

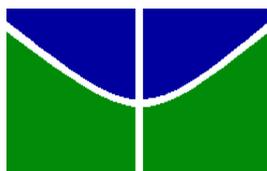


Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Doutorado em Educação

**Avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil: constituição e desenvolvimento
na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**

Maria Theresa de Oliveira Corrêa
Orientadora: Dr^a. Benigna Maria de Freitas Villas Boas

Brasília, DF
Novembro/2015



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Doutorado em Educação

**Avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil: constituição e desenvolvimento
na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**

Maria Theresa de Oliveira Corrêa

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Dr^a. Benigna Maria de Freitas Villas Boas

Brasília, DF
Novembro/2015

TERMO DE APROVAÇÃO

MARIA THERESA DE OLIVEIRA CORRÊA

**Avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil: constituição e desenvolvimento
na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**

Tese de doutorado apresentada em 05 novembro de 2015 ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Doutorado em Educação da Universidade de Brasília (UnB), área de concentração Desenvolvimento Profissional Docente, linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA), apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação pela seguinte banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Benigna Maria de Freitas Villas Boas
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Anátalia Dejane Silva de Oliveira
Membro Externo (UFOB)

Prof^a Dr^a Edileuza Fernandes da Silva
Membro Externo (EAPE)

Prof^a. Dr^a. Cristina Massot Madeira Coelho
Membro Interno (UnB)

Prof^a. Dr^a Eva Waisros Pereira
Membro Interno (UnB)

Prof^a. Dr^a. Maria Emília Gonzaga de Souza
Membro Interno (UnB)

DEDICATÓRIA

À *Deus* por ter me dado a oportunidade de ser passageira nesse mundo mais uma vez,
por acompanhar os meus passos e me fortalecer em todos os momentos.

Ao *meu esposo, Antonio Augusto*, companheiro de 35 anos, amigo e confidente.
Obrigada por me apoiar, por dividir comigo os momentos de alegrias e de tristezas e por me
fazer sentir tão amada.

À *Aline, minha filha*, que com o seu bom humor fez o meu riso brotar
espontaneamente nos momentos mais difíceis. Obrigada pelas sugestões dadas a esse trabalho,
pela elaboração do abstract e sua disponibilidade em me atender sempre, incondicionalmente.

À *minha filha Luana*, pelos dias e noites em que estive comigo durante esse percurso,
pelas palavras de incentivo que embalaram a trajetória de desenvolvimento dessa tese
e pela sua formatação.

À *Maria Fernanda, Clara e Ana Júlia, minhas netas* amadas com quem aprendo
diariamente diferentes formas de “compreender” o mundo.

Aos *meus pais, Maria (in memoriam) e José*, pelos cuidados e educação que me
dispensaram ao longo das suas vidas. A meu pai, pela alegria de tê-lo na defesa dessa tese, aos
97 anos de idade.

À *Prof^a. Dr^a. Benigna Maria de Freitas Villas Boas*. Por ter oportunizado o meu
ingresso no doutorado. Pelas orientações precisas, pela ética profissional, pela confiança,
cuidado, amizade e respeito que me dispensou durante essa trajetória. Pela coerência entre o
que defende em termos de avaliação, e o que efetivamente desenvolve. Orgulho-me
imensamente de ser sua orientanda!

Às *professoras e professores* que enfrentam diariamente diferentes desafios para a
educação das crianças pequenas.

AGRADECIMENTOS

Às amigas *Cida*, *Elisângela* e *Tatiana* presenças marcantes nesse percurso cujas experiências diversificadas de vida têm proporcionado aprendizagens singulares à minha trajetória profissional e pessoal.

Às Prof^{as} Dr^{as} *Anatália Dejane*, *Edileuza Fernandes*, *Cristina Madeira*, *Eva Waisros* e *Maria Emília Gonzaga* pelas valiosas contribuições a essa tese.

Às interlocutoras dessa pesquisa, pedras preciosas, cujas memórias possibilitaram a concretização desse estudo. O meu carinho e respeito.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico – GEPA pelas reflexões oportunizadas nos momentos estudos e pela atenção durante essa jornada.

À minha cunhada *Eleida* (*in memoriam*), educadora da Secretaria de Educação do Distrito Federal cujo incentivo e apoio foram fundamentais para a minha formação profissional.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal pelo afastamento concedido para a realização dessa tese.

O passado foi real e deixou suas pegadas; porém, quando tentamos entendê-lo como algo operativo que se projeta no presente, é ativo e temos imagens dele, que é o que fica gravado como memória. Do que foi fica-nos um olhar retrospectivo seletivo, porque essas imagens do presente e do passado são de alguma maneira, escolhidas (SACRISTAN, 2000, p. 37-38).

CORRÊA, Maria Theresa de Oliveira. **Avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil: constituição e desenvolvimento na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal** 2015. 246f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de Brasília- UnB, Brasília –DF.

RESUMO

Esta pesquisa teve por questão central compreender a constituição e o desenvolvimento da avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal no período de 1960 a 2014. Na metodologia privilegiou-se a abordagem qualitativa, por meio do estudo de caso histórico-organizacional. A construção das informações pautou-se na análise documental e nas entrevistas semiestruturadas realizadas com 14 professoras que atuaram em diferentes funções na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, no período indicado, e as informações foram analisadas sob a perspectiva do Paradigma Indiciário, proposto por Ginzburg (1989). Os sinais identificados evidenciaram que a avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal constituiu-se e desenvolveu-se até a década de 1990, predominantemente sustentada na concepção *preparatória de Educação Infantil*, concebendo a *infância/criança universalizada*. A partir dela, no período compreendido entre 2000 e 2014, a avaliação para as aprendizagens esteve alicerçada na representação da Educação Infantil *para as infâncias*, fecundando a construção da *infância/criança social e historicamente contextualizadas, na concepção de Educação Infantil Preparatória e em construções híbridas que podem indicar uma (re) construção de concepções*. De modo geral as orientações da SEEDF em relação ao processo avaliativo para as aprendizagens na Educação Infantil pautou-se no estabelecimento de procedimentos de avaliação, assumindo a avaliação formativa na década de 1980 e mantendo essa opção até o momento atual. O processo avaliativo para as aprendizagens das crianças foi tratado timidamente no período de 1960 a 1990 pelos documentos oficiais, assim como a avaliação informal, largamente utilizada nessa etapa da Educação Básica. A pesquisa identificou também desafios a serem superados: a fragilidade da formação do docente para atuação na Educação Infantil; a rotatividade de professoras admitidas sob o regime de contrato temporário, o que fragiliza a consolidação e manutenção de grupos de estudos; a lenta apropriação das orientações previstas nos documentos orientadores e mandatórios, concorrendo para o desenvolvimento de práticas avaliativas equivocadas; fragilidades na realização dos registros das observações; dificuldades para a elaboração do RDIA e a necessidade da (re)significação do sentido atribuído pelas professoras a este documento. Defendo, pois, que avaliar para as aprendizagens das crianças requer a construção do significado dos procedimentos e instrumentos de registros dos resultados do processo avaliativo sob o risco de, se destituídos dessa construção, lhes serem atribuídos um valor burocrático que subtrai os sentidos formativos das práticas docentes, esvaziando o significado da própria avaliação que é contribuir PARA as aprendizagens das crianças.

Palavras-chave: avaliação para as aprendizagens; concepções de infância, criança e Educação Infantil.

CORRÊA, Maria Theresa de Oliveira. **Assessment for learning on Infant Education: constitution and development on Public Network of Education of Federal District 2015.** 246f. Thesis (Post graduation Program in Education) – College of Education, Federal University of Brasília, 2015.

ABSTRACT

The main point of this research was to understand formation and development of assessment for learning in Infant Education of the Federal District Public Network of Education from 1960 to 2014. Methodology focused the qualitative approach, through historical and organizational study of cases. The information construction was based on documental analysis and semi-structured interviews with 14 teachers who worked in different functions in the Education State Department of the Federal District, in the period above mentioned, and the information was analyzed from the perspective of Evidential Paradigm proposed by Ginzburg (1989). The identified signs showed that the assessment for learning in the public schools of Infant Education of the Federal District was constituted and developed until the 1990s predominantly sustained in *preparatory design of Infant Education, conceiving a childhood / child universalized*. From there, in the period between 2000 and 2014, the assessment for learning was founded on behalf of Infant Education for *childhoods*, fertilizing the construction of *childhoods /children social and historically contextualized in the design of the Preparatory Infant Education and hybrid constructions that may indicate a (re) building concepts*. Generally the SEEDF guidelines regarding the evaluation process for learning in kindergarten was based on establishing evaluation procedures, taking on formative assessment in the 1980s and keeping this option until the present time. The evaluation process for the learning of the children was shyly treated in the period 1960-1990 by official documents, as well as informal assessment, widely used in the Basic Education stage. The survey also identified challenges to be overcome: the fragility of teachers for performance in kindergarten; turnover of teachers admitted under temporary contracts, which undermines the consolidation and maintenance of study groups; the slow appropriation of the guidelines set out in guiding and mandatory documents, causing erroneous assessment practices; the weaknesses on the achievement of record notices; difficulties on preparation of RDIA and the need of getting a different meaning attributed by teachers to this document. I argue therefore that review to the learning of children requires the construction of the meaning of the procedures and instruments records of the results of the evaluation process under the risk if removed this construction, assigning such a bureaucratic value that subtracts the formative meanings of practices teachers, emptying the meaning of the evaluation itself which is to contribute FOR the learning of children.

Key-Words: assessments for learning, childhood conceptions, child and Infant Education.

CORRÊA, Maria Theresa de Oliveira. **Evaluación para el aprendizaje en la educación infantil: la formación y el desarrollo de la Red de Educación Pública del Distrito Federal** 2015. 246f. Tesis (Doctorado en Educación) - Facultad de Educación - Universidad de Brasilia UNB, Brasilia DF

RESUMEN

Esta investigación tuvo como cuestión central la comprensión acerca de la formación y el desarrollo de la evaluación para el aprendizaje en la Educación de la Primera Infancia del Sistema de Escuelas Públicas del Distrito Federal de 1960 a 2014. En la metodología favorece un enfoque cualitativo, mediante el estudio de caso histórico-organizacional. La construcción de las informaciones estuvo marcada por la análisis documental y entrevistas semi-estructuradas, llevadas a cabo con 14 maestros que trabajaron en diferentes funciones en el Departamento de Estado de Educación del Distrito Federal, en el período asseñalado, y las informaciones fueron analizadas desde la perspectiva del Paradigma Indiciário propuesto por Ginzburg (1989). Los signos identificados muestran que la evaluación para el aprendizaje en la red pública de Educación Infantil del Distrito Federal se constituyó y desarrolló hasta los años 1990 sostenidos principalmente en el diseño *preparatorio de la educación infantil*, que concibe la *infancia / hijos universalizados*. A partir de ella, el período comprendido entre 2000 y 2014, la evaluación para el aprendizaje fue fundada en la representación de la educación infantil para la infancia, la fertilizando la construcción de las *infancias / niños sociales e históricamente contextualizadas en el diseño de la Educación Infantil Preparatorio y en construcciones híbridas que pueden indicar una (re) construcción de conceptos*. En general las directrices del SEEDF sobre el proceso de evaluación para el aprendizaje en la Educación de infantes se basan en el establecimiento de procedimientos de evaluación, teniendo la evaluación formativa en la década de 1980 y manteniendo esta opción hasta la actualidad. El proceso de evaluación para el aprendizaje de los niños fue tratado con timidez en el período de 1960 a 1990 en los documentos oficiales, así como la evaluación informal, ampliamente utilizada en esa etapa de Educación Básica. La encuesta también identificó los retos que hay que superar: la fragilidad de la formación de profesores para el desempeño en la Educación Infantil; rotación de profesores admitidos bajo contratos temporales, lo que socava la consolidación y el mantenimiento de los grupos de estudio; la lenta apropiación de las directrices establecidas en los documentos guía y obligatorios, contribuyen al desarrollo de las prácticas de evaluación erróneas; debilidades en la consecución de los registros de las observaciones; dificultades para establecer la RDIA y la necesidad de (re) ssignificación del sentido asignado por los maestros a este documento. Sostengo, por tanto, que la revisión al aprendizaje de los niños exige la construcción del significado de los procedimientos e instrumentos de registros de los resultados del proceso de evaluación bajo el riesgo de, si eliminado esta construcción, les asignar un valor tan burocrático que saca los sentidos formativos de las prácticas de los maestros, que vacía el significado de la propia evaluación, que es el de contribuir para el aprendizaje de los niños.

Palabras clave: evaluación para el aprendizaje; concepciones de la infancia, niños y la educación infantil..

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Eixos interpretativos e categorias de análise.	43
Quadro 2: Perfil profissional das interlocutoras da pesquisa.	46
Quadro 3: Pesquisas identificadas	48
Quadro 4: Categorização das pesquisas identificadas e seus autores.	56
Quadro 5: Caracterização de exame e de avaliação.	92
Quadro 6: Atendimento de 0 a 6 anos nos Centros de Educação Elementar	113
Quadro 7: Quantitativo de instituições e nº de salas de Educação Infantil em Brasília – 1960.	120
Quadro 8: Atendimento à Educação Pré-escolar em 1980 na RPEDF.	153
Quadro 9: Ampliação dos conceitos que integravam os Diários de Classe da Educação Infantil.	175
Quadro 10: Organização das Coordenações Pedagógicas na RPEDF em 2014.	188
Quadro 11: Categorização, turmas e número de matrículas na Educação Infantil em 2014.	210

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quantitativo de teses e dissertações encontradas no levantamento de produções acadêmicas.....	55
Tabela 2: Categorização das teses e dissertações encontradas no levantamento de produções acadêmicas.....	55
Tabela 3: Escolas e atendimento no DF em 1959	112
Tabela 4: Atendimento às crianças em idade pré-escolar no DF em 1970	130
Tabela 5: Educação pré-escolar no Distrito Federal – 1975.....	141
Tabela 6: Modalidades de atendimento, localidades, quantitativo de unidades e de crianças com idades entre 4 e 6 anos matriculadas na rede oficial de ensino do DF em 1975.	142
Tabela 7: População infantil de 0 a 6 anos, número de matrículas na pré-escola e taxa de atendimento em 1991 em algumas unidades da federação brasileira.....	168
Tabela 8: Total da população infantil e total de crianças atendidas em creches e pré-escolas no DF – 1990.....	169

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ABAVE – Associação Brasileira de Avaliação Educacional.
- ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
- ASQ-3 – Ages and Stages Questionnaires.
- BCNEI – Base Curricular nacional para a Educação Infantil
- BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.
- CAIC – Centro de Atendimento Integral à Criança.
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- CASEB – Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília.
- CEB – Centrais Elétricas de Brasília
- CEB – Câmara de Educação Básica.
- CED- Centro Educacional
- CEF – Centro de Ensino Fundamental.
- CEI – Centro de Educação Infantil
- CEINF- Coordenação de Educação Infantil
- CEI – Centros de Educação Infantil.
- CEM – Centro de Ensino Médio.
- CEPI – Centros de Educação da Primeira Infância.
- CNE – Conselho nacional de Educação.
- COEDI – Coordenação de Educação Infantil.
- CRE – Coordenação Regional de Ensino.
- CRFB – Constituição da República Federativa do Brasil
- DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
- DEPLAN – Departamento de Planejamento Educacional.
- DGA – Diretoria Geral de Administração.
- DRE – Diretoria Regional de Ensino.
- EaD – Educação a Distância.
- EC – Escola-Classe.
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- ENB – Escola Normal de Brasília

FEDF – Fundação Educacional do Distrito Federal.

FIA – Ficha Individual de Avaliação.

FUNABEM – Fundação do bem-estar do menor.

GE – Grupo Escolar

GEPA – Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico.

GT – Grupo de Trabalho.

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e em Tecnologia.

INAN – Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição.

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

JI – Jardim de infância.

LBA – Legião Brasileira de Assistência.

LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC – Ministério da Educação.

NOVACAP – Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil.

PND – Plano Nacional de Desenvolvimento

PROEPRE – Programa de Preparação de Recursos Humanos para a Educação Pré-Escolar.

PUCSP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

RAPA – Relatório de Apoio Pedagógico Avaliativo.

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

RDIA – Relatório de Desenvolvimento Individual do Aluno

RPE – Rede Pública de Ensino.

RPEDF – Rede Pública de Ensino do Distrito Federal

SAE – Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República.

SCIELO – *Scientific Electronic Library Online*.

SECDF – Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal.

SEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

SHIN- Setor de Habitações Norte

SMAS – Secretaria Municipal de Ação Social.

SQS – Super Quadra Sul

SUBEP – Subsecretaria de Educação Pública.

UA – Universidade de Aveiro

UEL – Universidade Estadual de Londrina.

UFF – Universidade Federal Fluminense.

UFG – Universidade Federal de Goiás.

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora.

UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

UFSC – Santa Catarina.

UnB – Universidade de Brasília.

Unicamp – Universidade Estadual de Campinas.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância e Adolescência.

UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí.

USP – Universidade de São Paulo.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	18
CAPÍTULO 1	22
A AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS FIOS QUE TECERAM A PESQUISA	22
CAPÍTULO 2	34
DESENHANDO O TAPETE: A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	34
2.1 <i>A abordagem qualitativa</i>	35
2.2 <i>Estudo de caso de organizações numa perspectiva histórica</i>	37
2.3 <i>Os documentos informam: a análise documental</i>	37
2.4 <i>As entrevistas semiestruturadas</i>	38
2.5 <i>O Paradigma Indiciário: “existem diferenças nas semelhanças”</i>	39
2.5 <i>Interlocutoras da pesquisa e estratégias para sua seleção</i>	44
CAPÍTULO 3	47
A AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM AS PESQUISAS	47
3.1 <i>A avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil pela produção acadêmica disponibilizada na ANPED – 2000 a 2013</i>	49
3.2 <i>A avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil: a produção acadêmica disponibilizada nos sítios da Associação Brasileira de Avaliação Educacional – ABAVE – 2006 a 2013</i>	51
3.3 <i>As pesquisas acerca da avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil em outras bases de dados – 1997 a 2014</i>	52
3.3.1 <i>A produção bibliográfica sobre avaliação na Educação Infantil</i>	56
3.3.2 <i>Concepções e práticas avaliativas na Educação Infantil</i>	57

3.3.3 Instrumentos / procedimentos de avaliação e registros dos resultados do processo avaliativo para as aprendizagens na Educação Infantil	60
CAPÍTULO 4.....	66
A TRAJETÓRIA DE CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: TRAMAS DA HISTÓRIA E DISPUTA DE PROJETOS	66
4.1 <i>O período da colonização do Brasil.....</i>	69
4.2 <i>O período pós-expulsão dos Jesuítas</i>	69
4.3 <i>O período médico-higienista</i>	70
4.4 <i>O período assistencialista e compensatório.....</i>	74
4.5 <i>O período atual.....</i>	79
CAPÍTULO 5.....	81
INFÂNCIAS E CRIANÇAS: CONCEPÇÕES QUE TECEM AS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	81
CAPÍTULO 6.....	89
A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS E PARA AS APRENDIZAGENS: DISCURSOS E PERCURSOS	89
6.1 <i>A avaliação da e para as aprendizagens: constituição e desenvolvimento</i>	89
6.2 <i>A avaliação formativa: um processo centrado nas aprendizagens.....</i>	94
6.3 <i>A avaliação informal: possibilidades e limites para as aprendizagens</i>	98
6.4 <i>“Avaliar as crianças é tão difícil”! A avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil</i>	100
CAPÍTULO 7.....	104
A REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL.....	104
7.1 <i>Era uma vez... Brasília: “a capital da esperança”</i>	104
7.2 <i>O ideal educativo de Anísio Teixeira</i>	106

7.3 <i>O Plano Educacional de Brasília: a formação de um novo homem para a sociedade moderna</i>	111
CAPÍTULO 8	117
A AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL: INFÂNCIAS, CRIANÇAS E SUA EDUCAÇÃO	117
8.1 <i>As primeiras práticas avaliativas para as aprendizagens na Educação Infantil da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal: década de 1960</i>	118
8.2 <i>A avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil da Rede Pública de Ensino na década de 1970</i>	129
8.3 <i>A avaliação formativa e somativa na Educação Infantil da Rede Pública de Ensino na década de 1980</i>	152
8.4 <i>Instrumentos e concepções: a avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal na década de 1990</i>	167
8.5 <i>A avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil: um processo ainda em construção no período de 2000 a 2014</i>	186
CONSIDERAÇÕES FINAIS	214
REFERÊNCIAS	219
APÊNDICES	233

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nas últimas quatro décadas, a educação institucionalizada das crianças pequenas¹ no Brasil tem sido alvo de calorosas discussões mobilizando acadêmicos, integrantes de fóruns sociais, elaboradores de políticas públicas educacionais, docentes, dentre outros representantes de segmentos interessados nesse assunto. Debatendo temáticas diversas, essa polifonia, nem sempre harmoniosa, tem, de um modo geral, se empenhado em consolidar políticas e práticas educativas que atendam as especificidades das crianças para quem aquele atendimento é dirigido.

Esse movimento foi potencialmente engendrado após a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil – CRFB (BRASIL, 1988), cujo art. 208 assegura que é dever do Estado garantir “o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.”

Na esteira dessa legislação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) fixou a Educação Infantil² como a primeira etapa da Educação Básica (art. 29), categorizou o atendimento em creches para crianças de zero a três anos de idade e pré-escolas para as de quatro e cinco anos de idade (art. 30)³ e, dentre outras determinações, previu que a avaliação “[...] se dará mediante o registro e o acompanhamento do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental (art. 31, I).

Essas providências promoveram um avanço significativo na educação das crianças pequenas e foram remetentes de alguns desafios para o trabalho docente. Dentre eles, a avaliação para as aprendizagens de crianças pequenas, prevista pela primeira vez em uma

¹ A delimitação do período correspondente à infância varia de acordo com os diferentes contextos sócio-culturais (COHN, 2009). Assim, para efeitos desta pesquisa, estou considerando por criança os sujeitos com idades até doze anos incompletos, de acordo com o disposto no art. 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990). Uma vez que a Educação Infantil é destinada às crianças de 0 a 5 anos, optei por assumi-las como crianças pequenas, em oposição àquelas que, maiores em termos de idade, ainda vivenciam as suas infâncias.

² Apesar dessa nomenclatura ter sido proclamada oficialmente pela LDB nº 9.394/1996, ela será utilizada no desenvolvimento desse trabalho sempre que a referência for a educação das crianças de 0 a 6 anos (antes da promulgação da Lei 12.796/2013) ou 0 a 5 anos (após a instituição dessa Lei), excetuando as citações literais ou paráfrases, tanto de documentos, quanto do relato das interlocutoras, ou ainda, quando a omissão de outros termos utilizados para identificar esse atendimento comprometer a interpretação do texto.

³ Redação dada pela Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013.

LDB brasileira. Contudo, segundo Hoffmann (2002), a avaliação na Educação Infantil parece ter surgido a partir da década de 1970. À revelia de prescrições legais que determinam a realização do processo avaliativo formal, é possível refletir acerca dos propósitos que motivaram a inserção desse processo na educação institucionalizada das crianças de 0 a 6 anos de idade. Que concepções o têm orientado? Como ele vem sendo desenvolvido?

Assim, essa pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB), na linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação, e articulada às produções do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico – GEPA, tem por temática a avaliação para as aprendizagens.

Nela, busquei compreender como esse processo se constituiu e se desenvolveu na Educação Infantil da Rede Pública do Distrito Federal no período de 1960, quando foi inaugurado o primeiro Jardim de Infância da nova capital federal, até 2014.

Parti do pressuposto de que as concepções de infância, criança e educação infantil orientam o trabalho pedagógico. Como construções sociais, essas concepções, contextualizadas no tempo e espaço, são afetadas pelas determinações políticas, sociais e econômicas, produzindo discursos que são difundidos por meio das Pedagogias instituídas nos ambientes educativos. Nessa dinâmica a avaliação desempenha um papel importante na consolidação dos interesses a que a educação está servindo, em qualquer uma das etapas educativas, incluindo a Educação Infantil.

Entretanto, esse movimento nem sempre é perceptível à primeira vista reivindicando que o olhar alcance além do que está claramente posto: o “miúdo”, o que está à margem da nossa visão imediata. Essa é a perspectiva do Paradigma Indiciário (GINZBURG, 1989), “método interpretativo”(SUASSUNA,2008,p.363), utilizado nessa investigação, fundamentado nos seguintes princípios: (i) a realidade é complexa e não experimentável diretamente; (ii) os fenômenos mais gerais podem ser revelados por meio de indícios mínimos, de pistas, nos dados marginais da realidade; (iii) existem diferenças nas semelhanças; (iv) valorização das ideias, percepções e crenças dos sujeitos frente aos fatos; (v) utilização do faro, golpe de vista, intuição do pesquisador. Essa interpretação orientou a análise e a construção das informações da presente pesquisa, cuja estrutura integra oito capítulos, conforme a seguir.

À luz da problematização de questões referentes à avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil e de minha trajetória acadêmica e profissional, o **capítulo 1**, intitulado *A avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil: os fios que teceram a pesquisa*, apresenta as razões que me levaram a desenvolver esse trabalho.

No **capítulo 2**, denominado *Desenhando o tapete: a trajetória metodológica da pesquisa*, focalizo as opções metodológicas dessa investigação.

A avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil: o que dizem as pesquisas é o título do **capítulo 3**. Nele destaco as produções acadêmicas disponibilizadas em diferentes bases de dados no período de 1997 a 2014 com o objetivo de situar essa investigação no âmbito dos trabalhos já produzidos. Essa iniciativa também favoreceu a problematização do meu objeto de estudo e a definição dos objetivos dessa pesquisa.

O **capítulo 4**, cujo título é *A Trajetória de Constituição da Educação Infantil no Brasil: Tramas da História e Disputa de Projetos*, trata da apresentação e análise do percurso da educação das crianças brasileiras em diversas épocas. A constituição desse atendimento ocorreu de forma diferente das demais etapas educativas, com propósitos diversos, sustentados por concepções de infância e criança. Essas concepções historicamente têm construído as instituições dedicadas à educação das crianças pequenas, o trabalho pedagógico realizado nesses ambientes e, como uma das suas categorias, a avaliação para as aprendizagens, objeto dessa pesquisa.

Infâncias, crianças e Educação Infantil: concepções que tecem a educação das crianças pequenas é o título do **capítulo 5**. Nele apresento as construções de diferentes autores acerca dessas temáticas.

No **capítulo 6**, denominado *A avaliação das aprendizagens e para as aprendizagens: discursos e percursos*, focalizo a constituição e o desenvolvimento da avaliação das e para as aprendizagens, a avaliação formativa, a avaliação informal, destacando suas potencialidades e fragilidades. Nele discuto, também, a avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil.

Situando o contexto inicial que encaminhou o desenvolvimento dessa pesquisa, o **capítulo 7**, intitulado *A rede pública de ensino do Distrito Federal*, retoma brevemente o período da construção de Brasília e os ideais pedagógicos que embalaram o seu plano educacional.

Infâncias, crianças e sua educação: a avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil da rede pública de ensino do Distrito Federal intitula o **capítulo 8**, no qual problematizo e analiso as concepções de infância, criança, Educação Infantil e avaliação para as aprendizagens presentes nas narrativas das interlocutoras e nos documentos publicados por instâncias educativas vinculadas à esfera federal e distrital a que tive acesso. As problematizações e análise se voltam também para as práticas avaliativas orientadas por esses documentos e para aquelas que foram relatadas pelas interlocutoras.

Essas análises foram realizadas à luz da constituição e do desenvolvimento da Educação Infantil na RPEDF, que possibilitaram situar os objetivos específicos dessa tese nos contextos singulares que fecundaram essa etapa educativa em cada uma das 5 décadas pesquisadas. Nessa dinâmica, o capítulo em questão, resultou dos eixos temáticos que organizaram as entrevistas semiestruturadas e documentos identificados: estrutura e funcionamento da Educação Infantil na RPEDF, concepções de infância, criança e Educação Infantil e, organização do trabalho pedagógico e avaliação para as aprendizagens.

Nas *considerações finais*, sintetizo as construções teóricas resultantes desta pesquisa.

CAPÍTULO 1

A AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS FIOS QUE TECERAM A PESQUISA

A compreensão profunda de qualquer fenômeno ou ação social, deverá implicar, antes do mais, a compreensão das visões, dos significados, e dos conceitos que os diferentes intervenientes (atores) sustentam acerca do que estão a fazer e a viver (FERNANDES , 2010, p. 33-34).

O processo avaliativo tem sido um tema desafiador, tanto no âmbito acadêmico, quanto no feixe das políticas públicas educacionais. De natureza complexa, por convergir para aspectos políticos e sociais que implicam significativamente o âmbito pedagógico, ele mostra-se promissor em relação aos propósitos a que serve, podendo, em qualquer um dos seus níveis⁴, consolidar práticas que se prestam a auxiliar as aprendizagens das crianças, ou a limitá-las.

Esta dicotomia vem mobilizando diversos autores à realização de pesquisas e publicações que objetivam romper com a perspectiva classificatória e excludente. Ela imprimiu, ao longo da história da educação, a marca da negação dos saberes, do silenciamento das vozes e da submissão daqueles que dela participam apenas como coadjuvantes, representando um papel que não lhes foi permitido escolher.

Tal perspectiva, não raramente, ocorre no âmbito da avaliação DAS aprendizagens e não no contexto da avaliação PARA as aprendizagens. A diferença essencial entre estas duas expressões, segundo Harlen (2006), é que a avaliação DAS aprendizagens se volta para o registro e o relato do que foi aprendido no passado, correspondendo à avaliação somativa, cujo foco é o resultado.

Já a avaliação PARA as aprendizagens é utilizada na tomada de decisões que afetam o ensino e as aprendizagens em curto espaço de tempo, focaliza o processo de aprendizagem e ocorre durante o seu desenvolvimento. Entendo ser esta a avaliação formativa, comprometida com as aprendizagens de todas as crianças. Por isso, apoiando-me em Harlen (2006) optei por

⁴ Freitas et.al (2009) defendem a existência de três níveis integrados de avaliação educacional: a avaliação realizada pelas redes de ensino dos municípios, estados ou país (em larga escala); a avaliação realizada pelo coletivo de cada escola (avaliação institucional da escola); e a avaliação realizada em sala de aula pelos professores (avaliação da aprendizagem).

adotar, nessa pesquisa, a segunda expressão. Ademais, em se tratando da Educação Infantil, a legislação educacional em vigor (BRASIL, 1996; 1999; 2009; 2013) cuida para que a ênfase da avaliação seja posta no processo e na promoção de melhores condições de aprendizagem das crianças pequenas, preocupação que, dentre outras, não foi explicitada pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 4.024, de 20/12/1961 e Lei nº 5.692, de 11/08/1971.

As determinações instituídas pela LDB, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) acerca da avaliação na Educação Infantil, no período da sua promulgação, foram ampliadas recentemente pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 que determina a “expedição” de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança” (art.31, V). Este inciso integra o rol de alterações recentemente promulgadas por esta Lei que, no âmbito da avaliação na Educação Infantil inova ao utilizar o termo “atestar”, uma vez que no seu artigo 31, inciso I, já apresentado anteriormente nas Considerações Iniciais desse trabalho, encontramos o termo acompanhar

Assim, a LDB, Lei nº 9.394/1996 proclama uma avaliação para as aprendizagens das crianças pequenas diferenciada da que é proposta para as demais etapas da Educação Básica. Nestas é prevista a “verificação do rendimento escolar dos alunos” (art. 24, V) considerando aspectos qualitativos e quantitativos bem como a “obrigatoriedade de estudos de recuperação [...] para os casos de baixo rendimento escolar” (art. 24, V, E).

Igualmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009a), documento de caráter mandatório, estabelecem ações específicas no que diz respeito ao processo avaliativo para as aprendizagens na primeira etapa da Educação Básica, em consonância com a LDB, Lei nº 9.394/1996.

Ao tratar dos instrumentos que registram o processo e os resultados da avaliação para as aprendizagens das crianças, as DCNEI (BRASIL, 2009a, art. 10, inciso I) utilizam o termo “conhecer” – diferente de “acompanhar” (LDB 9.394/1996, art. 31), evidenciando a necessidade de documentação que possibilite às famílias “[...] conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil”.

Entretanto, do ponto de vista do estabelecimento de orientações mais elucidativas acerca desse processo, a legislação atual parece ainda não estar sendo suficiente para

explicitar as especificidades da avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil. Esta, em determinadas situações, tem caminhado na contramão do que é estabelecido e/ou orientado legalmente, conforme apontam produções que se debruçaram sobre esta temática (CORRÊA, 2007; 2011, 2012; 2012a; GODOI, 2000; 2004;2006).

Obviamente que uma prescrição legal, por si só, não assegura o seu cumprimento. Entretanto o descompasso entre os textos oficiais que orientam a avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil e os resultados das pesquisas identificadas por ocasião da revisão da literatura, sinalizam a necessidade de se fomentarem reflexões acerca do processo avaliativo para as aprendizagens nas instituições de Educação Infantil, de forma a confrontar as práticas de avaliação implementadas na primeira etapa da Educação Básica com a sua finalidade.

Esta e outras questões dirigidas ao processo avaliativo na Educação Infantil têm sido objeto de minha atenção desde meados da década de 1990, quando, cursando Pedagogia, assumi o cargo de Administradora⁵ em uma instituição de Educação Infantil, vinculada à Secretaria Municipal de Ação Social – SMAS de Uberlândia – MG.

Naquele contexto, os resultados da avaliação para as aprendizagens das crianças eram expressos em fichas denominadas “Diagnóstico”, compostas por uma listagem de *expectativas de aprendizagens*. As evidências dessas aprendizagens eram identificadas e registradas por meio dos conceitos sim, parcialmente e não. Havia, ainda, um espaço destinado a observações que, com certa reincidência, revelavam os juízos de valores expressos pelas auxiliares de creche⁶ acerca das crianças com as quais trabalhavam.

Aqueles instrumentos pareciam-me extremamente esvaziados de sentido quando analisados sob a dinâmica do cotidiano das crianças naquela instituição. Ao mesmo tempo, tal esvaziamento revelava-me a amplitude da avaliação, a sua articulação com o trabalho pedagógico⁷, com as aprendizagens das crianças e com os aspectos subjacentes às suas

⁵Termo utilizado à época para caracterizar a função de diretora das instituições de Educação Infantil vinculadas à Secretaria Municipal de Ação Social – SMAS do município de Uberlândia-MG.

⁶Nome do cargo estatutário ocupado pelas profissionais que atuavam com as crianças. Apesar de serem elas as responsáveis pelos grupos de crianças, eram denominadas “auxiliares” uma vez que, à época, a formação em magistério não era critério para o preenchimento de vagas do concurso público para o qual haviam sido aprovadas.

⁷ Em sentido restrito o trabalho pedagógico “[...] resulta da interação do professor com seus alunos, em sala de aula convencional e em outros espaços.” (VILLAS BOAS, 2005, p.183). Em uma perspectiva mais ampla, a

condições sociais. O processo avaliativo que se apresentava em minhas reflexões desvelava uma história: sobre quem a contava, sobre quem ela era contada, sobre as condições materiais de vida destes sujeitos e sobre as representações que aqueles espaços educativos inspiravam.

As inquietações suscitadas naquele contexto motivaram-me a desenvolver estudos acerca da avaliação para as aprendizagens na educação institucionalizada das crianças pequenas culminando com o meu ingresso, em 2005, no curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília – UnB. Naquele momento, tive por objetivo investigar a qualidade da Educação Infantil por meio dos processos avaliativos desenvolvidos na creche e na pré-escola (CORRÊA, 2007).

Os resultados obtidos com essa pesquisa indicaram, no contexto investigado, fragilidades significativas no que diz respeito à finalidade da avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil, ao seu desenvolvimento, bem como à presença marcante da avaliação informal desencorajadora⁸, a qual não era assim percebida pelo corpo docente.

Concomitantemente ao término do mestrado, ingressei como Orientadora Educacional no quadro de servidores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, compondo a Equipe de Atendimento/Apoio à Aprendizagem⁹. Posteriormente assumi, em nível central daquela secretaria, os cargos de Coordenadora dos Anos Iniciais na Gerência de Ensino Fundamental, a chefia do Núcleo de Desenvolvimento Curricular na Pré-escola, na Gerência de Educação Infantil, e, em nível local, o cargo de Orientadora Educacional em uma escola, cujo atendimento era voltado para crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

Durante aqueles períodos, as inquietações acerca da avaliação para as aprendizagens das crianças foram se tornando mais expressivas, potencializadas pelas discussões que realizávamos no Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico – GEPA, vinculado à Universidade de Brasília – UnB e coordenado pela Prof^a. Dr^a. Benigna Maria de Freitas Villas Boas, do qual faço parte desde 2008.

autora afirma que o trabalho pedagógico é realizado por toda a escola incluindo “[...] a coordenação pedagógica, a secretaria escolar, a orientação educacional, a merenda, as atividades de biblioteca etc”.(idem).

⁸A avaliação informal desencorajadora ocorre por meio de expressões e gestos que depreciam ou constroem as crianças (VILLAS BOAS, 2005, 2008, 2011). Esse assunto será tratado de forma específica no item 6.3. que discute a avaliação informal.

⁹ Equipe multidisciplinar itinerante, composta à época por pedagogos, orientadores educacionais e psicólogos cujo objetivo era promover melhores condições de aprendizagem às crianças, por meio de ações preventivas e interventivas.

Somam-se, ainda, as reflexões que foram oportunizadas pelos diálogos estabelecidos com as professoras¹⁰ que atuavam na primeira etapa da Educação Básica em cursos de especialização ministrando disciplinas voltadas à temática da avaliação e organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil e na docência do ensino superior, bem como nas palestras que proferi em diferentes tempos e contextos.

No âmbito da Educação Infantil aqueles diálogos sinalizavam a preocupação e o compromisso das professoras para com as aprendizagens das crianças e, ao mesmo tempo, em alguns casos, apontavam a presença de práticas avaliativas que se distanciavam das prescrições oficiais que organizam esta etapa da Educação Básica. Nesses casos, em detrimento das determinações legais, as professoras seguiam com a reprodução de práticas avaliativas realizadas e já cristalizadas em outras etapas educacionais cuja constituição, desenvolvimento e regulamentação datam de um período significativamente anterior ao da proclamação da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica.

Esse antagonismo promoveu algumas reflexões que buscavam explicá-lo. Nesse percurso, as palavras de Marx (1978, p. 17 *apud* LIMA, 2011, p. 264) foram significativas e apontaram uma possibilidade de entendimento. Segundo o autor, os homens não constroem a sua história como desejam e “[...] não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”.

O pensamento do autor ampliou as minhas reflexões em direção à historicidade dos processos avaliativos, à herança com a qual se deparam diretamente as professoras no que se refere a esse processo na Educação Infantil, quais foram: (i) que aspectos motivaram a sua formalização na educação das crianças pequenas, uma vez que ela somente passou a ser obrigatória – assim mesmo apenas para as crianças de 4 e 5 anos de idade – a partir da Lei nº 12.796/2013 – não havendo previsão e controle por parte dos sistemas oficiais de ensino no que se refere à aprovação ou reprovação? (ii) Sob que bases teóricas-metodológicas a avaliação para as aprendizagens das crianças foi estruturada e desenvolvida? (iii) Que concepções a orientavam?

Em Hoffmann (2002, p. 9) encontrei possibilidades de esclarecimentos para algumas dessas questões e que suscitaram outras reflexões. Ao tratar da gênese dos processos de

¹⁰ Segundo o Censo Escolar (INEP, 2010), a mão de obra feminina ocupa 97% do quadro de professores e professoras que atuam na primeira etapa da Educação Básica. Assim optei por respeitar a questão de gênero. Contudo, quando forem apresentadas citações literais, ou paráfrases, será preservada a opção dos autores.

avaliação¹¹ na Educação Infantil, a autora destaca que eles podem ter surgido a partir da década de 1970, paralelamente à maior preocupação em termos de políticas educacionais com essa etapa da Educação Básica “[...] inserindo-se no debate travado entre a concepção assistencialista e educativa do atendimento às crianças pequenas”. Nesse contexto, a exigência da formalização da avaliação na Educação Infantil, segundo Hoffmann,

[...] parece surgir, mais propriamente, como elemento de pressão das famílias de classe média por propostas verdadeiramente pedagógicas, para além do modelo de guarda e proteção do modelo assistencialista. A prática avaliativa, dessa forma, surge como elemento de controle sobre a escola e sobre os professores que se vêm com a tarefa de formalizar e comprovar o trabalho realizado via avaliação das crianças (idem).

Entretanto, apesar de a autora revelar uma dúvida acerca do período de surgimento da avaliação na Educação Infantil e das razões que motivaram a sua formalização, ela assegura que esse processo na Educação Infantil originou-se de fatores sócio-culturais.

Nessa direção cabe lembrar que por ocasião do movimento escolanovista, na década de 1930, a educação pré-escolar foi instituída como o alicerce do sistema escolar, integrando o debate da renovação pedagógica brasileira. Naquela conjuntura as discussões destinaram-se aos jardins de infância que preferencialmente recebiam as crianças de classes economicamente mais favorecidas (OLIVEIRA, 2005).

Esse fato situa a Educação Infantil no contexto educacional já naquele período, o que nos leva a refletir se o processo avaliativo ocorreu concomitantemente às políticas educacionais brasileiras, voltadas para a Educação Infantil e instituídas a partir da década de 1970 ou se, anteriormente a esse período, ele se constituía elemento do processo educativo dirigido às crianças, ainda que esse atendimento não fosse obrigatório.

Ademais a educação das crianças pequenas, já constava da LDB, Lei nº 4.024 de 20/12/1961, cujo art. 23 previa que “a educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância”. Assim, integrando um documento destinado a estruturar a educação nacional, não seria possível admitir que os processos formativos voltados para aquelas crianças também desenvolvessem a avaliação para as aprendizagens, como previsto para as demais etapas educativas?

Acrescente-se ainda o fato de que, por volta de 1960, o país vivia o auge do movimento escolanovista (SAVIANI, 2009), influenciado pelas ideias do psicólogo e

¹¹O capítulo ao qual me refiro discute a avaliação para as aprendizagens.

educador americano John Dewey, de Montessori e particularmente pela teoria interacionista sustentada na psicologia genética de Jean Piaget (LIBÂNEO, 1994), cujos estágios de desenvolvimento influenciaram, e ainda influenciam a educação das crianças pequenas em ambientes institucionalizados. Assim, é possível refletir se as práticas formativas utilizavam mecanismos destinados a verificar se as crianças estavam ou não atingindo os aspectos que caracterizavam os diferentes estágios. Essa iniciativa revelaria um processo avaliativo.

No que diz respeito aos fatores que podem ter motivado a formalização da avaliação no âmbito da Educação Infantil Hoffmann (2002), destaca a pressão exercida pelas famílias de classe média sobre as instituições educativas para o desenvolvimento de propostas efetivamente pedagógicas que ultrapassassem o modelo assistencialista. Dessa forma, o processo avaliativo na educação das crianças pequenas surge, promovido pelos extratos sociais dominantes, como elemento de controle do trabalho realizado nas instituições de Educação Infantil.

No âmbito dessas reflexões é importante lembrar que os últimos cinquenta anos da educação brasileira, segundo Libâneo (1996, p.22), foram marcados pelas tendências liberais, ora conservadora, ora renovada, cuja função da escola é

[...] preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso eles precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes pois, embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições.

Essa construção preparatória não é neutra. Ela resulta de um projeto social que, privilegiando os interesses das classes dominantes, encarrega as instituições educativas de consolidar as suas aspirações de manutenção *do status quo*. Desta forma, é possível que a cobrança das famílias de classe média sobre as instituições educativas não tenha sido a causa da formalização do processo avaliativo na Educação Infantil. Foi, antes, uma consequência da tentativa de reprodução e de manutenção das aspirações de um projeto de sociedade que privilegiava a classe dominante e seus saberes.

Nessa perspectiva, esse projeto já vinha se utilizando da avaliação, mesmo antes do período que precedeu a década de 1970. A avaliação seria, então, a “guardiã” dos objetivos educativos e sociais, de acordo com Freitas (1995) e Villas Boas (2011), determinados por dado contexto em que a educação das crianças de 0 a 6 anos não estava à margem.

Esse entendimento remete à metáfora da fábrica, situada nas instituições de Educação Infantil (Dahlberg, Moss e Pence, 2003, p.92), onde

[...] as crianças (matéria-prima) são processadas para reproduzir um corpo de conhecimentos e valores culturais dominantes (produtos pré-especificados) que vão equipá-las para se tornarem adultos adaptados às necessidades econômicas e sociais da sociedade, e/ou para proteger a sociedade das consequências de disfunção social, familiar e individual.

Tais reflexões, acrescidas das experiências vivenciadas em diferentes espaços e tempos da minha formação profissional e acadêmica, culminaram no propósito da realização de uma pesquisa que focalizasse a gênese e o desenvolvimento do processo avaliativo na Educação Infantil.

Esta intenção foi potencializada pela escassa produção de pesquisas que se debruçaram sobre a avaliação para as aprendizagens na primeira etapa da Educação Básica. Apesar da extensa e expressiva produção acadêmica centrada na avaliação educacional no Ensino Fundamental, e Superior, na Educação Infantil este é ainda um campo pouco explorado, conforme constatei por ocasião do levantamento de produções voltadas para essa temática.

Assim, considerando o período de 1997¹² a 2014, busquei artigos, teses e dissertações publicadas em diferentes bases de dados¹³. Nesse levantamento, observei que muitos artigos recorriam a resultados de investigações e estudos já publicados. Nesse movimento optei por selecionar as pesquisas que os originaram. Nelas, foram encontradas duas teses e 15 dissertações. Após leitura e análise, elas foram assim agrupadas: a) análise da produção bibliográfica sobre avaliação para as aprendizagens das crianças na Educação Infantil; b) concepções e práticas avaliativas na Educação Infantil; c) Instrumentos /procedimentos e registros dos resultados da avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil.

Os resultados dessas pesquisas auxiliam a compreensão das práticas avaliativas que vêm sendo desenvolvidas na Educação Infantil. Em seu conjunto, elas evidenciaram, entre outros aspectos, concepções punitivas e excludentes de avaliação, a dissociação entre o processo avaliativo e o processo de aprendizagem, a leitura fragmentada do desenvolvimento

¹²A opção por esta data deu-se em função de que ela corresponde ao ano seguinte da promulgação da LDB 9.394/1996, que dispôs sobre as formas de avaliação na Educação Infantil.

¹³ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED; da Associação Brasileira de Avaliação Educacional – ABAVE e teses e dissertações no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e em Tecnologia – IBICT; na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Também constituíram fontes de consulta a base de dados *Scientific Electronic Library Online* – SCIELO e o buscador GOOGLE ACADÊMICO.

infantil, a transposição de práticas avaliativas desenvolvidas no Ensino Fundamental para a Educação Infantil, as potencialidades dos portfólios, os desafios para a sua elaboração, bem como a presença da avaliação informal desencorajadora.

Nesse conjunto de investigações a constituição e o desenvolvimento da avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil não se constituiu objeto de estudo. Esse fato pode sinalizar a naturalização dessa prática na educação institucionalizada de crianças, sejam quais forem as suas finalidades. Evidencia-se, assim, uma lacuna que pode limitar o entendimento deste processo na atualidade, uma vez que o momento presente é impactado pelas condições históricas que o constituiu.

Desta forma, o efeito das circunstâncias transmitidas e recebidas do passado na construção histórica humana, já anunciada anteriormente por Marx (1978), as inquietações gestadas em diferentes tempos e espaços de minha formação acadêmica e profissional, associadas à minha atuação na SEEDF, suscitaram o desenvolvimento desta pesquisa na rede pública de ensino – RPE da capital federal brasileira. A contemporaneidade da fundação de Brasília e do seu sistema de ensino, associadas às aspirações educacionais que à época embalaram a construção da nova sede do governo federal, definiram o contexto e o recorte histórico desta investigação.

Um contexto ímpar já que, pela primeira vez no país, uma cidade e o seu projeto educativo foram construídos concomitantemente, observam Souza Júnior (2011) e Mendonça (2011). Um sistema público de ensino que se pretendia referência nacional, integral, integrador e emancipatório (idem), idealizado sob a égide da renovação do pensamento pedagógico brasileiro, em um contexto intelectual que confrontava os pressupostos da escola tradicional com os preceitos educacionais da Escola Nova.

Este contexto pedagógico singular que embalou o imaginário de muitos brasileiros merece ser problematizado e compreendido na dinâmica em que ele se constituiu e desenvolveu. Isso porque, como afirma Kuhlmann Jr. (1998, p.11), “[...] a educação não é um fenômeno que acontece e permanece no âmbito educacional”.

Nesse sentido, a avaliação para as aprendizagens desempenha um papel essencial na Educação Infantil, na medida em que iniciativas cotidianas, por vezes naturalizadas nos ambientes educacionais, podem induzir as crianças à construção de um autoconceito e

autoestima desfavoráveis ao seu desenvolvimento integral. Estas iniciativas revelam concepções de infância, criança e Educação Infantil.

Desta forma, tendo em vista as aspirações educacionais proclamadas para a educação da rede pública de ensino de Brasília por ocasião da sua fundação, e as que foram construídas a partir daquele contexto, considerando as determinações e orientações da legislação federal e distrital que amparam a Educação Infantil no Distrito Federal, alguns questionamentos dirigidos ao recorte histórico de 1960¹⁴ a 2014 nortearam esta pesquisa: Que concepção (ões) de infância, criança e de Educação Infantil foram proclamadas (s) pela legislação federal e distrital que regulamentava a primeira etapa da Educação Básica ~~no Distrito Federal~~? Que concepção (ões) de infância, criança e de Educação Infantil possuíam professoras que atuavam na Educação Infantil da RPEDF? Que concepções e orientações foram adotadas pela legislação federal e distrital acerca da avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil na série histórica proposta? Que concepções de avaliação para as aprendizagens possuíam professoras que atuavam na Educação Infantil da rede pública de ensino do Distrito Federal? Que práticas avaliativas eram desenvolvidas na Educação Infantil da RPEDF?

