientar a educação nacional, mas sim de padronizar competências, habilidades e conteúdos, determinando o que as escolas devem ensinar e quando.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, A.; (Org.). **Estudos da Infância no Brasil**. São Carlos: EDUFSCar, 2010.

ANDREUCCI, A. C. P. T.; JUNQUEIRA, M. A. **Igualdade também se aprende na escola: por uma educação libertadora, emancipatória e não sexista à luz das máximas de Paulo Freire**. Revista Liberdades, Edição nº21 janeiro/abril, 2016.

ARAÚJO, Carlos Henrique; LUZIO, Nildo. **Avaliação da Educação Básica: em busca da qualidade e equidade no Brasil**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

AZEVEDO, J. M. L. **O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica**. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

BARBOSA, Maria Carmem S, et al. (Consultoria). **Práticas cotidianas na educação infantil bases para reflexão sobre as orientações curriculares**. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil. Brasília: MEC/SEB/UFRG, 2009.

\_\_\_\_\_, M. C. S. et al. **O que é básico na BNCC para EI?**. 2016. Texto em PDF em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2492>

BAUER, Adriana; ALAVARSE; Ocimar M.; OLIVEIRA, Romualdo, P. de. **Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate**. São Paulo, v. 41, n. especial, dez., 2015

BOURDIEU, P. **The economics of linguistic exchanges**. Social Science Information, 1977

BRASIL. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil: um processo contínuo de reflexão e ação**. Prefeitura Municipal de Campinas. Campinas, SP, 2013. Disponível em: [http://campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/04\\_diretrizes\\_infantil.pdf](http://campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/04_diretrizes_infantil.pdf)  
Acesso Novembro/2018

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação. Versão 2016.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB 5/2009: Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil.** Ministério da Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de Dezembro de 2009b, Seção 1, P. 18.

\_\_\_\_\_. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).** Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb> . Acesso em 10 maio 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Acesso em agosto de 2018.

BRITES, Olga. **Imagens da Infância: São Paulo e Rio de Janeiro, 1930 a 1950.** São Paulo, Tese (Dout.) PUC-SP. 1999.

CAMPINAS. **COMUNICADO SME/DEPE No. 110/ 2016:** Orientações para organização da documentação pedagógica e da avaliação da criança na Educação Infantil, para as Unidades Educacionais da Rede Municipal de Campinas (CEIs). 2016.

CAMPOS, Maria M. **Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil.** In: **Por uma política de formação do profissional de educação infantil.** Brasília: MEC/SEF/DPE/ COEDI, p. 32-42. 1994.

CARVALHO, Ana Carolina M. G. V. **Formação Continuada de Professores e Avaliação Externa: os sentidos atribuídos pelos professores de língua portuguesa.** Sorocaba - SP, 2016.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Avaliação do Sistema Educacional Brasileiro: tendências e perspectivas.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 1998.

DEWEY, John. **Democracia e Educação: introdução à filosofia de educação.** Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESTEBAN, Maria T. **A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano.** Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 N°19

FRANCO, Dalva de Souza. **Gestão de Creches para além da Assistência Social - Transição e percurso na Prefeitura de São Paulo de 2001 a 2004**. Dissertação (Mestrado) –Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FREITAS, L. C. **Avaliação: para além da forma escola**. In EDUCAÇÃO: Teoria e Prática - v. 20, n.35, jul.-dez.-2010

\_\_\_\_\_, L. C. A luta por uma pedagogia do meio: revisando o conceito. In: PISTRAL, M. M. Escola Comuna. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

\_\_\_\_\_, L.C. et. al. **Avaliação Educacional: Caminhando pela Contramão** - 6. ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2014

\_\_\_\_\_, L. C. et. al. **Questões de avaliação educacional**. In Coleção Avaliação: construindo o campo e a crítica. Campinas, SP : Komedi, 2003.

\_\_\_\_\_, L. C. **BNCC: Avaliação Nacional vai ser realinhada**. Avaliação Educacional – Blog do Freitas, São Paulo, 28 jun. 2018. Disponível em <https://avaliacaoeducacional.com/2018/06/28/bncc-avaliacao-nacional-vai-ser-realinhada/> acesso nov de 2018.