Estas indagações encaminharam a questão central da pesquisa: *como a avaliação para as aprendizagens se constituiu e se desenvolveu na Educação Infantil da rede pública de ensino do Distrito Federal no período de 1960 a 2014?*

A partir desta problemática, o objetivo geral consistiu em *compreender como a avaliação para as aprendizagens se constituiu e se desenvolveu na Educação Infantil da rede pública de ensino do Distrito Federal de 1960 a 2014.*

Para a consecução deste propósito, os objetivos específicos se voltaram para analisar:

- 1) *A (s) concepção (ões) de infância, criança e de Educação Infantil proclamada (s) pela legislação educativa federal e distrital que regulamentava a primeira etapa da Educação Básica;*
- 2) *A (s) concepção (ões) de infância, criança e de Educação Infantil de professoras que atuavam na Educação Infantil da rede pública de ensino do Distrito Federal;*
- 3) *As orientações e a (s) concepção (ões) de avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil constantes dos documentos expedidos pela esfera educativa federal e pela rede pública de ensino do Distrito Federal;*

¹⁴Em fevereiro desse ano foi inaugurado o primeiro jardim de infância da nova capital brasileira: O Jardim de Infância 21 de abril, cujo prédio foi construído com essa finalidade (SECDF, 1972, p. 3).

- 4) *A (s) concepção (ões) de avaliação para as aprendizagens de professoras que atuavam na Educação Infantil da rede pública de ensino do Distrito Federal;*
- 5) *As práticas avaliativas para as aprendizagens desenvolvidas na Educação Infantil da rede pública de ensino do Distrito Federal.*

Estes objetivos imprimem a necessidade de demarcar a trajetória da historicidade nesta pesquisa. Contudo, destaco que não foi minha intenção tomar a história “[...] como uma evolução linear à mão para explicar ou justificar propostas atuais” [...], como nos alerta Kuhlmann Jr. (1998, p. 5). Tampouco, ainda com este autor, entender a educação como um resultado imediato e direto de fatores externos, mas “[...] compreender as determinações¹⁵ como um processo em que se estabelecem limites, no interior dos quais as pressões e relações de força produzem resultados com significados complexos” (idem, p. 11).

Tendo em vista essas premissas e os contextos políticos e sociais de cada período considerado nesse estudo, essa pesquisa identificou que a avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil tanto na sua perspectiva formal quanto informal, já se constituía, um dos elementos dos projetos educativos voltados para a educação pré-escolar na RPEDF desde a década de 1960 e ainda se apresentava como um processo em construção nessa rede até 2014. Nesse percurso a transposição de práticas avaliativas já cristalizadas e socialmente legitimadas no Ensino Fundamental foi utilizada de forma a dar sentido e credibilidade aos processos formativos realizados com as crianças.

Dentre essas práticas, em alguns contextos, a utilização de mecanismos de avaliação que objetivaram identificar, numa perspectiva preparatória de Educação Infantil, se as crianças estavam sendo preparadas e em que grau (GODOI, 2002), comprovando o trabalho realizado pelas instituições de Educação Infantil, como destacado por Hoffmann (2002). Foram também identificados indícios de descontentamentos e questionamentos docentes em relação ao processo avaliativo provocando alterações nos diários de classe e nos registros dos resultados da avaliação.

As reflexões e discussões acerca do significado do processo avaliativo na Educação Infantil foram tímidas podendo ter contribuído para que, em alguns contextos, a compreensão do processo avaliativo fosse reduzida à elaboração do instrumento de registro dos seus

¹⁵De acordo com Netto (2011, p. 45) as determinações são os “traços pertinentes aos elementos constitutivos da realidade”.

resultados. Em outros, foi atribuído um sentido burocrático a esse documento, seja para prestar contas às famílias acerca do trabalho realizado com as suas crianças, seja para cumprir uma determinação oficial. Percepções dessa natureza se distanciam do caráter formativo que deve envolver o processo de avaliação e orientar a construção do seu significado nas instituições de Educação Infantil. Esse movimento envolve a extração dos sentidos atribuídos pelo corpo docente aos procedimentos e instrumentos avaliativos, bem como aos registros de seus resultados.

Defendo assim a tese de que avaliar para as aprendizagens das crianças requer a construção do significado dos procedimentos e instrumentos de registros dos resultados do processo avaliativo sob o risco de, se destituídos dessa construção, lhes serem atribuídos um valor burocrático que subtrai os sentidos formativos das práticas docentes, esvaziando o significado da própria avaliação que é contribuir PARA as aprendizagens das crianças.

CAPÍTULO 2

DESENHANDO O TAPETE: A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Na busca pelo desconhecido, nos confrontamos, muitas vezes, com o que está posto, mas não dito abertamente. É um processo de desvelamento. Esse processo torna-se, então, um ambiente de construção do conhecimento, que está aberto à desconstrução e reconstrução, à confirmação ou a negação (CORRÊA, 2007, p. 100).

As palavras da autora expressam a dinâmica da pesquisa, a sua interação com as determinações que circundam o objeto de estudo e imprimem significados àqueles que dele se utilizam. Sublinha ainda, a sua natureza inacabada, que ilumina caminhos para novas possibilidades de entendimento. Essa inquietude, esse “não se contentar”, dialoga com a realidade em constante movimento. Uma realidade que, no caso dessa pesquisa, é histórica e, portanto, social e nessa qualidade, fértil dos condicionantes que a constituem, reclamando ser compreendida nas relações que são estabelecidas em diferentes âmbitos, por sujeitos e períodos diversos.

Como um fenômeno social, a pesquisa está condicionada pelas especificidades de um dado contexto, pelos movimentos que as suas determinações provocam tanto nas intenções, quanto nas ações dos sujeitos que o constituem, assim como pelas suas experiências. Seus valores, crenças, percepções, sua forma particular de apreender o mundo, de perceber o homem de conceber a sociedade, e a educação são construções individuais e coletivas que operam a realidade lhe dando forma e conteúdo e matizaram as informações que foram construídas no percurso de desenvolvimento dessa pesquisa que buscou *compreender a constituição e o desenvolvimento da avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil da RPEDF de 1960 a 2014*.

As especificidades que integram a questão central dessa investigação tais como natureza e complexidade da avaliação, a perspectiva histórica que orientou essa pesquisa, os movimentos internos provocados nas interlocutoras, bem como os registros analisados, reivindicaram uma abordagem metodológica que dialogasse com essas informações tão específicas; que as compreendesse em profundidade. Esses aspectos dificilmente poderiam ser abstraídos quantitativamente. Portanto, *a abordagem qualitativa* foi a opção metodológica utilizada na elaboração desta tese por responder a “[...] questões muito particulares, se

preocupando com um nível de realidade que não pode ser somente quantificado”(MINAYO, 2006, p.21).

2.1 A abordagem qualitativa

Uma vez que o objeto desta pesquisa é acolhido em um recorte histórico que abrange um período de cinquenta e quatro anos 54 anos, a observação em instituições de Educação Infantil não poderia ser realizada nos períodos anteriores ao momento atual. Assim, a obtenção das informações por meio do ambiente natural, uma das características da abordagem qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994) não foi possível ser desenvolvida nesta investigação. Contudo Selltiz et al. (1967 *apud* GIL, 1999, p.117) destacam que, por meio da entrevista, pode-se obter informações “[...]acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes” .

Em função dessa possibilidade, a análise documental e as entrevistas semiestruturadas intermediaram a compreensão das práticas avaliativas para as aprendizagens desenvolvidas na Educação Infantil,. A construção das informações obtidas por meio desses procedimentos acerca da constituição e do desenvolvimento do processo avaliativo na Educação Infantil da RPEDF ocorreu, predominantemente, de forma descritiva, outra característica da pesquisa qualitativa (BOGDAN e BIKLEN,1994).

As descrições envolveram o conteúdo dos documentos acerca da avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil, tanto no âmbito distrital, quanto no federal, bem como as concepções e práticas desenvolvidas pelas interlocutoras da pesquisa que puderam expressar os significados atribuídos por elas à infância, criança, Educação Infantil e avaliação.

O significado para Bogdan e Biklen (1994) é de fundamental importância na abordagem qualitativa. Os autores destacam que o pesquisador tem como foco de atenção o sentido que as pessoas dão às coisas e à sua vida. Significar, segundo Charlot (2000, p. 56) é:

[...] sempre algo a respeito do mundo, para alguém ou com alguém. Tem significação o que tem sentido que diz algo do mundo e se pode trocar com outros. Assim, [...] o sentido é produzido por estabelecimento de relações, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros.

Compreender o sentido atribuído pelas interlocutoras à avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil foi intrínseco a essa pesquisa uma vez que os significados

atribuídos à avaliação afetam as práticas avaliativas. Nessa direção, as informações construídas a partir da perspectiva das participantes iluminaram a compreensão da constituição e do desenvolvimento da avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil da RPEDF, tanto no âmbito individual, quanto no coletivo.

Uma vez que a produção do sentido, que dá significado às coisas, ocorre por meio das relações que são estabelecidas entre o sujeito e o mundo, Charlot (2000), as perspectivas das interlocutoras foram analisadas tendo em vista os sujeitos nas suas dimensões histórica e social. Essas dimensões estão em permanente movimento, em constante processo de constituição. Por essa razão, o “processo” de constituição da avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil da RPEDF segue em direção de mais uma das características da abordagem qualitativa apresentadas por Bogdan e Biklen (1994, p.49) “[...]os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos [...]”.

Assim, as informações expressas nos documentos e nas entrevistas realizadas foram se articulando gradativamente. Dessa forma, a interlocução com as participantes e o acesso a novos documentos fomentaram outras questões para além das que estavam dispostas no roteiro inicial e, sucessivamente, as informações foram sendo construídas no diálogo com os dados que se apresentaram, também, inesperadamente. De forma mais geral no início e mais específicas ao final. Esse modo indutivo de analisar as informações é, também, uma das características da abordagem qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994).

Assim, atender ao objetivo central dessa pesquisa solicitou o olhar cuidadoso para as particularidades dos aspectos que são intrínsecos a essa investigação que tem, na sua essência, a compreensão histórica do objeto de pesquisa (a avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil), situado em um recorte temporal (1960 a 2014), em uma organização determinada (RPEDF). Para tanto, em articulação com os princípios da pesquisa qualitativa e com as especificidades desse trabalho, optei pelo *estudo de caso*.

O estudo de caso, segundo André (2005), se aplica quando se quer compreender um caso particular tendo em vista o seu contexto e complexidade. Ludke e André (1986 p. 17) se referem ao estudo de caso como sendo “[...] o estudo de *um* caso [...] que possui interesse próprio, singular, cujo interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular”.

Dessa forma, a amplitude, complexidade e singularidade do objetivo geral que mobilizou esse trabalho situa-se não somente na avaliação que, por si só, já integra aqueles adjetivos, mas também, no contexto duplamente particular em que ela foi investigada: na RPEDF, com as aspirações e especificidades que mobilizaram a sua constituição, juntamente com a construção da nova capital brasileira, e na Educação Infantil, cujos objetivos e procedimentos de avaliação, na atualidade, se diferem significativamente dos que são propostos pela legislação para as demais etapas e modalidades educativas. Assim, o objeto dessa pesquisa situa-se como um caso particular que tem valor em si mesmo e reivindica ser compreendido em seu contexto e complexidade.

Outros elementos especificam esse estudo de caso: o fato de ele se referir a uma organização, ter sido desenvolvido em uma perspectiva histórica com um recorte temporal determinado, qualificando-o como “*estudo de caso de organizações numa perspectiva histórica*” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 90).

2.2 Estudo de caso de organizações numa perspectiva histórica

Os *estudos de casos de organizações numa perspectiva histórica*, “[...] incidem sobre uma organização específica, ao longo de um período determinado de tempo, relatando o seu desenvolvimento” (idem), No contexto desta pesquisa, o caso é histórico na medida em que retoma a fundação de Brasília, estendendo-se até 2014 para estudar a avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil; e organizacional, porque incide em uma organização específica, a RPEDF.

Assim, esta é uma pesquisa de abordagem *qualitativa*, caracterizada como um *estudo de caso de organizações numa perspectiva histórica*, que se utilizou de procedimentos como: *a análise documental e as entrevistas semiestruturadas*.

2.3 Os documentos informam: a análise documental

Os documentos se constituem como uma fonte natural de informações, haja vista serem produzidos em determinado contexto e a ele se referirem. Lüdke e André (1986, p.38) explicam que se constituem de “[...] leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografia, jornais, revistas, discursos, roteiros de programação de rádio e televisão livros, estatísticas e arquivos escolares”. Portanto, compreender a constituição e o desenvolvimento da avaliação para as aprendizagens na

Educação Infantil da RPEDF suscitou a necessidade de analisar os documentos expedidos por essa rede de ensino que trataram do tema diretamente ou que poderiam revelar indícios referentes a ele.

Nessa direção, segundo Vieira, Peixoto e Khoury (2007, p.20), o pesquisador deve estar atento ao fato de que a linguagem não é neutra. Ela é politizada e “[...] pensada, dependendo de um mercado, garantindo certas modalidades de relações sociais e colaborando na constituição de certa memória”. Assim, se dá a intrínseca relação entre a linguagem e as condições históricas em que ela foi produzida.

No que tange à *análise documental*, a identificação e a leitura dos documentos acompanharam todo o período de desenvolvimento da pesquisa. Foram analisados documentos produzidos durante o período de 1960 a 2014, cujos conteúdos tratavam da Educação Infantil na RPEDF, conforme Apêndice A. Também se constituíram foco de análise os documentos expedidos pela esfera educativa federal que, direta ou indiretamente, trataram da avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil no período em estudo, uma vez que as redes públicas de ensino – RPE – tendem a seguir aquelas orientações e/ou determinações- Apêndice B.

A apropriação do conteúdo desses documentos, além de iluminar aspectos importantes acerca do processo avaliativo para as aprendizagens na Educação Infantil da RPEDF, identificou aspectos a serem verificados por meio das *entrevistas semiestruturadas* complementando, ainda, informações obtidas por meio delas, conforme asseveram Lüdke e André (1986); e Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004).

2.4 As entrevistas semiestruturadas

O roteiro das entrevistas semiestruturadas foi organizado em três eixos de análise: 1) estrutura e funcionamento da Educação Infantil na RPEDF; 2) Infâncias, crianças e Educação Infantil; 3) Avaliação para as aprendizagens e trabalho pedagógico, conforme Apêndices C,D,E,F, diferenciando-se em função das décadas e de aspectos que possam ter sido recorrentes em algumas delas.

Elas se desenvolveram a partir de questões básicas ampliadas na medida em que os participantes se pronunciavam, conforme anunciam Lüdke e André (1986); Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004), Bogdan e Biklen (1994). Essa opção me permitiu fazer ajustes durante a sua realização possibilitando, ainda, ao interlocutor participar na construção do

conteúdo da pesquisa. Para o seu desenvolvimento foram realizados contatos telefônicos iniciais com as interlocutoras a fim de explicar a pesquisa, os objetivos e verificar o seu interesse e disponibilidade para participar. Mediante o aceite, as entrevistas ocorreram nos locais, dias e horários indicados por elas.

Do ponto de vista da análise das concepções e das práticas avaliativas realizadas no cotidiano das instituições de Educação Infantil, as entrevistas semiestruturadas oportunizaram a identificação de algumas pistas, que evidenciaram quais eram as concepções que as interlocutoras tinham sobre infância, criança, Educação Infantil e avaliação. Este procedimento também produziu indícios sobre como as professoras desenvolviam o processo avaliativo, no que diz respeito à observação e seus registros, à reflexão, à (re) elaboração do planejamento em função das demandas apresentadas pelas crianças e à sua participação no processo avaliativo, revelando a dinâmica da constituição e do desenvolvimento da avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil da RPEDF. Elas elucidaram, ainda, questões que não estavam evidentes nos documentos analisados.

As análises levaram em conta que a abordagem de investigação qualitativa, segundo Bodgan e Biklen (1994, p. 49) “[...] exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. Essa interpretação harmoniza-se com o Paradigma Indiciário, utilizado nessa pesquisa e definido por Suassuna (2008, p.363) como um “[...] método interpretativo centrado nos resíduos, nos dados marginais que possam, eventualmente, ser considerados reveladores”.

2.5.O Paradigma Indiciário: “existem diferenças nas semelhanças”

Compreender a constituição e o desenvolvimento da avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil da RPEDF desde a sua fundação, requer ter em vista a relação do caráter multifacetado desse processo com os interesses políticos e econômicos que integram o âmbito social e educacional.

Essa relação nem sempre é perceptível na realidade imediata porque ela não é transparente, é complexa e, no caso dessa pesquisa, requereu ir além do contato imediato com as instituições de Educação Infantil nos períodos que antecederam ao atual e, naqueles espaços, com os sujeitos que as integravam.

Nessa direção, tanto a documentação que vem orientando a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil desde o início da RPEDF, quanto as narrativas construídas nas entrevistas semiestruturadas realizadas, demandaram um olhar cuidadoso e minucioso para perceber o que está posto implicitamente.

Isso porque, inspirada em Vieira, Peixoto, Khoury (2007, p.20), como pesquisadora pude levar em conta “[...] quem produz uma dada linguagem, para quem produz, como a produz e quem a domina”. As autoras destacam, também, a necessidade de se ter em vista “[...]o lugar social onde foi produzida, procurando responder à questão *por que* as coisas estão representadas de uma determinada maneira, antes de se preocupar em responder o que está representado”(idem, p.22). Assim, as autoras concebem a história como toda a experiência humana, incluindo o pesquisador em seu trabalho.

Dessa forma, a produção do conhecimento histórico compreende a experiência tomando homens e mulheres como sujeitos que tem as suas vivências marcadas por relações sociais determinadas, que possuem necessidades, tem interesses e antagonismos. Esses aspectos não podem ficar à margem das considerações ao se proceder à compreensão do objeto em estudo. Isso porque a avaliação para as aprendizagens é um processo desenvolvido por sujeitos sociais e, que nessa qualidade, ocupam um determinado espaço, com interesses diversos, em tempos distintos, com valores e crenças que orientam suas ações.

A subjetividade dessas variáveis demandou análises direcionadas para os detalhes, o singular, o marginal, que aparentemente pudessem parecer insignificantes para, assim, compreender uma realidade que não se pode experimentar. Para além das semelhanças, tornou-se importante identificar as diferenças que elas possuíam. Essa é a essência do *Paradigma Indiciário* apresentado pelo historiador italiano Carlo Ginzburg (1989). Entretanto, ao destacar os aspectos particulares, marginais de um fato ou de um processo, esse autor não destitui a ideia de totalidade. A esse respeito, afirma que

[...] a existência de uma profunda conexão que explica os fenômenos superficiais é reforçada no próprio momento em que se afirma que o conhecimento direto de tal conexão não é possível. Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la. Essa ideia, constitui o ponto essencial do paradigma indiciário ou semiótico (GINZBURG, 1989, p.177).

Essas zonas privilegiadas a que se refere Ginzburg (1989) aproximam ideias, percepções e crenças dos sujeitos frente aos fatos, à emoção e à razão do pesquisador. Assim, o Paradigma Indiciário “[...] valoriza a aproximação emocional do observador com o seu

objeto, os traços e o conhecimento individual em detrimento à generalização” (RODRIGUES, 2005, p. 217).

Tendo em vista esses princípios ao proceder à análise das informações, as construções e interpretações aqui elaboradas à luz do aporte teórico utilizado, foram marcadas pela intuição, pelo faro uma vez que o Paradigma Indiciário se ocupa das

[...] formas de saber tendencialmente mudas [...] Suas regras não se prestam a ser formalizadas nem ditas. Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a por em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente), elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição (GINZBURG 1989, p.178-179).

Também em coerência ao defendido pelo autor, tanto no que se refere aos documentos identificados, analisados e selecionados, quanto às entrevistas realizadas, ative-me à singularidade das pistas em detrimento à quantidade de informações. Os indícios identificados à luz da fundamentação teórica utilizada me possibilitaram perceber a coerência do “desenho do tapete” percorrendo-o com os olhos em diferentes direções. Essa metáfora, utilizada por Ginzburg (1989, p.170), explica a forma como ele interpreta o Paradigma Indiciário.

Assim, durante o intenso e repetido processo de estudo e análise dos documentos a que tive acesso e das entrevistas realizadas, busquei não perder de vista quem era o sujeito que estava falando, de que lugar falava, a quem se dirigia, de acordo com Vieira, Peixoto, Khoury (2007) e o que não estava posto explicitamente ou, seja, o que aquele documento ou narrativa poderia expressar para além das evidências, que indícios ele continha para iluminar o meu objeto de pesquisa, que desenho se formava naquele emaranhado de fios.

Haja vista que a análise documental precedeu à realização das entrevistas semiestruturadas uma vez que ela ocorreu durante todo o desenvolvimento da pesquisa elaborei um instrumento destinado à compactação das concepções de infância, criança educação infantil, avaliação para as aprendizagens e orientações para o seu desenvolvimento presentes nos documentos identificados, tanto da esfera federal quanto distrital, considerando as datas de sua publicação. Esse instrumento também se prestou a reconstituir a estrutura e funcionamento da Educação Infantil na RPEDF. Um segundo instrumento foi também construído com a intenção de alinhar as concepções e orientações identificadas no primeiro instrumento.

O terceiro instrumento foi elaborado após a realização das entrevistas semiestruturadas e convergiu as respostas dadas a cada uma das questões que orientaram as entrevistas,

destinando-se a identificar e compactar as informações fornecidas pelas interlocutoras, situando as décadas em que atuaram.

Após a leitura e análise das informações compactadas no terceiro instrumento, um quarto foi elaborado com o objetivo de dar visibilidade às concepções de infância, criança, Educação Infantil, avaliação para as aprendizagens e práticas avaliativas presentes nas narrativas das interlocutoras, considerando as décadas de sua atuação.

Um quinto instrumento reuniu as concepções de infância, criança, educação infantil, avaliação para as aprendizagens e orientações e práticas avaliativas presentes nas narrativas das interlocutoras e nos documentos analisados. O seu alinhamento indicou os eixos interpretativos resultando as categorias de análise. As concepções nelas integradas nem sempre incluíram, concomitantemente, todos os eixos interpretativos que a constituíram.

Com isso quero dizer que eles foram identificados, ora de forma isolada, ora de forma integrada, tanto nas narrativas das interlocutoras, quanto nos documentos analisados. Entretanto, à luz da fundamentação teórica e da metodologia utilizada, bem como de minhas interpretações, elas convergiram para a categoria em que foram situadas, conforme apresentado no quadro 01 a seguir.

INFÂNCIA/CRIANÇA ¹⁶	
EIXOS INTERPRETATIVOS	CATEGORIAS
Percepções românticas de infância e de criança.	Infância/criança universalizadas
Percepções de infância como um período biologicamente determinado e de criança como “natureza infantil”.	
Percepções de infância como princípio para a realização humana e de criança como uma tábula rasa.	
Percepções sobre infância como uma categoria social, vivida por sujeitos de direitos, singulares, ativos e historicamente contextualizados.	Infância/criança social e historicamente contextualizadas
EDUCAÇÃO INFANTIL	
Argumentos que invocaram a Educação Infantil como <i>locus</i> de preparação para as etapas educativas subsequentes e para o ajustamento social.	Preparatória
Percepções que integram a educação e o cuidado como ações indissociáveis; valorizado e investindo nos relacionamentos adultos/crianças e estas entre si; reconhecendo as crianças como co-construtoras de seus conhecimentos.	Para as infâncias
AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS	
Rotina das crianças/professoras nas instituições de Educação Infantil; sustentação teórico-metodológica para a elaboração dos planejamentos; participação das crianças no processo avaliação.	Desenvolvimento do processo avaliativo para as aprendizagens
Observação e seus registros ; fragilidades e potencialidades no desenvolvimento do processo avaliativo para as aprendizagens.	
Registros dos resultados da avaliação para as aprendizagens	Comunicação do processo avaliativo

Quadro 1: Eixos interpretativos e categorias de análise.

Fonte: Elaboração da autora, 2015.

¹⁶ Tendo em vista que, em alguns documentos ou narrativas, os termos infância e criança foram expressos conjuntamente.

2.5 Interlocutoras da pesquisa e estratégias para sua seleção

As interlocutoras de uma pesquisa precisam ser significativas, no que se referem às contribuições que podem oferecer (MEKSENAS, 2002). Em se tratando de uma investigação que abraçou um espaço temporal relativamente longo, cinquenta e quatro anos, a experiência das participantes com a avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil da RPEDF em décadas/períodos distintos foi um dos critérios de seleção das participantes da pesquisa.

Outro aspecto que considerei para a escolha das interlocutoras foi a Coordenação Regional de Ensino¹⁷ - CRE de atuação. Buscando compreender o processo avaliativo para as aprendizagens na RPEDF, levei em conta a maior representatividade possível das CRE que constituem a RPEDF.

Também foram observados os cargos/ funções e níveis de atuação (central, intermediário e local) na Educação Infantil da RPEDF. O propósito dessa estratégia foi ampliar o campo de reflexões e análises por meio de percepções diferentes, de acordo com esses níveis e os cargos/funções ocupadas.

Tendo em vista esses critérios, foi iniciada a identificação e seleção das participantes. No que tange às interlocutoras representantes das décadas de 1960 e 1970, já aposentadas pela RPEDF, a identificação partiu de documentos expedidos pela rede de ensino naqueles períodos, bem como pelas entrevistas que integram o acervo do grupo de pesquisa Educação Básica Pública no Distrito Federal (1956 - 1964): Origens de um Projeto Inovador, vinculado à UnB, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Eva Waisros Pereira. A partir dessa possibilidade inicial, contei com as indicações fornecidas pelos primeiros contatos realizados, no sentido de recomendarem outros nomes que integraram a Educação Infantil da RPEDF naquelas décadas.

Em relação às professoras representantes das décadas de 1980, 1990 e 2000-2014, busquei recomendações junto aos Núcleos de Educação Infantil e indicações de profissionais da RPEDF.

¹⁷ A Secretaria de Estado de Educação do DF no momento da elaboração dessa tese é organizada em três níveis: nível central, intermediário e local. As Coordenações Regionais de Ensino – CRE integram o nível regional e estão situadas no Plano Piloto, Guará, Núcleo Bandeirante, Samambaia, Taguatinga, Recanto das Emas, Brazlândia, Ceilândia, Gama, Santa Maria, Sobradinho, Planaltina, Paranoá, São Sebastião.

Considerando que a intenção foi contar com o maior número possível de representações das CRE que integram a RPEDF, tendo em vista as singularidades de cada uma delas, levei em conta as datas em que as cidades onde elas estão instaladas integraram-se ao DF. Essa opção se deu porque nem todas essas cidades existiram desde a fundação de Brasília e nem a integravam.

Assim, de acordo com os critérios adotados para a seleção das interlocutoras, essa pesquisa contou com a participação de 14 docentes, cujos nomes foram preservados por questões éticas, previamente acordado. Tendo em vista a riqueza das informações que prestaram e da importância das suas contribuições, optei por denominá-las com nomes de pedras preciosas.

Por ocasião da realização das entrevistas, das quatorze interlocutoras, uma não autorizou a gravação. Assim as suas contribuições foram redigidas por mim. Todas as demais participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para gravação de entrevista, de acordo com Apêndice G.

Foram realizadas um total de 13 horas de gravação. As interlocutoras agregaram informações para além das que estavam previstas, enriquecendo as contribuições e possibilidades de análise. Essa é uma das características desse instrumento de acordo com Bogdan e Biklen (1994). Do ponto de vista da análise das concepções e das práticas avaliativas realizadas no cotidiano das instituições de Educação Infantil, elas possibilitaram também a elucidação de questões que não estavam evidentes nos documentos investigados.

O quadro 2 a seguir, registra informações relativas ao perfil das interlocutoras:

Nível de atuação	Cargo (s)/função (ções) vinculadas a Educação Infantil desempenhadas na SEEDF	Tempo de atuação na Educação Infantil da SEEDF	Codinomes
Local	Professora e Coordenadora Pedagógica	13 anos	Ágata
Local e Central	Professora, Vice-diretora e Coordenadora Pedagógica	22 anos	Âmbar
Local	Professora	14 anos	Aquamarine
Local	Professora	3 anos	Cristal
Local	Orientadora Educacional	6 anos	Diamante
Local	Professora	14 anos	Esmeralda
Local	Professora e Coordenadora Pedagógica	10 anos	Jade
Local	Professora, Diretora e Coordenadora Pedagógica	15 anos	Ônix
Local	Professora e Coordenadora Pedagógica	11 anos	Pérola
Local e Central	Professora e Coordenadora Pedagógica	21 anos	Rubi
Local e Intermediário	Professora, Supervisora Pedagógica e Coordenadora Pedagógica	17 anos	Safira
Local	Professora	9 anos	Topázio
Local e Central	Professora, Diretora	6 anos	Turmalina
Local e Central	Professora, supervisora pedagógica e Diretora	14 anos	Turquesa

Quadro 2: Perfil profissional das interlocutoras da pesquisa.

Fonte: Elaboração da autora, 2015.

Apresentado o aporte teórico- metodológico que orientou essa pesquisa, no capítulo a seguir, focalizo as produções acadêmicas que trataram da avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil no período de 1997 a 2014.

CAPÍTULO 3

A AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM AS PESQUISAS

Não nascemos educadores. Tornamo-nos educadores num processo laboriosamente construído, lapidado no diálogo com diversos educadores que vivem dentro de nós (NUNES 2010, p. 11).

Compreendendo que a avaliação para as aprendizagens¹⁸ é um vasto campo de investigação que acolhe diferentes abordagens, empreendi o trabalho de identificação de produções científicas nos sítios da ANPED e da ABAVE¹⁹ e de teses e dissertações que se dedicaram a esta temática na Educação Infantil.

Na *primeira* etapa, busquei verificar as produções apresentadas nos Grupos de Trabalho – GT da ANPED, incluindo trabalhos encomendados e pôsteres, a partir de 2000²⁰. Na *segunda*, realizei a busca no sítio da ABAVE, a partir de 2006. Na *terceira* etapa, os esforços foram empreendidos na identificação de teses e dissertações que versam sobre o tema avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil tendo sido considerado o período de 1997 a 2014, em um total de dezoito anos.

Para a identificação destas produções, no recorte temporal determinado, recorri a diferentes bases de dados²¹. Os resultados deste levantamento são sintetizados no quadro 03 a seguir e desdobrados individualmente após essa apresentação:

¹⁸ Apesar de eu estar utilizando, neste projeto de pesquisa, o termo avaliação “para” as aprendizagens, para efeitos de levantamento das investigações que tratam da temática, optei por usar, *nos descritores*, o termo avaliação “da” aprendizagem por ser mais utilizado no contexto educacional.

¹⁹ É um evento que abriga, essencialmente produções do campo da avaliação.

²⁰ No período de revisão das produções, as Reuniões Nacionais da ANPED estavam disponibilizadas eletronicamente a partir do ano de 2000.

²¹ IBICT, CAPES e BDTD, que direcionaram a busca para as bibliotecas depositárias nas Universidades Federais: de Goiás – UFG, Fluminense – UFF, de Brasília – UnB, de Juiz de Fora – UFJF, do Mato Grosso – UFMT, do Rio Grande do Norte – UFRN, de São Paulo – USP, Universidades Estaduais: de Campinas – Unicamp, de Londrina – UEL, do Vale do Itajaí – UNIVALI, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP; Universidade de Aveiro – UA, Portugal. Foram ainda consultadas as bases de dados *Scientific Electronic Library Online* – SCIELO, e pesquisado no buscador GOOGLE ACADÊMICO.

Autor/ano de publicação	Instituição de Origem	Tipo de produção
Maciel (2013)	Escola Superior de Teologia – São Leopoldo	Dissertação
Coelho (2009)	Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI	Dissertação
Pinho (2008)	Universidade de Aveiro - Portugal	Dissertação
Ramires (2008)	Universidade de São Paulo - USP	Tese
Santos (2008)	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMT	Dissertação
Colasanto (2007)	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC	Dissertação
Corrêa (2007)	Universidade de Brasília - UnB	Dissertação
Luzardo (2007)	Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF	Dissertação
Moura (2007)	Universidade Federal Fluminense	Dissertação
Raizer (2007)	Universidade Federal de Londrina	Dissertação
Godói (2006)	Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP	Tese
Teixeira (2006)	Universidade do Vale do Itajaí	Dissertação
Paz (2005)	Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC	Dissertação
Moraes (2003)	Universidade Federal de Goiás - UFG	Dissertação
Carvalho (2002)	Universidade Estadual de Londrina	Dissertação
Diniz (2002)	Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN	Dissertação
Godói (2000)	Universidade Estadual de Campinas	Dissertação

Quadro 3: Pesquisas identificadas

Fonte.: *Scientific Electronic Library Online – SCIELO, IBICT, CAPES, BDTD, Google.*

Elaboração: da autora, 2015.

3.1 A avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil pela produção acadêmica disponibilizada na ANPED – 2000 a 2013

A identificação dos trabalhos disponibilizados no site da ANPED que focalizaram o tema da avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil iniciaram-se de forma mais ampla. Parti dos estudos acerca da *avaliação*, para, em seguida, identificar aqueles que se dedicaram ao estudo da *avaliação para as aprendizagens* e, posteriormente, me concentrei nos artigos que tiveram como objeto de estudo a *avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil*. A opção por esse movimento decorreu do propósito de dar visibilidade à produção acadêmica que trata deste tema nos diferentes níveis e modalidades educativas e compará-los com a produção acerca da avaliação na Educação Infantil que posteriormente seria pesquisada.

Desta forma, a pesquisa, nos sítios da ANPED, considerou inicialmente todas as produções, cujos títulos continham os descritores: *avaliação* e suas variantes – *avaliando*, *avaliado*, *avaliador*, assim como todos os termos que se referiam, ou remetiam, a este processo, seja no âmbito da *avaliação para as aprendizagens*, *institucional* ou *em larga escala*.

Durante o período de 2000 a 2013, com temas diversos, foram identificadas 5.869 produções, distribuídas nos 24 GT e Trabalhos Encomendados. Destes 24, 17 GT e o grupo de Trabalhos Encomendados disponibilizaram produções que tratavam da avaliação. Nos 17 GT e Trabalhos Encomendados foram localizados um total de 4.322 estudos, com temas diversos, dos quais 144 equivalendo a 3,33% trataram da avaliação para as aprendizagens, institucional e em larga escala.

No *GT 07*, que agrega os estudos acerca da educação de crianças de 0 a 6 anos de idade, foram encontrados cinco trabalhos que se dedicaram a esta temática: Eltink (2000) investigou a avaliação do processo de inserção de bebês em creches; Rocha e Strenzel (2002) os indicadores para a avaliação institucional em creches; Rampazzo (2008) a avaliação institucional na Educação Infantil; Neves (2012) tratou da utilização do Ages and Stages Questionnaires (ASQ-3)²² como instrumento de avaliação em larga escala na Educação

²²Desenvolvido em 1997, nos Estados Unidos, o ASQ-3 é um instrumento de avaliação padronizado, que objetiva determinar os níveis de desenvolvimento de crianças com idades entre 1 mês e 5 anos. Este instrumento sofreu severas críticas por parte de diferentes segmentos da sociedade quando foi apresentado no Seminário Cidadão do Futuro: políticas para o desenvolvimento da primeira infância, promovido pela Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República – SAE – ocorrido no segundo semestre de 2011 em Brasília.

Infantil e Souza e Mouro (2013), apresentaram o trabalho intitulado “Textos e Contextos de Avaliação em Educação Infantil: aportes da produção acadêmica brasileira e italiana.”²³

A tímida produção sobre a avaliação encontrada no GT 07 e Trabalhos Encomendados para esse GT suscita questionamentos. O que pode estar contribuindo para que esta temática esteja escassa em um GT dedicado, exclusivamente, aos estudos acerca da Educação Infantil? A avaliação institucional e a avaliação para as aprendizagens nesta etapa da Educação Básica não são reconhecidas como importantes objetos de pesquisas? É possível que, se comparada às demais etapas educativas, a “recente” inserção da Educação Infantil na LDB 9.394/1996 pode estar contribuindo para que esta temática esteja sendo pouco privilegiada como objeto de estudo?

A este respeito, é importante relembrar que as LDB 4.024/61 no artigo 23 e a 5.692/71 no artigo 19, § 2º já previam este atendimento embora não o situassem em uma etapa específica, categorizassem as faixas etárias e orientassem as formas de avaliação.

Delimitando o campo de investigação nos sítios da ANPED, busquei a recorrência do tema avaliação das aprendizagens. Assim, foi possível constatar que, das 144 produções sobre a avaliação, 54 se dedicaram ao estudo desta categoria no âmbito das aprendizagens, distribuídos no Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA, EAD e Ensino Superior e apenas uma produção se dedicou a este tema na Educação Infantil, situada no GT 15 voltado para o Ensino Especial (BRUNO, 2007).

Em seu artigo, resultante de pesquisa (BRUNO, 2007), propõe a adequação e a adaptação de instrumentos para o estudo das funções visuais, das necessidades educativas especiais e suas inter-relações com o processo de desenvolvimento das crianças com baixa visão e múltipla deficiência na Educação Infantil, bem como a elaboração de instrumento de avaliação pedagógica que dê visibilidade às habilidades, às competências e às necessidades educacionais das crianças. A autora conclui que houve melhora significativa no desempenho geral das crianças que participaram da pesquisa e destaca que a organização do ambiente e a adaptação dos recursos materiais foram decisivos para os resultados positivos apresentados.

Encerrando o levantamento de produções acerca da avaliação para as aprendizagens e desse processo na Educação Infantil realizado no sítio da ANPED, observei que os resultados

²³ Não foi possível ter acesso ao conteúdo dessa produção no site da ANPED.

corroboraram a abrangência da avaliação, uma vez que este tema foi recorrente em 70,8% dos GT e Trabalhos Encomendados. Ele também focalizou a preocupação dos estudiosos com a avaliação para as aprendizagens nos diferentes níveis, etapas e modalidades educativas haja vista que esta compreendeu 37,5% dos estudos de avaliação apresentados.

Por meio dele foi possível, também, perceber a dimensão da necessidade de pesquisas sobre a avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil. Isto porque apenas 3,4% dos trabalhos identificados nesta entidade signatária, no período de 14 anos, se dedicaram ao estudo da avaliação na primeira etapa da Educação Básica e, destes, somente, um²⁴ o equivalente a 1,88% do total de produções que versaram sobre a avaliação para as aprendizagens se interessou por estudar essa temática na Educação Infantil, com ênfase no Ensino Especial.

3.2 A avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil: a produção acadêmica disponibilizada nos sítios da Associação Brasileira de Avaliação Educacional – ABAVE – 2006 a 2013

A busca por produções que focalizaram a avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil nos sítios da ABAVE ocorreu no recorte disponibilizado eletronicamente por essa associação, compreendendo o período entre 2006 a 2013. Neste sítio, o levantamento dos artigos deu-se a partir do tema avaliação e, em seguida, sobre a avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil.

Para a identificação dos trabalhos que trataram da avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil, foram utilizados os seguintes descritores reconhecidos nos títulos das produções: *avaliação das aprendizagens na Educação Infantil; avaliação na creche e na pré-escola; avaliação na creche; avaliação na pré-escola e avaliação na Educação Infantil.*

Considerando os descritores utilizados e a leitura de cada um dos 294 títulos dos trabalhos apresentados naquele período, identifiquei o estudo realizado por Abuchaim, Bhering e Gimenes (2013) que discutiu a avaliação de ambientes de Educação Infantil e uma Mesa Redonda que tratou da Avaliação da Educação Infantil (CAMPOS, COSTIN,

²⁴ Esse resultado não computou o trabalho de Souza e Moura (2013) uma vez que não foi possível a sua leitura.

VERSDISCO, 2013.)²⁵. Este dado provoca algumas reflexões: o que pode concorrer para que, num sítio que trata exclusivamente da divulgação de estudos que focalizam avaliação, não se tenha identificado, no período de sete anos, nenhum trabalho que se referisse à avaliação para as aprendizagens na primeira etapa da Educação Básica? Esse tema está sendo invisível, do ponto de vista da realização e/ou divulgação de pesquisas?

3.3 As pesquisas acerca da avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil em outras bases de dados – 1997 a 2014

Considerando o intervalo compreendido entre 1997 e 2014, busquei teses e dissertações que trataram da avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil nas bases de dados já referidas anteriormente.

Inicialmente, utilizei como descritores os termos *avaliação das aprendizagens na Educação Infantil* em todas as bases supracitadas. Com ele, identifiquei apenas quatro produções. Procurei, então, especificar o descritor utilizando *avaliação na creche e na pré-escola*, que acusou três trabalhos. Uma vez que encontrei poucos trabalhos, desmembrei os termos e pesquisei *avaliação na creche*, com a identificação de um trabalho, e *avaliação na pré-escola*, com duas produções.

Considerando, no seu conjunto, a abrangência dos descritores utilizados e tendo sido identificadas 10 produções no período de dezoito anos, optei por pesquisar o descritor *avaliação na Educação Infantil*, quando então localizei mais sete pesquisas, totalizando 17 investigações realizadas no período de 2000 a 2013.

Neste processo encontrei alguns desafios que, pelas suas características de busca, não se aplicaram às pesquisas realizadas nos sítios da ANPED e ABAVE. O *primeiro* deles diz respeito à abrangência do termo *avaliação e infantil*. Como os bancos de dados realizam a busca levando em conta os descritores, identificando-os tanto nos títulos, palavras-chave como nos resumos, foram encontrados trabalhos em diferentes áreas de estudo, com interesses que se distanciavam dos que dizem respeito a esta pesquisa. Este mesmo obstáculo foi encontrado com o termo *creche*.

²⁵ Texto não disponibilizado.

O *segundo* desafio foi o fato de que algumas universidades disponibilizam as teses e dissertações em suas bibliotecas digitais a partir de determinado ano, o que limitou o acesso apenas aos resumos, como foram os casos das pesquisas de Moraes (2003), Carvalho (2002) e Diniz (2002)²⁶.

E o *terceiro* desafio diz respeito à utilização do termo *aprendizagem*, associado à avaliação na Educação Infantil. Tanto nos títulos, quanto nas palavras-chave, poucas pesquisas que fizeram esta associação. Nos títulos dos trabalhos localizados, apenas Maciel (2013), Coelho (2009) e Moura (2007) utilizaram o termo *aprendizagem* associado à avaliação. Pinho (2008) e Teixeira (2006) utilizaram a expressão *avaliação do desenvolvimento*. Nos demais títulos foram encontradas as expressões *avaliação na Educação Infantil*, *avaliação*, *registro avaliativo* ou ainda *avaliação escolar*.

Todas as investigações encontradas apresentaram palavras-chave. Entretanto, cinco delas evidenciaram o termo *aprendizagem* (MACIEL, 2013; SANTOS, 2008; RAIZER, 2007; MOURA 2007; CARVALHO, 2002). A escassa utilização deste termo nos títulos e palavras-chave conduz a algumas reflexões: seria uma opção que pode revelar certa cautela dos pesquisadores na utilização do termo *aprendizagem*, associado à avaliação na primeira etapa da Educação Básica, objetivando “preservar” as crianças de serem submetidas a mecanismos de avaliação seletivos e excludentes? Se assim o for, esta cautela já não poderia estar traduzindo uma concepção de avaliação?

A omissão de um termo que é intrínseco ao processo avaliativo, como são as aprendizagens, não contribui para o desenvolvimento de práticas avaliativas que tenham por finalidade exatamente as aprendizagens das crianças. Pelo contrário, a sua explicitação deve suscitar discussões e reflexões acerca desta categoria tão importante na organização do trabalho pedagógico.

Outra hipótese é o fato de que, no período do levantamento, o artigo 31 da LDB 9.394/1996 não continha²⁷ o termo *aprendizagem* na sua redação, ao destacar que a avaliação

²⁶ O resumo desta pesquisa foi identificado na base de dados da Capes. Entretanto, em função do recorte temporal utilizado pela biblioteca depositária para a divulgação das teses e dissertações, não foi possível o acesso ao trabalho completo. Pela aproximação, em nível micro, com essa pesquisa, entrei em contato com a autora que me enviou o livro, resultado da sua investigação de mestrado.

²⁷ A nova redação dada pela Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013 incluiu o inciso V, que estabelece a “expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança” (BRASIL, 1996).

nesta etapa da Educação Básica se dará “[...] mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento [...]”. Isto poderia estar provocando uma tendência à sua não utilização?

Todavia as DCNEI (BRASIL, 2009a) fazem referência às aprendizagens. Embora no seu artigo 10 se leia que “[...] as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para o acompanhamento do trabalho pedagógico e para a avaliação do desenvolvimento das crianças [...]” é possível identificar, ao longo do texto oficial, a utilização das expressões “processos de desenvolvimento e aprendizagem” (art. 10, IV) e de “aprendizagem e desenvolvimento” (art. 11).

Estas mesmas diretrizes, ao disporem a respeito da proposta pedagógica para a Educação Infantil, ressaltam que ela é “[...] o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças que nela são educados (sic) e cuidados (sic) [...]” (p. 13), observando, assim, as aprendizagens.

Uma última hipótese é a de que, ao se tratar de avaliação nesta etapa da Educação Básica, remete-se diretamente à avaliação para as aprendizagens, uma vez ser esta a mais recorrente na Educação Infantil. Entendo que avaliamos com a intenção educativa de promover as aprendizagens e que esta ação pedagógica fomenta o desenvolvimento. Este ato ressalta, assim, o papel educacional desenvolvido pelas instituições que se dedicam ao atendimento às crianças pequenas. Assim, dentre outras categorias do trabalho pedagógico, situa-se a avaliação em uma perspectiva formativa cujo eixo condutor são as aprendizagens das crianças, o que autoriza a utilização do termo “avaliação para as aprendizagens”, expressando a finalidade educativa deste processo na primeira etapa da Educação Básica.

Esse movimento de identificação de produções que se debruçaram sobre o tema da avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil resultou em duas teses e 15 dissertações conforme a tabela 01 a seguir:

Tabela 1: Quantitativo de teses e dissertações encontradas no levantamento de produções acadêmicas

Teses e dissertações identificadas		
Teses	02	11,8%
Dissertações	15	88,2%
Total	17	100%

Elaboração: da autora, 2015.

Assim, após identificar e quantificar as produções, elas foram agrupadas em *três categorias*, apresentadas no quadro a seguir.

Tabela 2: Categorização das teses e dissertações encontradas no levantamento de produções acadêmicas

Categorias	Total de teses e dissertações identificadas	%
Análise da produção bibliográfica sobre avaliação na Educação Infantil	01	5,9
Concepções e práticas avaliativas na Educação Infantil.	07	41,2
Instrumentos /procedimentos e registros dos resultados da avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil	09	52,9
TOTAIS	17	100

Elaboração: da autora, 2015.

O quadro 04 a seguir especifica autores e categorias em que foram agrupadas as pesquisas identificadas.

Análise da produção bibliográfica sobre avaliação na Educação Infantil	Concepções e práticas avaliativas na Educação Infantil	Instrumentos /procedimentos e registros dos resultados da avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil
	Maciel (2013) EST	Ramires (2008) USP
Paz (2005) UFSC	Coelho (2009) UNIVALI	Santos (2008) UFMS
	Corrêa (2007) UNB	Pinho (2008) UA
	Moura (2007) UFF	Luzardo (2007) UFJF
	Godói (2006) UNICAMP	Raizer (2007) UEL
	Moraes (2003) UFG	Colasanto (2007) PUC
	Diniz (2002) UFRN	Teixeira (2006) UNIVALI
		Carvalho (2002) UEL
		Godói (2000) UNICAMP

Quadro 4: Categorização das pesquisas identificadas e seus autores.

Elaboração: da autora, 2015.

Algumas investigações mesclam suas discussões com mais de um dos grupos elencados. Assim, para situá-las nas categorias apresentadas, considere os objetivos de pesquisa. Entretanto, esta opção não impediu que autores cujas produções estivessem situadas em outras categorias fossem citados quando os resultados de suas investigações se articularam por aproximação, ou distanciamento, complementando ou potencializando aspectos relevantes nos demais trabalhos. Desta forma, apresento a seguir as pesquisas identificadas em cada uma das categorias.

3.3.1 A produção bibliográfica sobre avaliação na Educação Infantil

O único trabalho que teve por objetivo a revisão de literatura pertinente à temática foi a dissertação de Paz (2005). Ela concentrou seus esforços no estudo da ocorrência da produção acadêmica sobre a avaliação na Educação Infantil nos trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da ANPED, nos períodos de 1993 a 2003. Dentre os 137 trabalhos que trataram do tema naquele período, nas diferentes etapas, três, o equivalente a 2,18%, se dedicaram à avaliação na Educação Infantil e, um deles se debruçou sobre a avaliação para as

aprendizagens, com ênfase nos pareceres descritivos de avaliação elaborados pelas professoras. Os resultados apontaram a semelhança entre vários pareceres de diferentes crianças, convergindo com os que foram apresentados na pesquisa de mestrado realizada por Corrêa (2007). Este fato sugere, segundo as autoras, uma concepção única de criança, aquela idealizada pela instituição educativa.

A este respeito Paz (2005) destaca que os pareceres descritivos indicavam o propósito de “enquadramento”²⁸ das crianças, estabelecendo, em suas relações com a instituição, padrões positivos e negativos, resultados que convergem com os identificados nas pesquisas de Corrêa (2007); Moura (2007) e Godoi (2000, 2006). Paz (2005) ressaltou que a avaliação na Educação Infantil está subordinada ao modelo do Ensino Fundamental, desconsiderando as especificidades do trabalho pedagógico a ser desenvolvido com as crianças pequenas.

3.3.2 Concepções e práticas avaliativas na Educação Infantil

As *sete* produções que compõem este grupo representam 41,2% do total de trabalhos encontrados, sinalizando a importância da relação entre as concepções e as práticas avaliativas desenvolvidas no contexto das instituições de Educação Infantil.

A tese de Godói (2006), as dissertações elaboradas por Maciel (2013); Coelho (2009); Corrêa (2007); Moura (2007); Moraes (2003) e Diniz (2002) dedicaram-se a esse estudo e buscaram compreender os processos avaliativos para as aprendizagens e desenvolvimento das crianças, por meio da identificação e análise das concepções e práticas que os orientam nos espaços educacionais infantis.

Os resultados de suas pesquisas se aproximaram nas concepções e práticas avaliativas desenvolvidas em creches e/ou pré-escolas que rotulavam, classificavam e comparavam as crianças, buscando discipliná-las conforme seus comportamentos e ações. Estas situações se davam por meio de controle, ameaças e castigos vinculados às brincadeiras e às idas ao parque.