\_\_\_\_\_, L. C. **Dia D da BNCC: 12 razões para não ser coadjuvante**. Avaliação Educacional – Blog do Freitas, São Paulo, 05 mar. 2018. Disponível em <https://avaliacaoeducacional.com/2018/03/05/dia-d-da-bncc-12-razoes-para-nao-ser-coadjuvante/> acesso nov 2018

\_\_\_\_\_, L. C. **Educação Infantil: a “boca torta” do TPE**. Avaliação Educacional – Blog do Freitas, São Paulo, 22 jul. 2018. Disponível em <https://avaliacaoeducacional.com/2018/07/22/educacao-infantil-a-boca-torta-do-tpe/> acesso nov 2018.

\_\_\_\_\_, L. C. **MEC escolariza a Educação Infantil II**. Avaliação Educacional – Blog do Freitas, São Paulo, 12 jul. 2017. Disponível em <https://avaliacaoeducacional.com/2017/07/12/mec-escolariza-a-educacao-infantil-ii/> acesso nov 2018.

GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. **A domesticação dos agentes educativos: há alguma luz no fim do túnel**. Inter-Ação, Goiânia, v. 37, n. 1, p. 37-50, jan./jul. 2011

GODOI, E. G.. **Avaliação na Creche: o disciplinamento dos corpos e a transgressão das crianças**. EDUCAÇÃO: Teoria e Prática - v. 20, n.35, jul.-dez. 2010.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: Uma Relação Dialógica na Construção do Conhecimento**. Caderno Ideias –FDE.

INDAIATUBA. **Avaliação Municipal do Desempenho do Aluno (AMDA)**. Disponível em: <https://www.indaiatuba.sp.gov.br/educacao/amda/> Acesso Outubro de 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº02/2018: Normas para realização das provas relativas à AMDA (Avaliação Municipal do Desempenho do Aluno)**. 2018. Disponível em: [http://www.educmunicipal.indaiatuba.sp.gov.br/shared/upload/legislacao//25\\_328\\_15747.pdf](http://www.educmunicipal.indaiatuba.sp.gov.br/shared/upload/legislacao//25_328_15747.pdf) Acesso Outubro/2018.

\_\_\_\_\_. **Proposta Pedagógica Global da Rede Municipal de Ensino de Indaiatuba**. 2004. Disponível em: [https://www.indaiatuba.sp.gov.br/administracao/concursopublico/Proposta\\_pedagogica\\_global.pdf](https://www.indaiatuba.sp.gov.br/administracao/concursopublico/Proposta_pedagogica_global.pdf) - Acesso Outubro/2018.

KUHLMAN JR., Moysés. **Histórias da educação infantil brasileira**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, Aug. 2000 .

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Prática escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude**. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 22. Ed. São Paulo: Cortez, 2010

\_\_\_\_\_, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 19ªedição. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCHI, Rita. **O “ofício de aluno”e o “ofício de criança”:** articulações entre a **sociologia da educação e a sociologia da infância**. Revista Portuguesa de Educação, 2010. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v23n1/v23n1a09.pdf>

MONTANDON, C. **Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em línguainglesa**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 112, p. 33-60, mar. 2001.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; Morchida Kishimoto, Tizuko; Appezzato Pinazza,Mônica. **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro**, Porto Alegre: Artmed, 2007. 328p.

PALMER, Joy A. **50 Grandes educadores modernos: de Piaget a Paulo Freire**. Trad. Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2006.

PIAGET, Jean. Piaget Rediscovered Ripple and Rockcastle (ed) Cornell University, 1964.

RAVITCH, D. **Nota mais alta não é educação melhor**. Jornal Estado de São Paulo, São Paulo, 2 ago. 2010. Entrevista

ROSEMBERG, F. CAMPOS, M.M. **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas. 1994.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. Editora Cortez. 23ª edição. São Paulo, 2007.

SIROTA, R. **Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar.2001.

SOARES, C.L. **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

SOROCABA. **Caderno nº4 - Diretrizes para documentação pedagógica na Educação Infantil da Rede Municipal de Sorocaba. Dezembro/2016**. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/0B0NILEo4ZMe2dGI1VVJPcHJrVmc/view> Acesso Novembro de 2018.

SOUZA, E. R. **O Lúdico como possibilidade de inclusão no ensino fundamental**. Revista Motrivivência, Florianópolis, ano VIII, n. 9, p. 338-347, 1996.

VIEIRA, L.M.F. **Creches no Brasil: de mal necessário a lugar de compensar carências – rumo à construção de um projeto educativo**. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte, UFMG. 1986.

WASELFISZ, J. **O Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º grau**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, n. 4, p. 65-72, 1991.