Em sua tese, Godói (2006) investigou as formas de avaliação presentes na educação de crianças de zero a três anos de idade. Os resultados indicaram que, no contexto investigado, a avaliação se dava por meio da utilização de rótulos, comparações, aprovação ou de

²⁸ Termo utilizado pela autora.

reprovação do comportamento das crianças. Estabelecia-se uma vigília e controle permanente dos movimentos infantis. Apesar da ênfase permanente no disciplinamento e submissão, identificou-se um movimento de transgressão das crianças, sinalizando que o trabalho que com elas era desenvolvido não atendia às suas expectativas.

Por meio da análise documental e pesquisa bibliográfica, a dissertação elaborada por Maciel (2013) analisou as concepções de avaliação para as aprendizagens, bem como reflexões de autores a respeito dessa temática com vistas a compreender as potencialidades desse processo, tanto para as professoras, quanto para as crianças da Educação Infantil. Os resultados dessa investigação apontaram para a presença da avaliação tradicional, assim como algumas mudanças no sentido de reconstrução desse processo.

Coelho (2009) investigou como ocorre a avaliação e suas relações com as aprendizagens de crianças de 4 a 16 meses de idade. Os resultados indicaram que as aprendizagens das crianças não eram o foco do processo avaliativo. A autora justifica este resultado, particularmente, em função da ausência de conhecimentos dos profissionais acerca do trabalho com bebês e da avaliação, que se constituía um ato isolado²⁹, realizado apenas trimestralmente, de forma bastante burocrática e indicando aspectos atitudinais. Os pais não tinham acesso ao processo de aprendizagem dos seus filhos impossibilitando a sua participação e envolvimento com a instituição educativa. Coelho (2009) ressalta, ainda, a fragilidade do planejamento uma vez que a demanda imediata orientava o que seria proposto às crianças.

Analisar a qualidade da Educação Infantil por meio dos processos avaliativos desenvolvidos na creche e na pré-escola, foi o objetivo da dissertação de Corrêa (2007). Segundo a autora, no contexto investigado, as crianças eram percebidas como um “vir-a ser”; a Educação Infantil era compreendida como uma fase preparatória para o Ensino Fundamental e a avaliação era utilizada para controlar as crianças por meio de ameaças, castigos e exposições constrangedoras, resultado também identificado na tese de Godói (2006). A avaliação informal desencorajadora era utilizada com frequência, particularmente na turma de crianças do Jardim II. Com estes resultados a autora conclui que, no contexto investigado, a avaliação não contribuía para a qualidade da Educação Infantil uma vez que as práticas avaliativas utilizadas se distanciavam de favorecer o desenvolvimento integral das crianças.

²⁹ A autora se refere à elaboração de relatórios de registros dos resultados do processo avaliativo.

Moura (2007), investigou os sentidos de avaliação constituídos pelas professoras e crianças e suas relações com o processo de ensino-aprendizagem destacando que as práticas institucionais afetam a construção dos sentidos da avaliação pelas crianças e que os fazeres das professoras são permeados por suas experiências e busca de adaptação às mudanças impostas pelos sistemas educacionais. A autora acrescenta que há certa fragilidade daquelas profissionais no estabelecimento das relações entre a avaliação e as aprendizagens. Este aspecto também foi identificado na pesquisa de mestrado realizada por Coelho (2009).

Um dado recorrente e preocupante apresentado nas pesquisas realizadas por Corrêa (2007); Godói (2006, 2000) e Moura (2007) é a transposição da lógica avaliativa presente no Ensino Fundamental para a Educação Infantil, também identificada na revisão de literatura empreendida por Paz (2005), já apresentada anteriormente. Tal preocupação se justifica na medida em que estas duas etapas encerram finalidades educativas diversas, bem como acolhem crianças com idades diferentes cujas expectativas e necessidades se distanciam. Esta assertiva potencializa e complementa as palavras de Hoffmann (2002, p. 14): “[...] a prática avaliativa em Educação Infantil encerra muitos princípios que deveriam nortear a avaliação no ensino regular ao invés de seguir o seu modelo”.

Em pesquisa de mestrado, Diniz (2002) investigou as relações entre avaliação e diálogo. Ancorada na perspectiva de Paulo Freire, ela realizou uma reconstrução histórica do processo de avaliação na Educação Infantil em uma universidade pública federal e, nela, analisou o papel da avaliação na prática pedagógica. A autora sinalizou o percurso, as rupturas e as interações estabelecidas entre as crianças, professores, famílias e comunidade escolar na construção deste processo, questionando a concepção que centraliza o professor como o principal sujeito no processo ensino aprendizagem.

No processo avaliativo, ressalta Diniz (2002), há uma lacuna entre o papel da avaliação e as práticas das professoras, observando que, apesar de existirem momentos de conversas entre os sujeitos, falta o diálogo “enquanto ação e um ato de encontrar-se com o outro para o reconhecimento e transformação da realidade circundante” (idem, p. 24). Entretanto, a autora destaca o envolvimento coletivo dos educadores, das famílias e da comunidade escolar no processo de avaliação.

O objetivo da dissertação de Moraes (2003)³⁰ foi investigar a compreensão de avaliação na Educação Infantil dos professores que atuavam nessa etapa da Educação Básica. A sua pesquisa se propôs a discutir e analisar os limites e as possibilidades do processo avaliativo desenvolvido nas creches públicas municipais de uma capital brasileira.

Finalizando a apresentação das pesquisas identificadas, considero que os trabalhos agrupados nesta categoria mostram-se produtivos em relação às reflexões realizadas. Embora tenham sido desenvolvidas em contextos diversos, de um modo geral, as conclusões não apresentaram diferenças significativas.

3.3.3 Instrumentos / procedimentos de avaliação e registros dos resultados do processo avaliativo para as aprendizagens na Educação Infantil

As pesquisas que se dedicaram ao estudo desta temática foram encontradas em maior número, *nove* no total, representando 52,9%, mais da metade dos trabalhos identificados. Essa recorrência pode expressar uma possível valorização da dimensão técnica da avaliação, da importância atribuída aos registros do processo avaliativo em detrimento do seu processo. Pode, ainda, evidenciar a necessidade e relevância destinada à apresentação e análise de “algo concreto”, que sinalizem as aprendizagens das crianças.

Destaco a quantidade de pesquisas que se dedicaram ao estudo dos portfólios. Das *nove* produções encontradas nessa categoria, *quatro* produções ocuparam-se deste procedimento de avaliação. Ele encontra-se na tese de Ramires (2008) e nas dissertações de Luzardo (2007), Raizer (2007) e Carvalho (2002). Embora com objetivos diversos, de um modo geral, estas produções apresentam as potencialidades deste procedimento de avaliação e os desafios para a sua construção identificados pelas professoras no cotidiano das instituições infantis.

Em sua tese, Ramires (2008) buscou compreender, descrever e analisar o processo de construção do portfólio de avaliação para as aprendizagens das crianças. Os resultados de sua pesquisa indicaram mudanças nas práticas educativas e nas interações entre os educadores, pais e crianças. A autora destaca que este procedimento favorece ao professor pesquisar a sua

³⁰Em função da data de publicação desta pesquisa (2003), não foi possível o acesso a esta dissertação. As informações que obtive foram disponibilizadas no resumo apresentado na base de dados da CAPES, que não apresentou os resultados obtidos com aquela investigação.

prática e possibilita, no caso do último ano da Educação Infantil e primeiro do Ensino Fundamental, uma interlocução entre estas duas etapas da Educação Básica.

Aqueles resultados indicaram, também, alguns desafios: a alta rotatividade dos membros da equipe, a formação inicial e continuada dos educadores, a escassez de produções em língua portuguesa acerca da avaliação na Educação Infantil, a participação dos pais no processo educativo e avaliativo e as dificuldades de articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Raizer (2007) buscou compreender e identificar as possibilidades de os portfólios avaliativos serem desenvolvidos com sentido e significado formativos. Os resultados evidenciaram que ele é um excelente procedimento para a realização da avaliação formativa, uma vez que oportuniza o acompanhamento permanente das aprendizagens das crianças, favorecendo a identificação de dificuldades, proporcionando o redirecionamento da prática pedagógica e, ainda, oportunizando aos professores e crianças a autoavaliação. A participação das crianças citada pela autora também foi destacada no trabalho de Ramires (2008) apresentado anteriormente. Ela ressalta a importância do portfólio no processo de observação das crianças; nas amostras de suas produções, no registro de suas reflexões, na individualização do processo educativo.

A dissertação de Luzardo (2007) teve por objetivo investigar o que as professoras compreendem a respeito do portfólio no processo avaliativo desenvolvido na Educação Infantil. Os resultados de sua pesquisa sinalizaram o conflito existente entre as concepções e a organização dos portfólios e suas finalidades. Isto porque o papel desempenhado por este procedimento articula-se ao entendimento que as professoras têm de avaliação, aprendizagem, infância e criança e estas concepções produzem efeitos na construção do portfólio e nas ações docentes. Os resultados revelaram, também, que para a instituição educativa este procedimento prestava-se mais a dar satisfação aos pais acerca do que as crianças realizavam na escola ficando, assim, secundarizadas as possibilidades de reflexão sobre as aprendizagens. A autora conclui que somente a mudança de concepções pode favorecer a transformação do trabalho docente no sentido de viabilizar práticas mais participativas.

Já Carvalho (2002), em sua dissertação, teve por objetivo construir para a primeira etapa da Educação Básica uma proposta de avaliação que fosse articulada à avaliação formativa. Para tanto, foram realizados grupos de estudos com professores e com a equipe pedagógica de uma instituição de Educação Infantil. O portfólio foi utilizado nesta dinâmica

demonstrando ser um procedimento eficaz, na opinião de professores, pais e da equipe diretiva da instituição. A autora complementa que a construção do portfólio é trabalhosa, por exigir a participação de todos os sujeitos que compõem a instituição educativa e destaca que, apesar disso, os resultados são prazerosos e enriquecedores.

Ressalto a importância da participação ativa das crianças no processo de construção dos seus portfólios para que estes não sejam transformados em uma coletânea de produções realizadas por elas, objetivando apenas prestar contas aos pais do trabalho realizado pela escola, conforme ressaltado por Luzardo (2007). Este entendimento distancia-se do caráter formativo que envolve este procedimento avaliativo. A perspectiva burocrática a que os portfólios estão sujeitos também pode ocorrer com os relatórios e às fichas de avaliação.

Os relatórios, as fichas de avaliação e as grelhas das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças também foram objeto de investigações. As *três* pesquisas dedicadas a esta temática foram as dissertações de Pinho (2008), Santos (2008) e Colasanto, (2007). Os resultados ressaltaram as fragilidades destes instrumentos associadas às concepções de avaliação presentes nos espaços educativos investigados.

Estas fragilidades revelam-se por meio de registros de avaliação alicerçados em uma perspectiva tradicional, que afetam o respeito à infância, comumente reduzindo o processo avaliativo ao preenchimento de fichas e listagens de comportamentos, elaborados ao final do semestre ou do ano letivo, em que o objeto de avaliação é a criança, suas atitudes e aproveitamento (COLASANTO, 2007).

A pesquisa de mestrado de Colasanto (2007) objetivou analisar dois tipos de registros dos resultados da avaliação utilizados em uma instituição de Educação Infantil: A Ficha Individual de Avaliação – FIA – elaborada pela instituição e o Relatório de Apoio Pedagógico Avaliativo – RAPA, construído pela autora para ser desenvolvido com as crianças com as quais trabalhava.

O primeiro tipo, a FIA, constitui-se de uma listagem de comportamentos esperados das crianças e aspectos cognitivos registrados semestralmente pelas professoras a partir da sinalização de “[...] sim, não, apenas com auxílio e, em desenvolvimento” (COLASANTO, 2007, p. 64). A autora critica este instrumento por considerar que ele revela uma perspectiva bancária de educação.

Já o RAPA reporta-se a critérios estabelecidos para cada área do conhecimento a partir da premissa, argumentação e conclusão com solução, em que, na primeira, a professora indica sua percepção inicial acerca das aprendizagens das crianças, na segunda ela fundamenta a premissa a partir de um episódio prático e, na terceira ela conclui e aponta a (s) estratégia (s) utilizada (s) para auxiliar a criança em suas aprendizagens, considerando a premissa e argumentos identificados. A autora, como sujeito da pesquisa, assegurou que a linguagem utilizada nos relatórios de avaliação pode incluir as crianças, as famílias e o professor por meio da descrição e da argumentação sobre o processo de aprendizagem das crianças.

Pinho (2008) estudou a avaliação do desenvolvimento pessoal e social de crianças com idades entre zero a três anos por meio das grelhas de observação³¹. A autora apresenta este instrumento desenvolvido com crianças com o objetivo de orientar o observador, ressaltando que a observação limita-se ao que é proposto na grelha, ainda que haja a possibilidade de retirar outras informações consideradas importantes por quem está observando.

Com o propósito de compreender como avaliar a criança no momento em que ela aprende brincando, bem como qual a melhor forma de elaborar o registro de seus avanços, Santos (2008) conclui que privilegiar a linguagem lúdica infantil reclama um trabalho pedagógico comprometido e consciente. Desta forma, o fundamento da avaliação que considera a ludicidade requer dos educadores maior disponibilidade para com as crianças e reflexão constante acerca de seus saberes.

Foram localizadas, também, pesquisas que focalizaram outros instrumentos e mecanismos de avaliação na Educação Infantil que não consistem em portfólios, relatórios, ou fichas de avaliação, na perspectiva apresentada anteriormente. Nelas situam-se as dissertações de Teixeira (2006) e Godói (2000).

A dissertação de Teixeira (2006) buscou verificar a adequação de duas provas de avaliação do desenvolvimento da linguagem: teste de vocabulário em imagens – Peabody – e a bateria Developmental Indicators for the Assessment of Learning, Third Edition Language Area – Dial 3, a serem utilizadas nas instituições municipais de Educação Infantil.

Com objetivo de comparar um centro de Educação Infantil, vinculado a uma rede pública municipal de educação e um colégio de aplicação associado a uma universidade

³¹ As grelhas de observação apresentadas pela autora constituem-se por uma listagem de comportamentos esperados das crianças em determinados intervalos de idade.

federal, Teixeira (2006) propõe a utilização de instrumentos e programa de triagem “em larga escala” (idem, p. 9) a serem utilizados na Educação Infantil em uma perspectiva preventiva das dificuldades das crianças e, também, como uma avaliação do trabalho desenvolvido pela própria instituição.

Tal instrumento seria aplicado às crianças quando de sua entrada na instituição e na saída delas (dois-três anos e cinco-seis anos respectivamente), segundo a autora, a fim de identificar o impacto do trabalho desenvolvido pela instituição no desenvolvimento da criança, verificando se as instituições educativas “[...] que atendem às camadas mais carentes da população estão contribuindo para diminuir as diferenças entre as crianças que atendem e crianças de nível sócio-econômico mais privilegiado” (TEIXEIRA, 2006, p. 9).

Teixeira (2006) relata a importância da formação profissional no âmbito da avaliação e a necessidade de instrumentos que possam dar visibilidade ao avanço das crianças nas diferentes áreas do desenvolvimento e afirma ser esta uma lacuna no âmbito da educação, uma vez que os instrumentos disponíveis destinam-se a outras áreas e são utilizados em situações de diagnóstico clínico com crianças atendidas em serviços especializados. Ela conclui, ainda, que as experiências de linguagem vivenciadas pelas crianças dos Centros de Educação Infantil – CEI – estão sendo insuficientes para minimizar as diferenças de desenvolvimento relacionadas com as suas condições socioeconômicas.

Já Godói (2000) investigou quais são os instrumentos/mecanismos de avaliação utilizados pelos professores para avaliar as crianças em uma pré-escola. Os dados revelaram a forte presença da avaliação informal, em uma perspectiva controladora, presente em um contexto que não privilegiava as experiências lúdicas, o movimento, a criatividade, entre outros aspectos tão importantes na educação das crianças pequenas.

Entretanto, de acordo com a autora, elas não reagem passivamente a esta situação que lhes era imposta. Apesar de cumprirem o que lhes era determinado, faziam também o que desejavam. A autora conclui que avaliação escolar era presente e utilizada como instrumento para disciplinar e controlar as crianças em relação ao seu comportamento, posturas e atitudes.

Esta transgressão à ordem imposta, identificada nos estudos realizados por Corrêa (2007) e Godói (2006, 2000) remete ao pensamento de Dahlberg, Moss e Pence (2003 p. 71), no que se refere às interações que são estabelecidas entre as crianças e os adultos nas instituições de Educação Infantil uma vez que os relacionamentos envolvem “[...] o exercício

do poder (assim como o amor). É necessário considerar a maneira como o poder do adulto é mantido e usado, bem como a elasticidade e a resistência das crianças a esse poder”.

Esses relacionamentos dizem muito acerca das representações de infância e criança presentes na educação das crianças pequenas. O seu percurso de constituição no Brasil deu-se de forma diferente das demais etapas educativas imprimindo singularidade às práticas formativas que vem sendo realizadas nas instituições de Educação Infantil merecendo ser tratado de forma específica. Portanto, o capítulo a seguir é dedicado à constituição da Educação Infantil no Brasil, enfocando as razões que desencadearam o atendimento das crianças fora do âmbito familiar e como esse movimento impactou a educação institucionalizada das crianças de 0 a 5 anos de idade.

CAPÍTULO 4

A TRAJETÓRIA DE CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: TRAMAS DA HISTÓRIA E DISPUTA DE PROJETOS

A educação das crianças pequenas no Brasil foi, por longa data, marginalizada pelas políticas públicas educacionais engendrando diversos arranjos de atendimento e práticas pedagógicas que dialogavam com os interesses religiosos e políticos encerrados em diferentes tempos e contextos. Do acolhimento à infância economicamente desfavorecida ou abandonada à proclamação da educação como um direito da criança e dever do Estado pela CRFB (BRASIL, 1988), um extenso caminho foi percorrido. Uma trajetória escrita por muitas vozes, aspirações, interesses diversos, avanços e retrocessos.

Neste percurso, projetos de atendimento às crianças têm sido idealizados, implementados e disputados. Organizados conforme os interesses dos grupos dominantes, eles foram desenvolvidos de acordo com o destino social que se pretendia para as crianças revelando percepções de infância, criança e orientando a sua educação por meio de ideologias, aqui compreendidas a partir do conceito apresentado por Chauí (2012, p. 131 - 132):

Conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes, a partir das divisões da esfera da produção. A função da ideologia é a de apagar as diferenças como de classes e fornecer aos membros da sociedade o sentimento de identidade social, encontrando certos referenciais identificadores de todos e para todos, como, por exemplo, a Humanidade, a Liberdade, a Igualdade, a Nação ou o Estado.

Essas ideologias operam o desenvolvimento das diferentes categorias estruturantes da organização do trabalho pedagógico realizado nas instituições de Educação Infantil e, no feixe destas categorias, encontra-se a avaliação para as aprendizagens. Segundo Lüdke (1987), a avaliação traduz os valores presentes e defendidos pelo grupo social ao qual a educação serve e reflete o que é valorizado por ele.

Isto pode ser observado não apenas por meio do conteúdo desenvolvido ou pela divisão das disciplinas, mas também pelas “[...] formas de conduta, sutilmente passadas por intermédio das normas de excelência perseguidas pela escola” (idem, p. 44), sinalizando que a avaliação é um processo socialmente determinado e que, portanto, requer ser compreendido na convergência com fatores que organizam a estrutura social em determinado contexto, tempo e espaço cujos desdobramentos alcançam longos períodos.

Desta forma, os esforços empreendidos neste capítulo concentram-se em buscar na história o percurso e as condições em que a educação das crianças pequenas foi sendo constituída fora do ambiente familiar, explicitando os fatores que desencadearam este processo, seus objetivos e práticas formativas, tendo em vista as diferentes concepções de infância, criança e de Educação Infantil. Este movimento reivindica situar o papel que a infância e seus protagonistas, as crianças, têm ocupado na sociedade, assim como os processos formativos que a elas têm sido dirigidos.

O atendimento às crianças pequenas brasileiras, fora do âmbito familiar, se constituiu em meio às intenções religiosas, políticas e sociais tecendo as tramas que constituem a história da Educação Infantil, que está sendo construída também neste momento em que projetos estão igualmente em disputa³². Essa tecedura de intenções nos convida a re-visitar a infância com o olhar curioso e investigativo ampliando o entendimento a respeito desta categoria social, de seus atores e sua educação.

Assim como na Europa, no Brasil a percepção de favor, caridade, abandono, culpa e pobreza, encerrada em formas precárias de atendimento às crianças, permearam determinadas concepções acerca das instituições de Educação Infantil, segundo Oliveira (2005) e, conseqüentemente, orientaram seus projetos educativos. Por isso, a necessidade de se “demarcar território”, quando se trata deste atendimento e de trazer para o debate alguns elementos que nem sempre são evidenciados quando se trata de outras etapas educativas.

O que estou chamando de “demarcação de território” diz respeito, em última instância, às especificidades dessa etapa da Educação Básica e à institucionalização deste atendimento que, e um contínuo histórico, se deu de forma diversa das instituições que atendem às demais etapas. Diferentemente do modelo escolar formalizado, a institucionalização da Educação

³² Em atendimento à alteração proposta pela Lei nº 12.796/2013 ao art. 26 da LDB nº 9394/1996, o Ministério da Educação - MEC, por meio Secretaria de Educação Básica – SEB , e Coordenação de Educação Infantil – COEDI, vem desenvolvendo debate com diferentes segmentos vinculados à Educação Infantil em todos os estados brasileiros com vistas à elaboração da Base Curricular Nacional para a Educação Infantil- BCNEI.

Infantil, tanto no Brasil quanto em alguns países latino-americanos, “[...] funda-se na convergência de duas lógicas distintas e tensionadas: a lógica da função assistencial e a lógica da função educativa” (CAMPOS, 2011, p. 218).

Essa constituição imprime à organização do trabalho pedagógico realizado nas instituições que se dedicam à educação das crianças pequenas um fator que tem sido amplamente discutido e, em alguns contextos educacionais, preterido: o cuidado. Cuidar é algo indissociável da ação educativa. Assim, assumir que as instituições assistenciais apenas cuidam e as educacionais educam é uma imprudência.

Isso porque ambas foram e são educativas. Foi a origem social das crianças e não a institucional que gerou objetivos educativos diversos nas instituições que se dedicaram à educação das crianças pequenas, segundo Kuhlmann Jr. (2001, p. 54):

[...] o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma *proposta educacional* específica para esse setor [a infância pobre], dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber.

Assim, marginalizar as bases sobre as quais este atendimento foi e vem sendo edificado pode ofuscar o foco das nossas visões acerca das implicações desta gênese na constituição de identidades e práticas formativas na Educação Infantil, favorecendo iniciativas que ferem os princípios e objetivos dessa etapa da Educação Básica.

Os estudos realizados por Kramer (2003), Kuhlmann Jr. (1998, 2001), Marcílio (1997), Oliveira (2005), Chambouleyron (2010) e Moura (2007)³³ auxiliam a compreender a trajetória do atendimento às crianças pequenas no Brasil. Transitando desde o descobrimento do Brasil até a atualidade, aqueles estudos descortinam as tensões, as contradições e as relações de poder presentes nos projetos que se dedicaram à proteção/educação da infância brasileira.

³³ Apesar de os períodos apresentados encontrarem-se explícita ou implicitamente nas produções desses autores e autoras, a inspiração para essa organização deu-se a partir do trabalho de Moura (2007).

4.1 O período da colonização do Brasil

Nesse período, a dinâmica das ações colonizadoras de Portugal incluía a aculturação dos índios. Entretanto, frente às dificuldades de concretização deste propósito com os nativos adultos, haja vista que estes mostravam-se arredios, as atenções voltaram-se para a evangelização das crianças indígenas uma vez que elas raramente contradiziam a lei cristã (CHAMBOULEYRON, 2010).

Como estratégia, os jesuítas trouxeram crianças órfãs do Colégio de Jesus dos Meninos Órfãos de Lisboa para concretizar os seus objetivos de evangelizar as crianças indígenas (CHAMBOULEYRON, 2010, KUHLMANN JR., 1998). Assim, em uma época de absolutismo, a igreja, submetida ao poder real, constituiu-se em importante mecanismo para assegurar a unidade política via a uniformização da fé e da consciência (ARANHA, 1989).

4.2 O período pós-expulsão dos Jesuítas

Com a expulsão dos jesuítas, em 1759, inicia-se uma nova fase de atendimento às crianças pequenas brasileiras. Em função do aumento da população infantil, principalmente branca, e tendo em vista o alto índice de mortalidade destas crianças, foram utilizadas algumas alternativas como as implementadas na Europa, dentre elas a “Roda dos Expostos”³⁴. Ela chegou ao Brasil no Século XVIII na cidade de Salvador, estado da Bahia em função do crescente abandono dos bebês naquela cidade. O objetivo desta iniciativa encerrava os ideais religiosos, segundo Marcílio (1997, p. 58) ao destacar fragmento das atas da Mesa da Santa Casa:

[...] evitar o horror e deshumanidade que então praticavam com alguns recém-nascidos, as ingratas e dezamorosas mães, desassistindo-os de si, e considerando-as a expor as crianças em vários lugares imundos com a sombra da noite, e de quando amanhecia o dia se achavam mortas, e algumas devoradas pelos cães e outros animais, com lastimosos sentimento da piedade catholica, por se perderem aquelas almas pela falta do Sacramento do baptismo³⁵.

A ideologia religiosa presente na citação acima contrasta com a situação social das mães no que diz respeito à sua responsabilização pelo abandono de seus filhos sem que fossem levadas em conta as razões para tal iniciativa. Podemos indagar, respeitando as

³⁴De origem italiana e iniciada no Século XII, a “Roda dos Expostos” denominava cilindros giratórios, disponibilizados em muros das igrejas ou nos hospitais onde os bebês enjeitados eram deixados sem que a identidade de quem os colocasse fosse identificada (MARCÍLIO, 1997; OLIVEIRA, 2005).

³⁵Tendo em vista ser uma citação literal optei por manter os termos tal qual eles foram escritos no documento.

devidas proporções, em que medida esta responsabilização unicamente das mães e das famílias também não é a elas atribuída pelas instituições educativas da contemporaneidade. Em que medida, ainda, esta perspectiva tem alcançado os dias de hoje quando, não raramente, as famílias, nos seus diferentes arranjos, são apontadas como “desestruturadas”, “ausentes” na educação de seus filhos, sem que se faça uma reflexão minuciosa a respeito destas afirmações? Em que medida, também, esta “avaliação” acerca das famílias não atinge o momento atual, alcançando as crianças?

Dando continuidade ao período pós- expulsão dos jesuítas, em 1738 foi instalada, no Rio de Janeiro, a segunda “roda de expostos” do Brasil, sob os mesmos argumentos daquela instalada em Salvador. A terceira e última roda do período colonial foi instalada em Pernambuco na Santa Casa de Misericórdia do Recife, no final do Século XVIII. Com a independência do Brasil, estas três rodas, da época do Brasil colônia continuaram a funcionar e outras foram implantadas nas principais cidades e algumas capitais de províncias, somando treze rodas dos expostos criadas em solo brasileiro (MARCÍLIO, 1997).

4.3 O período médico-higienista

Esse período iniciou-se na década de 1870 e se arrastou até 1930. De acordo com Marcílio (1997), em meados do século XIX, médicos higienistas iniciaram uma intensa campanha a favor da erradicação das “rodas dos expostos” em função do alto índice de mortalidade que elas contabilizavam. Agregado a este fator ocorreu naquele período um movimento em prol da melhoria da raça humana, alicerçado nas teorias evolucionistas e eugenistas.

A alarmante mortalidade de crianças, segundo Kramer (2003), também era justificada pelos higienistas em função dos nascimentos ilegítimos de crianças concebidas da união entre escravos ou entre eles e os senhores e, ainda, ao fato de as mães permitirem o aleitamento mercenário feito pelas escravas de aluguel. Segundo a autora, estes fatores culpabilizavam a família e atribuíam a origem das doenças aos negros escravos.

Os higienistas discutiam diferentes projetos voltados para a educação e saúde: construção de escolas, implantação de serviços médico-escolares, apresentando sugestões para todas as etapas de ensino, em especial para a Educação Infantil e primária. Naquele contexto, a puericultura encontrou espaço para divulgação de normas sobre os cuidados com a infância

e desdobrava-se “[...] numa perspectiva de controle racial, adotando princípios da eugenia, concepção racista que ganhava espaço nesse período” (KUHLMANN JR., 1998, p. 92).

As creches eram entendidas como “um mal necessário” e o seu planejamento era alicerçado na saúde, com triagens, enfermeiras e atenção à higiene. Estas iniciativas objetivavam “regular todos os atos da vida, particularmente dos membros das camadas populares” (OLIVEIRA, 2005, p. 100).

A respeito das ações e ideologias presentes neste período, Gondra (2002, p. 290) destaca a supremacia da medicina haja vista a sua intenção de “[...] uma modelação higiênica dos sujeitos e do social”. No âmbito da infância estes propósitos incluíam conhecer as condutas das famílias e controlá-las por meio de prescrições de procedimentos. O autor explicita a sua opinião a respeito das intenções do médico brasileiro Dr. Morcovo Filho, um dos protagonistas do movimento de amparo às crianças dos extratos sociais desfavorecidos:

De um modo geral, menos do que gestos desinteressados ou infortúnio pessoal, o que pauta a conduta do médico brasileiro é a possibilidade de ordenar uma sociedade que julgava desorganizada quando contrastada com o que ocorria no mundo civilizado (Europa e Estados Unidos). O que desejava era fundir o que os seus olhos viam e liam no exterior, com o espaço e pessoas com as quais lidava, sobretudo com as crianças pobres. Fusão que não era apenas o desejo de um sujeito, mas de uma racionalidade que admitia, como solução, as práticas geradas em seu nome e em nome de um processo civilizatório que se desejava empreender (idem, p. 314 - 315).

Integrante a este contexto encontrava-se o movimento escolanovista. Parte do ideário liberal, que tinha por projeto social a construção de uma nação moderna, encontrou terreno fértil nas elites do país, para a assimilação das ideias educacionais propostas pelo Movimento da Escola Nova, elaborada na Europa e trazida para o Brasil sob a influência americana e europeia.

No bojo deste movimento, os jardins de infância criados por Friedrich Froebel, filósofo e educador alemão, foram acolhidos por alguns setores sociais, embora tenham gerado debates entre políticos que o criticavam por identificá-los com as salas de asilo destinadas às crianças pobres na Inglaterra e na França com caráter apenas de guarda. Naqueles espaços as rotinas eram rígidas e alicerçadas na ideia de autodisciplina, obediência, moralidade na devoção e no valor do trabalho (OLIVEIRA, 2005).

Por outro lado, segundo a autora, houve opiniões favoráveis à sua implantação em nome do desenvolvimento infantil sob a influência dos defensores da Escola Nova. Entretanto, prossegue Oliveira (2005), a centralidade das discussões estava no fato de que,

uma vez que os jardins de infância destinavam-se aos mais pobres e tinham objetivos caridosos, não poderiam ser mantidos pelos cofres públicos.

Com a iniciativa de entidades privadas, em meio a esta disputa, foi criado em 1875, no Rio de Janeiro, o primeiro jardim de infância do Brasil, denominado Menezes Vieira (OLIVEIRA, 2005) que foi fechado logo em seguida pela ausência de apoio do poder público segundo Kramer (2003). Após alguns anos, foram instalados os primeiros jardins de infância públicos, dirigidos às crianças dos extratos sociais economicamente favorecidos.

Nesse contexto, Oliveira (2005) sinaliza que a polarização entre a assistência e a educação das crianças pequenas já era motivo de debates pelo fato de os jardins de infância serem ora confundidos com as salas de asilos francesas, de caráter assistencial, ora com a escolarização precoce.

Nos anos finais do Século XIX, prossegue a autora, iniciativas particulares fundaram instituições dirigidas à proteção e à assistência à infância e, em 1919, já no século XX, foi criado, por iniciativa governamental, o Departamento da Criança. Concomitante a este processo, foram edificadas várias escolas infantis e jardins de infância. Um levantamento realizado por Kuhlmann Jr. (2000), citado por Oliveira (2005), apontou um crescimento de aproximadamente 200% no número de creches e jardins de infância no Brasil no período de 1921 a 1924. O total de 15 creches, identificadas em 1921, alcançou 47 no final do período e, igualmente de 15 jardins de infância, 42 foram encontrados no mesmo recorte temporal. Contudo, os esforços governamentais à época estavam concentrados no ensino primário, que atendia apenas uma parte da população em idade escolar.

Nesse ínterim, o fenômeno da industrialização e da intensa migração para os centros urbanos impulsionou a admissão da mão de obra feminina, fazendo com que as mães operárias buscassem alternativas de atendimento aos seus filhos fora do ambiente familiar, enquanto trabalhavam. Uma destas alternativas foi a utilização das “criadeiras”, mulheres que, em troca de remuneração, se disponibilizavam a cuidar das crianças. Em função do alto índice de mortalidade das crianças que ficavam sob a responsabilidade destas mulheres, ocasionado pelas condições materiais e de higiene precárias, elas eram também reconhecidas como “fazedoras de anjos” (OLIVEIRA, 2005).

Na década de 1920 e início de 1930, uma das reivindicações do movimento operário foi a destinação de locais apropriados para os cuidados das crianças das mães trabalhadoras.

Algumas empresas cederam a esta solicitação e usaram estas instituições, dentre outras mantidas por elas para os operários, como “ajustes das relações de trabalho” (idem, p. 96). Esta iniciativa foi considerada como vantajosa por alguns empresários do ponto de vista do aumento da produtividade das mães cujas crianças eram atendidas por aquelas instituições.

Os embates travados pelas classes operárias exerceram influência no poder público para a implantação de creches, escolas maternais e parques infantis, culminando com políticas que previam a regulamentação do trabalho feminino e com a instalação de creches e locais para amamentação próximos aos ambientes de trabalho.

As primeiras regulamentações do atendimento institucionalizado às crianças pequenas em creches e jardins de infância foram implementadas no contexto das discussões realizadas por ocasião do Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, realizado no Rio de Janeiro em 1922, onde foram discutidos temas relacionados à “[...] educação moral e higiênica e o aprimoramento da raça, com ênfase no papel da mulher como cuidadora” (OLIVEIRA, 2005, p. 97). Nessa dinâmica, preocupados com a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido naquelas instituições, alguns educadores apoiaram o movimento Escolanovista.

Em 1932, a elite intelectual do país assinou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que defendia “[...] a educação como função pública, a existência de uma escola única e da co-educação de meninos e meninas, a necessidade de um ensino ativo nas salas de aula e de o ensino elementar ser laico, gratuito e obrigatório” (idem, p. 98).

Nesta fase de renovação do pensamento pedagógico brasileiro, encontra-se a educação pré-escolar como o alicerce do sistema educacional brasileiro. Contudo, este debate foi dirigido mais aos jardins de infância responsáveis pela educação das crianças dos extratos sociais mais favorecidos, do que os parques infantis³⁶ que recebiam aquelas oriundas das camadas populares cujas propostas educativas pouco convergiam com os ideais escolanovistas. Nessa dinâmica, foram criados novos jardins de infância e cursos de formação profissional para atender à demanda das elites, mas não às crianças das camadas sociais populares.

³⁶ Influenciado pelos ideais escolanovistas, Mário de Andrade, dentre outros propuseram, nas cidades, a propagação de “praças de jogos, à semelhança dos jardins de infância de Froebel” (OLIVEIRA, 2005, p. 98) Segundo a autora esta proposta já era desenvolvida em várias cidades da América Latina.

4.4 O período assistencialista e compensatório

Esse período iniciou-se por volta da década de 1960 e esteve sob a égide das LDB nº 4.024/1961 e 5.692/1971, esta última cunhada a partir da Pedagogia Tecnicista que se instalara no Brasil.

Ao tratar da educação das crianças pequenas, essas duas leis o fizeram muito timidamente. A Lei 4.024/1961 estabeleceu no art. 23 que “a educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância” e a Lei 5.692/71, em seu art. 19, §2º, previu que “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes”.

O último termo indicado por aquela Lei, “instituições equivalentes”, sinaliza a possibilidade de diferentes arranjos para o atendimento às crianças, que se concretizou durante o período de sua vigência e, em alguns contextos, até o momento presente.

Neste período, ensina Oliveira (2005), destaca-se a permanência de uma política federal para as creches e pré-escolas ainda fortemente marcada pela assistência à criança carente. Órgãos, como Departamento Nacional da Criança, a Legião Brasileira de Assistência – LBA – e a Fundação do Bem-Estar do Menor – FUNABEM, divulgavam tal perspectiva. As iniciativas de baixo custo voltadas para o atendimento em massa das crianças era a tônica das ações governamentais. Uma delas foi o Plano de Assistência ao Pré-Escolar, apresentado em 1967 pelo Departamento Nacional da Criança, influenciado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância e Adolescência – Unicef, que, ampliando sua atuação no campo da assistência à saúde e nutrição, passou a atuar na Educação Infantil.

A influência da tendência pedagógica tecnicista, no âmbito da assistência social, encaminhou iniciativas mais técnicas para o trabalho desenvolvido com as crianças e a sistematização do trabalho educativo, compreendido na perspectiva escolar, nos parques infantis e nas escolas maternas. Neste período, o propósito de compensar carências de ordem orgânica ampliou-se no sentido de compensar carências de ordem cultural, “[...] como garantia de diminuição do fracasso escolar no ensino obrigatório” (OLIVEIRA, 2005, p. 108).

O atendimento pré-escolar público, de acordo com a autora, promoveu intensos debates sobre os problemas das crianças dos extratos sociais menos favorecidos, uma vez ser esta, geralmente, a sua clientela. O propósito era que, por meio da estimulação precoce e

preparo para a alfabetização, estas crianças pudessem superar as condições precárias de vida a que eram sujeitas. Entretanto, não se levava em conta as estruturas sociais causadoras de tais condições. Estas práticas mantinham uma concepção assistencialista, tanto de educação, quanto de ensino.

Suas raízes estão no pensamento de Pestalozzi e Froebel, estendendo-se posteriormente por Montessori e McMillan. Em Froebel, com o trabalho desenvolvido nos jardins de infância das favelas alemãs no período da Revolução Industrial; Montessori, já no início do século XX, com trabalhos voltados para a educação pré-escolar nas favelas italianas e McMillan, que focalizava a importância da assistência médica, dentária assim como a estimulação cognitiva com o objetivo de compensar as deficiências das crianças. A pré-escola era, para esses educadores, um meio de superação da pobreza, da miséria e da negligência das famílias (KRAMER, 2003).

Nas políticas públicas brasileiras a educação compensatória pode ser evidenciada principalmente a partir da década de 1970. Ela deriva e foi empregada como um antídoto à “privação cultural”, abordagem surgida na década de 1960 e 1970 engendrada pela psicologia educacional norte-americana para solucionar o problema das desigualdades sociais do processo de escolarização (KRAMER, 2003; GRINSPUN, 2006).

As pesquisas realizadas nesse período alternavam entre o déficit e as diferenças culturais das crianças oriundas das camadas populares. Nessa perspectiva, a responsabilidade pelo “fracasso escolar” era atribuída as essas crianças ficando a escola com uma parcela dessa responsabilidade por não se adequar às necessidades daquelas crianças. A ela cabia a função de compensar as deficiências daquelas crianças, que eram resultantes da sua privação ou da sua carência cultural (GRINSPUN, 2006).

Já no caso das diferenças culturais, segundo a autora, postulava-se que havia diferentes culturas e que as crianças provenientes das camadas populares não identificavam a sua na escola. Nessa perspectiva supunha-se um padrão universal e abstrato de comportamento e de desempenho infantil, referenciado nas crianças oriundas das classes dominantes. Esse padrão era utilizado para avaliar o comportamento das crianças das classes dominadas. Assim, essas crianças eram marginalizadas culturalmente não porque eram portadores de deficiências intelectuais, mas porque eram diferentes e, nesse caso, cabia à escola a responsabilidade por discriminar a diversidade cultural, “[...] transformando diferenças em deficiências” (GRINSPUN, 2006, p. 80).

Algumas características destas carências presentes nas crianças são apontadas no projeto americano Head Start e apresentadas por Kramer (2003): vocabulário restrito, certa recorrência na incapacidade de expressão; dificuldade em nomear objetos e, em algumas situações, desconhecimento dos nomes dos mesmos objetos; insegurança em relação à sua aparência e à sua posição em seu contexto; aparente ausência de curiosidade; desconhecimento sobre como utilizar lápis, papel, tesoura etc.; tendência à aproximação com a professora a partir do momento em que ela expresse iniciativas de simpatia e confiabilidade; frequentes dificuldades em reconhecer figuras de autoridade, de maneira que “[...] as expectativas da professora e as exigências da disciplina são incompreensíveis para elas” (idem, p. 33).

Alicerçada no entendimento de que as crianças dos extratos populares possuem carências de ordem social e cultural, Kramer (2003) observa que elas eram consideradas inferiores, deficientes, carentes, uma vez que não atendiam ao padrão estabelecido. Logo, prossegue a autora, para sanar as “deficiências e carências” de ordem sócio-cultural, de saúde, nutrição e escolares, foram propostos vários programas de educação pré-escolar de caráter compensatório, com vistas a promover intervenções precoces para minimizar ou erradicar as desvantagens educacionais compensando as deficiências no desempenho escolar. Em referência a esse assunto, Didonet (1992, p. 20) apresenta uma outra realidade:

[...] o enfoque compensatório não chegou a causar os problemas para os quais a crítica alertou. Possivelmente a própria crítica evitou que a educação em geral e a pré-escolar, em particular, se impregnassem na prática, das fórmulas da "compensação". Os currículos, os programas e planos de atividades das pré-escolas não incorporaram a ideologia da compensação. Essa concepção ficou restrita ao discurso e, em alguns casos, influenciou na formulação dos objetivos da educação pré-escolar, sem ter chegado a modelar as atividades pedagógicas.

Em relação à divergência de opiniões entre Kramer (2003) e Didonet (1992), há que se destacar, com esse último autor, a questão do estabelecimento de objetivos. Segundo ele, apenas em alguns casos o enfoque compensatório influenciou o estabelecimento dos objetivos para as pré-escolas. Acredito que esse seja exatamente o ponto nevrálgico da questão. Os objetivos orientam as práticas ou, como diz o autor, as atividades pedagógicas e, como uma delas, a avaliação para as aprendizagens das crianças.

A respeito dos programas compensatórios, Gentili (2007) destaca que eles produziram uma falsa impressão a partir de três pressupostos: que o problema se refere apenas a uma minoria que estaria em desvantagem; que o pobre se diferencia da maioria no que se refere à

cultura ou atitudes e que a correção da desvantagem na educação é um problema técnico, reivindicando, sobretudo, a aplicação de conhecimentos científicos.

Tais programas, operados pelo entendimento de que os pobres são diferentes dos demais, “afetou a elaboração dos programas compensatórios, sobretudo através da tese da “cultura da pobreza”, na qual acreditava-se que a sua reprodução de uma geração para a outra ocorria em função das adaptações culturais dos indivíduos pobres às suas circunstâncias” (LEWIS, 1968 *apud* GENTILI, 2007, p. 17).

Assim, a linguagem etnográfica da teoria cultural ganhou força no campo da psicologia. Nessa versão, as “[...] diferenças culturais no grupo, significavam déficit psicológico no plano individual, uma carência nas características necessárias para se obter sucesso na escola” (*idem*).

Todavia, o autor observa que se evidencia, de forma esmagadora, a semelhança cultural entre os grupos mais e menos favorecidos economicamente. Apesar disto, as ideias fundamentadas na noção de cultura da pobreza ainda sobrevivem em parte porque “[...] se transformaram na ideologia orgânica dos programas compensatórios e [...] porque se encaixam, confortavelmente em ideologias mais amplas de raça e de classe” (*idem*, p. 18).

Na perspectiva da educação compensatória, a pré-escola passou a ser compreendida como um espaço que possibilitaria a mudança social por meio da democratização das oportunidades educativas. Entretanto, este entendimento apresenta algumas fragilidades. No que diz respeito à função atribuída à escola de promover a mudança social, Kramer (2003) destaca que foi uma maneira de escamotear questões relevantes, como aspectos políticos e econômicos mais complexos.

Por outro lado, quanto à democratização das oportunidades educativas, ela supõe efetiva igualdade de condições que, por sua vez, implica a transformação das relações de produção existentes. Uma vez que todos têm a mesma oportunidade e apenas alguns “progredirem” e os outros não, “[...] se concluirá pela inferioridade dos últimos, apesar da precariedade de suas condições de vida e das restrições que esta lhes impõe” (*idem*, p. 38).

Contudo, a abordagem da privação cultural contribuiu com o pensamento pedagógico no sentido de identificar que o desenvolvimento das crianças era influenciado pelos seus contextos e não mais pelas desigualdades individuais como postulavam os defensores do fatalismo biológico. Estes explicavam as diferenças de comportamentos, inteligência ou

cognição como resultados de “defeitos biológicos”, com consequências irreversíveis. Nesta perspectiva havia uma ausência de aptidões naturais (KRAMER, 2003).

Todavia, esta dinâmica provocou um “fatalismo sociológico” que responsabilizava o meio pelo fracasso das crianças e serviu às pedagogias da compensação que “pretendem corrigir a desigualdade social através da ação pedagógica, negando assim a própria desigualdade social” (idem, p. 35). Nesta perspectiva, o fracasso escolar ou as dificuldades de aprendizagem das crianças era atribuído às suas famílias e aos seus contextos sociais.

Em ambas as abordagens, prossegue a autora, identifica-se a “ausência”, a “falta” de algo e esta ausência caracteriza um comportamento inferior. Em vez de considerar-se as singularidades dos meios populares “desfavorecidos”, as suas atitudes, linguagem e cultura são comparadas com o modelo cultural determinado pela escola que expressa o das classes dominantes em determinado momento da história de dada sociedade.

Valho-me do pensamento de Esteban (2004, p. 168), que ilustra com propriedade essa situação ao se referir às crianças das camadas populares e suas dificuldades em terem seus saberes reconhecidos, respeitados e valorizados: “Na busca de tentar ser o que não são, para atender as exigências de uma escola que não valoriza o que eles são, muitas crianças ficam pelo caminho, não sendo ajudadas a ampliar seus conhecimentos”.

Quão cruel é o esforço realizado pelas crianças que se encontram nessa situação. São obrigadas a abrir mão das suas identidades, culturas e valores para serem aceitas em um espaço que deveria acolhê-las e valorizá-las nas suas diferenças. Ficar pelo caminho não implica apenas a retenção em uma série ou em um ano, mas a exclusão, a marginalização e a impossibilidade de viverem suas experiências de aprendizagem dentro das instituições educativas.

No final da década de 1980, assegura Oliveira (2005), houve intensos questionamentos por parte de professores e técnicos no que dizia respeito aos programas de cunho compensatório, alegando que estes programas não beneficiavam as crianças das camadas populares e, ao contrário, as discriminavam e marginalizavam.

Concomitante a este movimento, o Brasil presenciou uma participação crescente das mulheres das classes médias no mercado de trabalho, provocando a expansão das creches e pré-escolas, principalmente as da rede particular de ensino, cujas propostas, influenciadas por

pesquisas médicas e psicológicas, enfatizavam os aspectos sociais, cognitivos e emocionais das crianças (idem).

Paralelamente a esta dinâmica, de acordo com Oliveira (2005), nos parques infantis cujo atendimento era voltado aos filhos e filhas das classes operárias e nas creches que atendiam às crianças dos extratos sociais menos favorecidos, contraditoriamente discursos compensatórios e assistencialistas continuavam a orientar o trabalho desenvolvido com as crianças naquelas instituições.

No período do regime militar os discursos sobre a função da creche e da pré-escola destacavam sua importância preparatória para o período obrigatório de escolarização. Esse movimento ocorreu em função do interesse das camadas populares em, assim como as classes médias, oportunizar a seus filhos um atendimento “educativo” nas instituições frequentadas por eles, em oposição ao trabalho de guarda e proteção (idem).

Segundo Hoffmann (2002), a partir da década de 1970, estas intenções, particularmente expressas pela classe média, podem ter provocado o surgimento da formalização do processo avaliativo na Educação Infantil, como um meio de controle sobre a escola e sobre o trabalho nela desenvolvido. Contrariamente à forma como a avaliação se desenvolveu nas demais etapas educativas, por meio de orientações e determinações proclamadas pelos documentos expedidos por órgãos governamentais, na Educação Infantil a exigência deste processo parece ter sido motivada pela própria sociedade. Este fato a diferencia, na sua gênese, da avaliação proposta para as demais etapas e modalidades educativas.

4.5 O período atual

Após o término do regime militar de governo, em 1985, inicia-se o período de atendimento/educação das crianças pequenas, que se estende até os dias atuais. Oliveira (2005) observa que novas políticas para creches foram incluídas no Plano Nacional de Desenvolvimento – PND, elaborado em 1986. Foram estabelecidas propostas para este atendimento que buscavam romper com a perspectiva assistencialista e/ou compensatória, atribuindo a este atendimento uma “função pedagógica”.

Esta dinâmica social tecida em diferentes contextos e com interesses diversos culminou com a inserção do atendimento às crianças pequenas na CRFB (BRASIL, 1988) que

no seu art. 208, proclama o reconhecimento das “[...] creches e pré-escolas como um direito da criança e dever do estado”. Concretiza-se, aqui, no âmbito legal, “a criança como sujeito de direitos”.

A consagração da Educação Infantil como um direito das crianças e dever do estado pelo texto constitucional e, como consequência, a promulgação da LDB nº 9.394/1996, que estabeleceu o atendimento às crianças de 0 a 5 anos de idade como a primeira etapa da Educação Básica e a intitulou “Educação Infantil”, desencadeou um movimento engendrado por políticas públicas educacionais de estruturação do atendimento a esta faixa etária, estabelecido em diferentes documentos, sejam de caráter mandatório, como as DCNEI (BRASIL, 1999, 2009a), sejam orientadores como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), que buscam regulamentar o trabalho pedagógico voltado para esta faixa etária.

Entretanto, a consagração plena da criança como sujeito de direitos está longe de ser concretizada no âmbito educativo. Um dos aspectos que favorecem esse cenário é que o discurso atual esbarra em práticas que retratam concepções de infância e criança cujas aspirações permanecem, ainda, fortemente e veladamente, resguardadas, conforme será apresentado no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 5

INFÂNCIAS E CRIANÇAS: CONCEPÇÕES QUE TECEM AS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

As palavras “infante”, “infância” e demais cognatos, em sua origem latina e nas línguas aí derivadas, recobrem um campo semântico estreitamente ligado à ideia de ausência de fala.[...] Assim, por não falar, a infância não se fala e, não se falando, não ocupa a primeira pessoa nos discursos que dela se ocupam. E, por não ocupar esta primeira pessoa, isto é, por não dizer “eu”, por jamais assumir o lugar de sujeito do discurso, e, conseqüentemente, por consistir sempre em ele/ela nos discursos alheios, a infância é sempre definida de fora. (LAJOLO, 1997, p.226).

A ausência da fala sobre si mesma, não apenas por condicionantes biológicos, mas também sociais, descrita nas palavras acima, deixa um vácuo onde aqueles que “falam” e que têm as suas expressões legitimadas socialmente podem traduzir as suas concepções sobre a infância e a criança determinando a sua educação.

Essa argumentação parece destoar da dinâmica intensa que ocorre nas instituições de Educação Infantil. Quão distante ela está da rotina de trocar fraldas, banhar as crianças, colorir, cantar, gesticular, brincar, etc. Entretanto, desses e de outros momentos do cotidiano dessas instituições é que se pode depreender as concepções. É quando elas operam, matizando as práticas formativas e, dentre elas, a avaliação para as aprendizagens, objeto desta pesquisa.

É possível que o maior mérito de algumas dessas manifestações esteja na invisibilidade de suas intenções que acabam por naturalizar iniciativas que, em algumas situações, estão longe de atender às necessidades das crianças. As concepções tornam-se, assim, orientadoras invisíveis das ações cotidianas.

Elas são constituídas ao longo das experiências sociais vivenciadas pelos indivíduos, nos diferentes contextos nos quais eles transitam, sendo portanto fecundas de valores veiculados por discursos dominantes que lá operam. No âmbito da Educação Infantil, Dahlberg, Moss e Pence, (2003, p. 48) advogam que eles “[...] atuam por meio dos conceitos, das convenções e das categorias que usamos para analisar, construir e descrever a realidade”.

Essa premissa revela as múltiplas possibilidades de interpretação da infância, da criança e da Educação Infantil, tendo em vista os discursos diversos que imprimiram e que ainda imprimem as marcas do seu tempo na educação das crianças pequenas brasileiras, conforme discutido no capítulo anterior.

Em uma perspectiva histórica, Freitas e Kuhlmann Jr. (2002, p.7) apresentam diferentes possibilidades de se conceber a infância e a criança. Segundo estes autores, a infância é a representação “[...] que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive essa fase da vida”.

Outras formas de entendimento também são descortinadas por esse autores (idem). Elas referem-se à determinação de um período cronológico no que diz respeito às idades das crianças como uma forma de compreensão da infância. A utilização do termo infância, no singular, serve, ainda, para caracterizar aspectos comuns às diferentes crianças. Pode também referir-se às crianças das classes dominantes, quando se atribui a estes segmentos a primazia de práticas e sentimentos que caracterizam esta construção. Em outras situações, a infância representa as crianças desfavorecidas socialmente e, ainda, encontra-se uma subdivisão quando da materialização de propostas para a infância abandonada, delinquente, etc.

Acerca do termo infância, Kohan (2008) afirma que ele surgiu pela primeira vez há mais de vinte séculos, muito mais associado às normas e ao direito, à *res pública*³⁷ do que propriamente ao âmbito familiar ou privado. O termo de origem latina *infans* designava aquele que não podia falar, mas ele também se referia a indivíduos de até quinze anos, que, em função das suas idades não podiam prestar testemunho nos tribunais.

Assim, na cultura latina onde a *res publica* é tema central, aqueles que não podem participar são de alguma forma marginalizados, incluindo neste grupo os menores e aqueles que apresentam alguma deficiência mental. Desta forma, as crianças são agrupadas às categorias daqueles indivíduos que “não têm”, sendo excluídas da ordem social (KOHAN, 2008). A ideia de ausência, de incompletude, de incapacidade que subjaz à etimologia do termo infância encerra um discurso dominante a partir do qual “[...] uma linguagem, um direito e uma política dominante consagraram uma exclusão. Por razões de uma falta, a infância ficou de fora, como igual aos deficientes, estrangeiros, ignorantes e tantos outros faltosos” (idem, p. 41).

A ausência, identificada nas palavras do autor, é produtiva do ponto de vista da organização do trabalho pedagógico que vem sendo realizado ao longo dos séculos, alicerçando o atendimento às crianças em diferentes épocas, incluindo a atual, conforme indicado nas pesquisas realizadas por Corrêa (2007) e Paz (2002), que apontaram nos

³⁷ Significa “coisa do povo”, coisa pública. Na cultura latina, segundo Kohan (2008), a *res pública* é tema de fundamental importância.

contextos investigados a construção da criança como um ser de falta, tanto na creche, quanto na pré-escola, integrando a construção da criança como *reprodutora de conhecimento, identidade e cultura*, segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 64).

Como ser-de-falta “[...] o desafio é fazer com que ela fique pronta para aprender e pronta para a escola na idade do ensino obrigatório” (idem, p. 65). Dessa forma a infância sinaliza o sucesso futuro de um recurso humano economicamente produtivo e consagra-se como “[...] o primeiro estágio no processo de produção de uma força de trabalho estável e qualificada para o futuro” (idem,).

Nela são reproduzidos conhecimentos e habilidades e produzidos os valores dominantes do capitalismo atual e, dentre eles, o individualismo, a competitividade e o consumo. Essa perspectiva, segundo a autora e os autores, tem despertado o interesse de segmentos que até então mostravam-se alheios à educação das crianças, como os políticos e os empresários. Essa construção remete à Educação Infantil como um período preparatório para as demais etapas educativas.

Em uma outra perspectiva, Dahlberg, Moss e Pence (2003, p.66), discutem a concepção da *criança inocente, nos anos dourados da vida*. Este entendimento traduz uma visão utópica na qual a criança que nasce originalmente boa e é corrompida pela sociedade. Assim, para manter a bondade da natureza infantil é necessário preservá-la do contato com o mundo violento e opressivo. Os autores afirmam que essa atitude é desrespeitosa, ilusória e não leva as crianças a sério uma vez que as oculta de uma realidade na qual elas estão inseridas. Nessa mesma direção, Micarello e Drago (2005) refletem acerca da perspectiva divina e angelical atribuídas às crianças tanto nas práticas sociais quanto institucionais. Essas características positivas precisam ser preservadas em prol da construção de um mundo melhor (MAGALDI, 2002).

Intimamente relacionada às interpretações da criança *reprodutora de conhecimento, identidade e cultura e da criança inocente, nos anos dourados da vida*, está a construção da criança como *natureza... ou científica com estágios biológicos* discutida por Dahlberg, Moss e Pence (2003, p.66). Ela compreende a criança como um ser “[...] essencial de propriedades universais e capacidades inerentes, cujo desenvolvimento é encarado como um processo inato-biologicamente determinado” (idem).

Essa construção, também criticada por Kramer (2003), marginaliza as reais condições de vida das crianças, desconsidera a influência da cultura, destituindo-as das suas qualificações sociais. Assim, independentemente dos contextos em que elas se constituem, focaliza-se uma sequência de padrões biológicos que direcionam a maturidade. Esta é a mesma perspectiva da criança científica, de base biológica, proporcionada pela Medicina e pela Psicologia do desenvolvimento, afirmam Dahlberg, Moss e Pence, (2003, p.67) . Nela, [...] a criança é, em geral, reduzida a categorias separadas e mensuráveis, como desenvolvimento social, intelectual, motor etc”. Sarmiento e Gouvea (2008, p.7), comungam dessa ideia e justificam a sua gênese:

No processo histórico de conformação das distinções entre os campos disciplinares, a criança foi tomada como objeto por excelência de uma psicologia do desenvolvimento que pouco dialogou, na maior parte de sua produção, com ciências como a sociologia, a antropologia e a história. Daí o paradoxo de termos as crianças abundantemente (excessivamente?) escrutinadas, analisadas, classificadas como seres biopsicológicos, mas ignorados como atores sociais, portadores e produtores de cultura.

As concepções de infância/criança como *reprodutora de conhecimento, identidade e cultura* , *inocente, nos anos dourados da vida*, e como *natureza... ou científica com estágios biológicos* fecundam a ideia da infância/criança universalizadas , ou naturalizadas . As raízes desse pensamento, segundo Kramer (2003, p.18) encontram-se no “sentimento moderno de infância”.

De acordo com a autora, ele provoca nos adultos duas atitudes: a de “paparicação” por considerá-las inocentes, graciosas, ingênuas ou a moralização, por considerá-las imperfeitas e incompletas requerendo a intervenção dos adultos para educá-las e moralizá-las. Os dois sentimentos de infância que mobilizam os adultos a protegê-las e preservarem a sua inocência ou, a moralizá-las, desenvolvendo o seu caráter, são aparentemente contraditórios. Entretanto, Kramer (2003) assegura que eles sustentam a construção da criança como “essência ou natureza”.

Essas duas formas de perceber a criança são expressas pela Pedagogia Nova e pela Pedagogia Tradicional. Ainda segundo a autora, a primeira advoga que a natureza da criança é originalmente inocente. O objetivo da educação é preservar essa inocência e pureza, protegendo-a dos males da sociedade. Nessa perspectiva, a espontaneidade, e a liberdade da criança são aspectos que fundamentam o processo educativo em detrimento da autoridade do adulto.

A Pedagogia Tradicional compreende que a natureza da criança é corrompida. Assim, o papel da educação, por meio da intervenção do adulto, é discipliná-la, impondo-lhe regras e modelos a serem seguidos. Tanto a Pedagogia Nova quanto a Tradicional, compreendem a criança como sujeito universal, abstrato, fato que opera ideologicamente o significado social da infância.

Historicamente, essa interpretação teve sua gênese no contexto urbano-industrial, com a sociedade capitalista quando um novo papel foi desempenhado pelas crianças nas suas comunidades. Enquanto na sociedade feudal a criança desempenhava uma função produtiva do ponto de vista do trabalho, a sociedade burguesa preocupou-se em cuidá-la, escolarizá-la e prepará-la para o futuro. Essa forma de organização social instituiu classes sociais diversas nas quais as crianças desempenhavam papéis diferentes. Contudo, a ideia da infância universal foi proclamada pelas classes dominantes tendo como estereótipo o seu modelo de criança, tomando por critérios a idade e a sua dependência em relação aos adultos, aspectos que as caracterizavam nessas classes (Kramer, 2003).

Em um movimento contrário à mera transposição dessas ideias para o contexto brasileiro, tendo em vista os diferentes aspectos sociais, culturais e políticos que afetaram a sua formação, a autora indaga: “Como conceber no Brasil um modelo de criança que não corresponde sequer à maioria das crianças?”(idem, p.20).

Qualquer trabalho consciente desenvolvido com crianças não pode prescindir de uma definição de qual era (e é) o conceito de infância nos interior das diversas classes sociais. Deve-se partir do princípio de que as crianças (nativas ou imigradas, ricas ou pobres, brancas ou negras) tinham (e têm) modos de vida e de inserção social completamente diferentes uma das outras, o que correspondia (e corresponde) a diferentes graus de valorização da infância pelo adulto, a partir de suas condições econômicas, sociais e culturais, e do papel efetivo que exerciam (e que exercem) na sua comunidade.

A reflexão acerca das palavras de Kramer (2003) remetem à força dos discursos dominantes a que se referiram anteriormente Dahlberg, Moss e Pence (2003).

No âmbito da Sociologia, Corsaro (2011) discute a infância/criança assegurando que é recorrente os adultos perceberem as crianças de forma futurista, alimentando uma expectativa das contribuições que elas poderão dar à ordem social quando se tornarem adultas. Nessa direção, as teorias tradicionais desse campo de estudo têm sido férteis na produção de trabalhos voltados para a socialização das crianças, “processo pelo qual elas se adaptam e internalizam à sociedade” (idem, p.19). Segundo o autor, dois modelos diversos do processo de socialização integram essas teorias: o modelo determinista e o modelo construtivista.

No modelo determinista, a criança desempenha um papel essencialmente passivo. Ela é ao mesmo tempo “[...] uma iniciante, com potencial para contribuir para a manutenção da sociedade e uma “ameaça indomada” que deve ser controlada por meio de treinamento cuidadoso” (idem). Nele, a sociedade se apropria da criança, e deve treiná-la, moldá-la para que se torne um indivíduo competente e contribuinte da ordem social estabelecida. Todavia, até que seja “socializada” ela representa uma ameaça.

O papel passivo da criança no modelo de socialização determinista dá lugar a um desempenho ativo no modelo de socialização construtivista, contudo, a ênfase continua a ser o desenvolvimento individual. Na teoria piagetiana “[...] o foco é o domínio do mundo por uma criança isolada em seus próprios termos [...] O construtivismo oferece uma visão ativa, mas solitária das crianças” (CORSARO, 2011, p.29). Na Psicologia do desenvolvimento construtivista, prossegue o autor, há uma preocupação exacerbada em relação ao ponto de chegada do desenvolvimento, ou a trajetória da criança, da imaturidade à capacidade adulta.

Associando a criança às suas necessidades maternas, encontra-se outra concepção, também criticada por Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 67): a de “criança como fator de suprimento do mercado de trabalho”. Esta percepção refere-se tanto à criança, quanto à sua mãe, como natureza. A criança, pelo menos até os 3 anos de idade, “é biologicamente determinada a necessitar do cuidado materno exclusivo [...] e a mãe é biologicamente determinada para proporcionar este cuidado”.

A desnaturalização deste processo seria algo prejudicial ao desenvolvimento da criança. Esta perspectiva não é evidenciada empiricamente de acordo com a autora e autores. Embora ela seja sustentada numa concepção de maternidade construída em determinadas sociedades, em alguns estágios de suas histórias ainda influencia a educação compartilhada das crianças pequenas.

Entretanto, com a crescente utilização da mão de obra feminina, este quadro está sendo redesenhado. “Um cuidado alternativo, não-materno, deve ser proporcionado às crianças pequenas para que suas mães possam ser empregáveis” (idem, p. 68). Em alguns países, como a Grã-Bretanha e Estados Unidos, este assunto é tratado como empresarial e orientam-se os empregadores a investirem “no cuidado à infância, como uma abordagem de custo-benefício para manter, hoje em dia, uma força de trabalho estável e qualificada” (idem,

p. 69). Esta iniciativa objetiva atrair e manter a mão de obra até que ela já não seja mais necessária.

Em sentido contrário a estas construções, que naturalizam e universalizam a infância e a criança, Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 69) defendem a concepção de criança como “[...] co-construtora de conhecimento, identidade e cultura”. Um sujeito único, complexo e individual. A infância, nessa perspectiva, não é um período preparatório, ela integra a estrutura social.

Essa concepção insere a criança no âmbito dos relacionamentos. Ela não é um sujeito isolado, centralizado. O termo “co” expressa essa assertiva na medida em que ele significa companhia, simultaneidade. Dessa forma temos a dinâmica da construção compartilhada do conhecimento. Nela a aprendizagem

Não é um ato cognitivo individual realizado quase em isolamento na cabeça da criança .A aprendizagem é uma atividade cooperativa e comunicativa na qual as crianças constroem conhecimento, dão significado ao mundo, junto com adultos e, igualmente importante, com outras crianças (DHALBERG, MOSS E PENCE, 2003, p.72).

Assim sendo, as construções evidenciadas pelos autores que contribuíram com suas percepções nesse capítulo revelam que os conceitos de infância e de criança encerram um eixo comum que é social, cultural, político e econômico. Na medida em que compreendemos esta perspectiva, se alargam e iluminam possibilidades diferenciadas de atendê-la.

Embora os diversos contextos socioculturais promovam diferentes entendimentos acerca do que é ser criança (COHN, 2009), assumo nesta pesquisa a concepção de criança como sujeito de direitos, como “co-construtora de conhecimento, identidade e cultura”, conforme nos dizem Dhalberg, Moss e Pence (2003, p. 63) construção que amplio com Kramer (2007, p. 15) por compreendê-las como:

[...] sujeitos sociais e históricos, marcados pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. [...] A infância, mais que um estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância.

Com essas palavras, a autora nos permite dizer que há diferentes infâncias e crianças, ao mesmo tempo, singulares e complexas, cujo papel social e desenvolvimento estão condicionados às suas condições de vida, classe social e ao meio cultural de sua família. A infância é, assim, uma construção social situada em um tempo, local e cultura específicos e varia de acordo com a classe social, o gênero e outros aspectos socioeconômicos (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

Essa construção possibilita maneiras diferenciadas de se pensar os processos educativos formais dedicados às crianças e, dentre eles, a avaliação para as aprendizagens, assunto que será tratado a seguir.

CAPÍTULO 6

A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS E PARA AS APRENDIZAGENS: DISCURSOS E PERCURSOS

Investigando o processo de ensino-aprendizagem o professor redefine o sentido da prática avaliativa. A avaliação como um processo de reflexão sobre e para a ação contribui para que o professor se torne cada vez mais capaz de recolher indícios, de atingir níveis de complexidade na interpretação de seus significados, e de incorporá-los como eventos relevantes para a dinâmica ensino-aprendizagem. Investigando, refina seus sentidos e exercita/desenvolve diversos conhecimentos com o objetivo de agir conforme as necessidades de seus alunos, individual e coletivamente considerados (ESTEBAN, 2002, p.24).

A avaliação situa-se em um campo polifônico e tensionado. Polifônico porque o discurso que a cerca não é unívoco uma vez que os interesses que tecem o processo avaliativo são diversos. Nesse âmbito podem-se encontrar diferentes objetivos a que se presta a avaliação: seleção, ranqueamentos, exclusão, exposição dos alunos e de suas famílias, aprendizagens, reprovação, aprovação, dentre outros. Tensionado porque é nos embates travados por aquela polifonia que se constroem os contradiscursos dos propósitos individuais e coletivos. Essa dinâmica é produtiva do ponto de vista da materialização das práticas pedagógicas e, dentre elas, a avaliação.

Tais propósitos, por sua vez, situam-se em tempos e espaços determinados e não são neutros. Isso sinaliza que a avaliação também não é um processo neutro, desvinculado dos interesses sociais. O domínio pedagógico no qual a avaliação circula é influenciado por esses interesses e a eles responde, seja em concordância, ou em resistência. No distanciamento entre eles situa-se o campo tensionado do processo avaliativo, que não é recente e vem se modificando ao longo da sua constituição, confundindo-se com práticas pontuais e classificatórias, como os exames, as provas e os testes.

6.1 A avaliação da e para as aprendizagens: constituição e desenvolvimento

A avaliação, segundo Godói (2006), já era praticada há muitos séculos “a.C.” em várias sociedades, com objetivos e formas diferentes da que se aplica no contexto educacional. Ela somente foi sistematizada com o surgimento da escola quando foram criados

mecanismos de avaliação, como testes, provas, dentre outros que davam maior credibilidade e rigor ao sistema de medidas e de seleção (SOBRINHO, 2002).

A esse respeito, Depresbiteres e Tavares (2009) defendem que os exames podem ter sido utilizados por Shun, imperador chinês que em 2.205 a.C. exercia essa prática em seus oficiais com o propósito de promovê-los ou de demiti-los. De acordo com as autoras o termo exame tem suas origens no latim, *examem*, que denomina o “[...] ponteiro da balança que, imparcialmente, aponta o resultado da pesagem. O termo exame tem a mesma origem dos termos exigir e exato” (idem, p. 28).

Segundo Barriga (1993), cujos estudos foram citados por Depresbiteres e Tavares (2009), os exames surgiram com a finalidade de controle social. Na China Imperial eles eram realizados para “[...] evitar a constante ameaça de apropriação de cargos, impedirem o clientelismo e a formação de monopólios de notáveis [...]” (idem, p. 28). Avançando um pouco mais no tempo, segundo as autoras, Durkheim aponta que, no século XV, os examinados eram frequentemente ridicularizados por meio de questionamentos embaraçosos.

Para Comenius, o exame não tinha propósito de promover o aluno ou de atribuir-lhe notas. O medo, segundo ele, era um elemento excelente utilizado pelos professores para manterem os alunos atentos às atividades escolares e aprenderem “com facilidade, sem fadiga e com economia de tempo” (LUCKESI, 1996, p. 22 - 23).

No Brasil dos séculos XVI e XVII, os exames escolares foram sistematizados no documento intitulado *Ratio Studiorum*, elaborado pelos jesuítas, cujas orientações práticas, segundo Luckesi (2003), alcançam os dias atuais, tais como não ser permitido conversar com o colega durante a sua realização, pedir materiais emprestados, a rigidez do tempo, absolutamente controlado, dentre outros.

A força da concepção de exames e de provas nos primórdios da avaliação pode ser identificada pela “docimologia”, ciência do estudo sistemático dos exames, em particular, do sistema de atribuições de notas, segundo De Landshere (1976, *apud* Depresbiteris e Tavares, 2009, p.30).

De acordo com aquelas autoras, essa ciência, amplamente propagada por Henri Pierón, na França em 1920, alcançou outros países, como Portugal e Estados Unidos. Nos Estados Unidos do século XIX, foram criados comitês para a elaboração e desenvolvimento de testes padronizados. Nas primeiras décadas do século XX a maior parte dos trabalhos situados no

campo da avaliação educacional formal estava associada à aplicação de testes. Esse fato imprimia ao processo avaliativo uma característica exclusivamente instrumental.

Nesse contexto dos testes direcionados aos conteúdos escolares, surgiram os testes psicológicos, como os de inteligência. Dentre eles, os testes Binet-Simon, que objetivavam identificar crianças que, em função de terem um nível intelectual insuficiente, possuíam dificuldades de aprendizagem. Assim a proposta era reunir essas crianças “incapazes” em classes especiais onde seriam dispensados a elas métodos pedagógicos adaptados aos seus níveis. Estes testes , segundo Barriga (1993, *apud* DEPRESBITERES e TAVARES, 2009, p. 31),

[...] estabeleceram sutis vínculos entre os delinquentes, os pobres e os pouco inteligentes [...] A criação desses testes buscava reduzir a responsabilidade da sociedade, sob o argumento de que as diferenças escolares e sociais nada mais são do que problemas das pessoas em suas diferenças biológicas.

Na esteira do pensamento das autoras, a escola, fundamentada nos quocientes de inteligência, passou a assumir o estabelecimento desse vínculo entre os aspectos biológicos e o desempenho dos alunos, selecionando, assim, aqueles que deveriam prosseguir com os estudos e os que seriam preparados para o trabalho.

Destaca-se a significativa influência exercida pela Psicologia no campo da avaliação, por meio da aplicação de testes e de seus desdobramentos no âmbito da educação formal. Sobrinho (2002) observa que, em boa parte do século XX, o significado inicial e representativo de avaliação que ganhou espaço refere-se à ideia da criação de instrumentos que pudessem, com precisão, medir, selecionar e classificar o desempenho escolar dos alunos.

No campo da educação das crianças pequenas, Dahlberg, Moss e Pence (2003, p.54) também salientam a forte influência da Psicologia do desenvolvimento na constituição de práticas pedagógicas orientadas por meio de um sistema de concepções, categorizações e classificações. Explicitando esse pensamento, a autora e os autores observam que “Os mapas, as classificações, e as categorias já prontas terminam substituindo a riqueza da vida experienciada por elas e a inevitável complexidade da experiência concreta.”

Na década de 1930, Ralph Tyler, educador norte-americano, pai do “ensino por objetivo” e criador do termo avaliação das aprendizagens, ressalta Luckesi (2003, p.15) “[...] elaborou uma forma de desenvolver a avaliação das aprendizagens que garantisse a qualidade de um ensino-aprendizagem eficiente”. Ancorada na abordagem behaviorista, a avaliação

destinava-se a verificar o grau de mudanças comportamentais ocorrido nos alunos uma vez que esse era o objetivo da educação.

De acordo com Hoffmann (2003), essa proposta de avaliação tornou-se referência nos cursos de formação de professores. A autora faz uma análise acerca das manifestações do pensamento de Tyler no processo avaliativo ao destacar que a partir dos objetivos estabelecidos pelo professor, em sua maioria intimamente relacionados ao conteúdo programático, em intervalos de tempos os alunos são submetidos a testes para verificar o alcance dos objetivos propostos. Dessa forma,

Quando inserida no cotidiano, a ação avaliativa restringe-se à correção de tarefas diárias dos alunos e registro dos resultados. Assim, quando se discute a avaliação, discutem-se, de fato, instrumentos de verificação e critérios de desempenho final (HOFFMANN, 2003, p. 33-34).

A influência da proposta de Tyler provocou, segundo Luckesi (2003), um equívoco conceitual e prático acerca da verificação do desempenho dos alunos. Segundo o autor, todos os instrumentos/procedimentos utilizados para aquela verificação, tais como exames, seleção, entre outros, e a própria avaliação, passaram a receber essa denominação.

Para explicar essa distinção, o autor caracteriza cada um deles, a partir de algumas variáveis, constantes no quadro 05, apresentado na página a seguir.

VARIÁVEIS	EXAME ESCOLAR	AValiaÇÃO
Temporalidade	Dirigido ao passado (verificação do que o aluno já aprendeu)	Centrada no presente e voltada para o futuro
Solução de problemas	Fixado no problema	Focaliza a solução
Expectativa dos resultados	Centrado com exclusividade no produto final	Centrada no processo e no produto ao mesmo tempo
Abrangência dos condicionantes psicológicos e sociais, relacionais, históricos, biológicos, administrativos	Simplifica a realidade, secundarizando a complexidade dos elementos que afetam os resultados	Reconhece a complexidade humana e das aprendizagens, levando em conta os elementos que interferem nos resultados, tanto intermediários, quanto finais
Momento do desempenho do educando	Pontual (considera somente o que ocorre no presente em decorrência de aprendizagens passadas)	Tem em vista as aprendizagens anteriores, as atuais e aquelas que ainda podem vir a ocorrer
Função	Classificatórios	Diagnóstica
Consequências da função	Seletivos	Inclusiva
Dimensão política	Antidemocrática	Democrática
Ato pedagógico	Autoritários	Dialógica

Quadro 5: Caracterização de exame e de avaliação.

Fonte: Luckesi (2011), com adaptação da autora, 2015.

Retomando a sequência cronológica do breve histórico de constituição da avaliação, Godói (2006) afirma que foi a partir da década de 60 que os aspectos qualitativos começaram a se fortalecer e o campo da avaliação estabeleceu o diálogo com outras áreas concorrendo com o estabelecimento de um novo formato para a avaliação.

Nesse contexto, de acordo com Sobrinho (2002), a avaliação transpôs os limites impostos pelos especialistas em testes, medidas e currículos, originários principalmente da psicologia, convergindo diferentes áreas do conhecimento, como a antropologia, a filosofia, a antropologia, a economia e a administração.

Nesse percurso, na segunda metade da década de 1970 e início da de 1980, ensina Godói (2006), abordagens centradas no caráter qualitativo da avaliação operaram na busca pela superação da dimensão técnica daquele processo, evidenciando o seu caráter social, político e a sua intrínseca relação com poder. Esse quadro que se estende até o momento vem sendo desenhado por diferentes autores que se dedicam ao estudo da avaliação³⁸ e também por outros que, para além da dimensão técnica do processo avaliativo, discutem a sua dimensão social e as formas como ela se manifesta por meio das abordagens teóricas, sob as quais tem se alicerçado o processo educativo.

Essa relação intrínseca da avaliação com o âmbito social e político é analisada por Luckesi (1996, p.28) a partir dos modelos teóricos de educação. Segundo o autor, “[...] a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica”.

Situando esse processo na educação brasileira, o autor defende que a avaliação das aprendizagens opera a favor do modelo social liberal conservador.

A sociedade atual prevê e garante (com os percalços conhecidos de todos nós) aos cidadãos os direitos de igualdade e liberdade perante a lei. Cada indivíduo (esta é outra categoria fundamental do pensamento liberal) pode e deve, com seu próprio esforço, livremente, contando com a formalidade da lei, buscar sua auto-realização pessoal, por meio da conquista e do usufruto da propriedade privada e dos bens” (idem, p. 29).

Esse modelo social, de acordo com o autor, originou as pedagogias Tradicional, Renovada ou escolanovista e Tecnicista, que, embora diferentes, aspiram a conservar a

³⁸ Afonso (2003, 2005); Esteban (2002, 2003, 2003a, 2004); Freitas (1995, 2009); Fernandes (2013); Hadji (1994, 2001); Hoffmann (2002, 2003, 2005, 2008a, 2008b); Luckesi (1996, 2003, 2011); Silva (2004); Villas Boas (2000, 2002, 2005, 2008, 2010, 2011, 2013).

sociedade na sua forma de organização. O processo avaliativo no modelo liberal conservador, prossegue o autor, necessariamente será autoritário uma vez que ele demanda essa característica na medida em que requer controle e ajustamento dos sujeitos aos parâmetros de equilíbrio social. A avaliação será, portanto, “[...] um instrumento disciplinador não só das condutas cognitivas como também das sociais, no contexto da escola” (LUCKESI, 1996, p. 32).

Luckesi (1996) destaca, ainda que, em direção contrária a essa configuração de sociedade, as Pedagogia Libertadora, Libertária e dos Conteúdos Socioculturais, buscam, ao invés da domesticação, a humanização dos estudantes. Assim, enquanto as primeiras aspiram a manutenção do modelo social vigente por meio da adaptação e ajustamento dos educandos ao modelo social, as segundas objetivam viabilizar os meios para que eles possam ser agentes desse processo e não objeto de ajustamento.

Nessa direção, o autor assevera que a prática avaliativa estará comprometida com a transformação e deverá se ater aos meios para superar o autoritarismo e estabelecer a autonomia do estudante uma vez que o novo modelo social requer a participação democrática de todos. Em suas palavras,

Isso significa igualdade, fato que não se dará se não se conquistar a autonomia e a reciprocidade de relações. Nesse contexto a avaliação deverá manifestar-se como mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento e não a estagnação (LUCKESI, 1996, p. 32).

A proposta de Luckesi remete a um processo avaliativo acolhedor, que reconhece e respeita os estudantes, seus saberes e sua cultura. Quão distante ela se encontra da proposta que vem construindo o processo de avaliação na perspectiva pontual, seletista, classificatória e excludente que ainda se manifesta com relativa força nos fazeres pedagógicos de algumas instituições educativas onde as relações interpessoais e a construção da autonomia parecem ocorrer à margem do processo educativo.

Nessa direção, as palavras do autor convergem, juntamente com as de Villas Boas (2002, 2005, 2008, 2011), Fernandes (2013), Hadji (2001), dentre outros, para a função formativa da avaliação.

6.2 A avaliação formativa: um processo centrado nas aprendizagens

Tendo em vista as diferentes funções atribuídas à avaliação que tem por objetivo as aprendizagens dos alunos, inicio este capítulo situando a posição que tenho a respeito, já

assumida anteriormente por ocasião do desenvolvimento da pesquisa de mestrado (CORRÊA, 2007).

Naquela ocasião, dialoguei com diferentes autores cujos olhares convergiam para um processo avaliativo centrado nas aprendizagens e no desenvolvimento das crianças, atribuindo à avaliação alguns adjetivos que explicitam os seus potenciais, tais como democrática, participativa integradora, reguladora, dialógica e emancipatória. À época minha posição, com a qual ainda comungo, foi a seguinte:

Essa diversidade de designações atribuídas à avaliação pode encontrar significados e aproximações a partir do conceito de avaliação formativa apresentado por Villas Boas (2002)[...] Assim sendo, trabalharemos com as contribuições de outros autores que atribuem à avaliação formativa outros adjetivos, comungando, porém, do pensamento daquela autora, e compreendendo toda a abrangência terminológica desse paradigma avaliativo (CORRÊA, 2007, p. 50).

Assim, justificativas à parte, compreender a avaliação para além da sua dimensão técnica, ainda tão valorizada no ambiente escolar, tendo em vista as determinações que operam esse processo, requer trabalhar a partir de uma outra ótica, de uma outra concepção, o que pode ser bastante atrativo para quem está comprometido com as aprendizagens das crianças. Entretanto, Esteban (2003, p. 26) destaca que

[...] toda mudança pressupõe riscos. Muitas vezes é preciso reconstruir o olhar, num movimento que requer a desconstrução do modo como se interpreta a realidade e se organiza a vida. Pode ser bastante difícil questionar, negar e substituir as crenças, preconceitos, valores, conhecimentos e costumes já consolidados.

Estas palavras remetem às de Hoffmann (2005a), no que diz respeito à necessidade de se mudar as concepções de avaliação possibilitando que novas práticas sejam realizadas. Um passo promissor pode ser o de identificar essa necessidade e discutir sobre outras possibilidades de desenvolvimento da avaliação além da que seleciona, classifica e exclui as crianças do ambiente escolar, seguindo no sentido de uma avaliação que trabalha para as aprendizagens.

A avaliação formativa, um processo ainda em construção em nossas instituições educativas, trabalha em prol das aprendizagens das crianças, dos professores e para o desenvolvimento da escola (VILLAS BOAS, 2002, 2005, 2008). Das crianças, porque a avaliação formativa requer, entre outras iniciativas, a sua participação ativa, incluindo o seu envolvimento no processo de registro dos resultados. Essa postura oportuniza que elas “[...] acompanhem o seu desempenho por meio da autoavaliação contínua” (VILLAS BOAS, 2011, p. 31).

A autora afirma que esse envolvimento não destitui os professores das suas responsabilidades, muito menos afeta a seriedade da avaliação. No sentido contrário a esse pensamento, as crianças passam a ser corresponsáveis pelos seus trabalhos, desde a organização, desenvolvimento e avaliação. Favorecer as condições para que as crianças assumam a responsabilidade das suas aprendizagens, continua a autora, é papel da escola e dos professores. Assim, elas aprenderão, também, a assumir os seus deveres para com a sociedade.

Esse pensamento aproxima-se das palavras de Afonso (2005, p. 11). Ele destaca a avaliação formativa como meio de emancipação, já que ela contém “[...] possibilidades de promover [...] a concretização efetiva de direitos sociais e culturais, que hoje, mais do que nunca, se encontram fortemente ameaçados e cerceados” (idem). Que direito social mais abrangente senão o de assumir seus deveres sociais e reclamar os seus direitos com responsabilidade?

No que tange ao posicionamento dos professores, Villas Boas (2011, p.33) assevera que eles deverão reivindicar condições adequadas de trabalho para que possam assumir a responsabilidade de atuar numa realidade em que poderão ser avaliados e em que as crianças são sujeitos da suas aprendizagens, levando em conta todo o processo que a constitui: organização, desenvolvimento e avaliação. “Por isso é que se diz que a avaliação formativa visa à aprendizagem do estudante e do professor e ao desenvolvimento da escola”.

A respeito da avaliação formativa e da sua centralidade nas aprendizagens, Hadji (2001, p. 20) sublinha que ela é assim entendida quando “[...] se inscreve em um projeto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação”. O autor destaca ainda que “[...] a avaliação formativa é uma avaliação informativa” (idem) uma vez que ela fornece informações para os professores e para os alunos de forma que os primeiros poderão identificar as suas dificuldades com vistas a superá-las e os segundos, reorganizar as suas práticas a favor das aprendizagens.

Assim, o caráter essencial dessa avaliação é a sua qualidade informativa. Segundo o autor, a “[...] partir do momento em que ela informa, ela é formativa quer seja instrumentalizada ou não, acidental ou deliberada, quantitativa ou qualitativa” (idem).

Isso pode causar certa estranheza aos que entendem, equivocadamente, que a avaliação formativa distancia-se da utilização de instrumentos/procedimentos de avaliação das

aprendizagens. Villas Boas (2011, p. 35) alerta para a importância da utilização de diversos “[...] meios de coleta das informações que utilizem diferentes linguagens de forma que os alunos possam se manifestar com espontaneidade e autonomia. A esse respeito Hadji (1994, p. 165) assim se pronuncia:

Não há nenhum instrumento que não pertença à avaliação formativa. Certamente que qualquer instrumento que permita, por exemplo, compreender e gerir os erros dos alunos será bem-vindo. Mas, mesmo neste caso, a ‘virtude’ formativa não está no instrumento, mas, sim, se assim se pode dizer, no uso que dela fazemos, na utilização das informações produzidas graças a ele. O que é formativo é a decisão de pôr a avaliação ao serviço de uma progressão do aluno e de procurar todos os meios susceptíveis de agir nesse sentido.

Isso remete à concepção de avaliação que se tem e ao uso que se faz dela. Se a avaliação formativa é informativa, o que será realizado com as “informações” que ela disponibilizar? Elas serão utilizadas de acordo com os objetivos a que a avaliação estiver se prestando.

Afonso (2005, p. 39) assegura que, apesar de não haver uma única teoria acerca da avaliação formativa, há uma convergência significativa para a sua “bondade pedagógica”, o que tem, de certa forma, impossibilitado interpretações diferentes acerca das suas funções. Entretanto, prossegue o autor, “a avaliação formativa não é uma forma de avaliação refractária a diferentes usos e diferentes funções” (idem).

Tal entendimento pode ser articulado a algumas das características da avaliação formativa: a de ser uma avaliação diagnóstica, processual e contínua, o que, segundo Enguita (1989, p. 206), pode significar um controle constante sobre as crianças, atendendo tanto à função diagnóstica quanto classificatória.

A escola prega em parte a avaliação com base na primeira função, mas a emprega fundamentalmente para a segunda. Do ponto de vista do diagnóstico, a avaliação contínua não pode ser objetada e é altamente desejável, mas do ponto de vista da classificação dos alunos pode tornar-se um instrumento de controle muito mais poderoso e, portanto, mais opressivo, que a avaliação pontual, isto é, a tradicional.

Esse pensamento ratifica o fato, já discutido anteriormente, de que a avaliação formativa constitui-se no olhar do avaliador, na sua intencionalidade educativa. Isso faz a diferença a favor ou contra as aprendizagens das crianças. No primeiro caso, encontram-se outras características da avaliação formativa, tais como, de acordo com Villas Boas (2002, 2005, 2008, 2010, 2011): objetiva as aprendizagens; considera as diferentes linguagens e estilos de aprendizagem; dá tratamento didático aos “erros” considerando-os como fonte de informações diagnósticas; utiliza-se de diversos procedimentos de avaliação; reivindica a

observação atenta e criteriosa das necessidades e potencialidades das crianças; utiliza-se do registro como fonte de reflexão acerca da prática docente e dos avanços das crianças; é processual e contínua observando a função diagnóstica; utiliza a avaliação informal encorajadora.

6.3 A avaliação informal: possibilidades e limites para as aprendizagens

Contrariamente à operacionalização da avaliação formal, que se dá por meio de provas, exercícios e outras atividades às quais costumam ser atribuídas notas ou conceitos, conforme Villas Boas (2005) e Freitas (1995, 2009), e ainda àquelas que “[...] identificam os critérios utilizados, diversificam e mencionam as fontes de dados utilizadas, exibindo assim as evidências que estão na base de um dado juízo avaliativo” (FERNANDES, 2013, p. 15), a avaliação informal ocorre de forma diferente, entretanto não menos significativa para as aprendizagens das crianças. Ela se dá por meio das interações daquelas com os colegas, com os professores e demais profissionais nos diferentes espaços e momentos do trabalho desenvolvido nas instituições educativas (VILLAS BOAS, 2005, 2008, 2011).

A avaliação informal é entendida como “[...] a construção, por parte do professor, de juízos gerais sobre o aluno, cujo processo de constituição está encoberto e é aparentemente assistemático e nem sempre acessível ao aluno” (PINTO, 1994, *apud* FREITAS, 2009, p. 27). Nessa direção, o autor sublinha que:

Os professores tendem a tratar os alunos conforme os juízos de valor que vão fazendo deles. Aqui começa a ser jogado o destino dos alunos-para o sucesso ou para o fracasso. As estratégias de trabalho do professor em sala de aula ficam permeadas por tais juízos e determinam, consciente ou inconscientemente o investimento que o professor fará neste ou naquele aluno (idem, p.28).

Assim, estas avaliações podem tanto auxiliar as crianças a avançarem em suas aprendizagens, em uma perspectiva encorajadora quanto desencorajá-las neste percurso (VILLAS BOAS, 2005). “É nessa informalidade que se joga o destino das crianças mais pobres” (FREITAS, 2009, p. 28).

Nesse sentido Godói (2006) avança para além do âmbito escolar assegurando que os juízos de valor que subjazem à sociedade burguesa, de forma subjetiva, afetam os relacionamentos constituídos nos espaços educacionais “[...] até mesmo determinando os rumos escolares e a própria posição dos indivíduos na sociedade” (idem, p. 19).

Contudo, vale destacar, segundo Freitas (2009, p. 28), que não se trata da existência do juízo de valor e nem da exclusão da subjetividade dos professores no âmbito do processo avaliativo, por meio da sua formalização, o que não depende exclusivamente da vontade dos professores, mas

O que está em jogo é o controle das consequências das imagens produzidas sobre o estudante quando se trabalha sem formação, sob condições de trabalho inadequadas, ou seja, trata-se das interferências na condução metodológica das aprendizagens do estudante geradas por tais juízos de valor informais, onde a origem social do aluno pode ser um dos fatores constitutivos do próprio juízo.

A respeito dessas situações a que Godói (2006) e Freitas (2009) se referem, Villas Boas (2005, p. 24 - 25) destaca que a avaliação informal encoraja as crianças a avançarem nas suas aprendizagens quando as professoras:

Dão ao aluno a orientação de que ele necessita, no exato momento dessa necessidade; manifestam paciência e respeito ao atender as suas dúvidas; demonstram interesse pelas aprendizagens de cada um; atendem a todos com a mesma cortesia e o mesmo interesse; elogiam o alcance dos objetivos das aprendizagens; não penalizam o aluno pelas aprendizagens ainda não adquiridas; usam essas situações para dar mais atenção ao aluno, para que ele realmente aprenda; não utilizam rótulos nem apelidos que humilhem ou desprezem os alunos; não comentam em voz alta suas dificuldades ou fraquezas; não fazem comparações; não usam gestos nem olhares de desagrado em relação à aprendizagem.

Na sequência dessa ideia, a autora nos chama a atenção para algumas situações inversas àquelas que encorajam as crianças, ou seja, para algumas iniciativas que devem ser evitadas, tais como expô-las a situações que lhes tragam constrangimentos; utilizar as informações que se tem a respeito delas, por meio da avaliação informal, para outros fins que não sejam para promover suas aprendizagens; publicizar as suas necessidades; avaliar as crianças e não as suas aprendizagens.

Ao apresentar conceitos de avaliação informal, tanto encorajadora quanto desencorajadora, assim como os aspectos e desdobramentos que as caracterizam, Fernandes (2013), Freitas (1995, 2009) e Villas Boas (2005, 2008, 2011) fazem coro ao afirmar a relevância da avaliação informal encorajadora para as aprendizagens das crianças uma vez que, segundo esses autores e autora, as avaliações formais e informais não se contrapõem, mas se complementam uma vez que as duas produzem conhecimentos sobre um dado contexto. Nessa mesma perspectiva, Villas Boas (2005, p. 29) observa que a importância da articulação entre essas duas avaliações situa-se no fato de que as crianças evidenciam as suas aprendizagens por meio de diferentes linguagens: “[...] escrita, oral, gráfica, estética, corporal

etc. A avaliação formal é insuficiente para abranger todos os estilos de aprendizagem. A avaliação informal pode complementá-la”.

Assim, algumas questões são relevantes tais como: uma vez que o ordenamento legal para a Educação Infantil não prevê, na atualidade, a retenção ou a aprovação das crianças, pode ter havido alguma implicação ou implicações da avaliação classificatória, excludente e seletiva durante o processo de constituição e de desenvolvimento da avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil da RPEDF? Tendo em vista que a avaliação formal ocorre por meio de procedimentos de avaliação das aprendizagens das crianças, geralmente traduzidos em notas ou conceitos e que na Educação Infantil a legislação em vigor desaprova tais procedimentos, que papel tem desempenhado a avaliação informal na primeira etapa da Educação Básica? O que os pesquisadores e estudiosos da avaliação para as aprendizagens têm a dizer acerca desse processo na Educação Infantil?

6.4 “Avaliar as crianças é tão difícil”! A avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil

A produção do sentido da avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil tem ocorrido entre duas lógicas distintas e tensionadas: a da avaliação classificatória, seletiva e excludente e da aspiração de um processo avaliativo que caminhe em sentido contrário ao da primeira.

Assim, apesar de a LDB, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e as DCNEI (BRASIL, 2009a), documentos de caráter mandatório, desautorizarem qualquer prática de avaliação que classifique, puna, selecione ou exclua as crianças, a finalidade e o desenvolvimento do processo avaliativo para as aprendizagens parece ainda gerar dúvidas e incômodos para algumas professoras comprometidas com o desenvolvimento das crianças.

Esse fato, recorrente em espaços diferentes, foi identificado em um evento de âmbito regional voltado para a Educação Infantil, realizado em Brasília no ano de 2014 quando uma professora que atua na primeira etapa da Educação Básica expôs as suas preocupações em relação ao processo avaliativo que desenvolve com as crianças e concluiu perguntando: “[...] será que estou fazendo certo ou errado?” Em outros momentos de formação, em conversas com professoras, também tenho ouvido observações como “[...] avaliar as crianças é tão difícil!” Estes são apenas alguns exemplos, dentre os muitos que tenho presenciado.

Os questionamentos e desabafos acima expressos retratam as incertezas e tensões presentes no desenvolvimento da avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil. Eles parecem ecoar mais como um incômodo do que uma dúvida, ou uma dúvida que incomoda, afinal, nem todas elas incomodam, somente aquelas que se dirigem a situações com as quais estamos comprometidos e que, de alguma forma, afetam o nosso cotidiano.

Uma das razões que pode contribuir para que esse estado de tensão se instale no processo avaliativo desenvolvido por algumas profissionais que atuam na primeira etapa da Educação Básica é a generalização do processo avaliativo isto é, a tendência em transpor, para a Educação Infantil, práticas avaliativas desenvolvidas em outras etapas educativas conforme identificado por algumas das pesquisas que trataram dessa temática, destacadas no capítulo 3.

Assim, um bom começo para minimizar essa questão pode ser situar a avaliação para as aprendizagens no âmbito da Educação Infantil, a partir do reconhecimento de que as concepções operam as práticas e que os avanços em relação a esse processo ocorrem, segundo Hoffmann (2005), quando se mudam as concepções.

Respeitadas as exceções, o entendimento de avaliação que permeia o imaginário docente é aquele que pune, que classifica, que exclui. Assim, a avaliação remete à aferição de notas ou menções e esta última se orienta por um intervalo numérico. Os números dão um aparente sentimento de isenção dos docentes em relação a esse processo. A objetividade numérica aliena os sujeitos da subjetividade desse processo e os isenta da responsabilidade de assumir junto com as crianças as suas necessidades e potencialidades.

Dentre outros aspectos que podem contribuir com essa postura, insere-se o fato de que foi assim que a grande maioria de nós vivenciou o processo avaliativo nos cursos de formação nos quais fomos estudantes. Foi assim que aprendemos a avaliar. Villas Boas (2011, p. 33) alerta que ainda hoje a formação dos professores para a avaliação é fragilizada. “Eles mesmos são avaliados por um processo autoritário e classificatório, voltado apenas para a atribuição de notas”.

Tal situação pode ser encontrada em algumas instituições que atuam nas demais etapas educativas que se utilizam de notas com vistas à aprovação ou à reprovação. Nelas, não é incomum responsabilizar apenas os estudantes pelas suas reprovações. Tampouco identificar situações em que um estudante é comparado a outro resultando na máxima de que as

oportunidades foram dadas igualmente a todos e que aqueles que se esforçaram mais foram aprovados.

Esse entendimento segue na esteira da pedagogia Tradicional Liberal. Ela postula “[...] o caminho cultural em direção ao saber é o mesmo para todos os alunos, desde que se esforcem” (LIBÂNEO, 1996, p. 23) secundarizando as diferenças de classes na medida em que, mesmo defendendo a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições (idem).

No entanto, nem todos reproduzem essa prática, pelo contrário, querem seguir em direção contrária a ela, mas “[...] é muito difícil avaliar as crianças³⁹”. A dúvida entre o que é certo e errado imprime sua marca. A avaliação da criança ou do estudante, expressão muito usada, pode levar ao entendimento de que se avalia a sua pessoa, conduzindo a equívocos. Isso sinaliza que o processo avaliativo ainda provoca dúvidas e tensões tanto em relação à sua finalidade, quanto ao seu desenvolvimento motivando iniciativas equivocadas no âmbito de determinadas instituições educativas, conforme apontado por algumas das pesquisas identificadas por ocasião da revisão de literatura. Contudo, assumir que avalia-se “para as aprendizagens” das crianças pode ser bastante promissor uma vez que essa interpretação ilumina uma forma diferente de pensar o processo avaliativo.

Entendo a avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil como um processo de descobertas tanto para as professoras em relação às possibilidades das crianças, quanto para as crianças em relação às suas potencialidades; como um processo de acolhimento, que reconhece os princípios éticos que são, segundo Rios (2010, p. 655): respeito, justiça e solidariedade. Respeito pelo momento que cada criança está vivenciando. Justiça, individualmente para cada criança. Ser justo com todos não implica justiça individual. Solidariedade em relação às necessidades das crianças. Isso implica o olhar atento e cuidadoso:

[...] ao corpo que fala, ao silêncio, aos gestos, às palavras, aos sorrisos, aos choros, aos sustos, aos medos, às inseguranças, às surpresas, à mão estendida, aos riscos no papel, na parede, no chão, à folha em branco que não foi riscada e em tantas outras situações, que podem ser aqui incluídas, particularmente, por aqueles que convivem com as crianças pequenas (CORRÊA, 2008, p. 37).

³⁹ Essa expressão tem sido recorrente. Avaliar as crianças implica avaliar a pessoa da criança e não as suas aprendizagens.

Esse olhar que capta a realidade da criança, o seu momento, é o que deve construir o processo de observação, também para as aprendizagens das crianças. Observar significa olhar com atenção. É preciso então que se dirija às crianças esse olhar atento, estudioso para que se possa conhecê-las. Isso dará pistas importantes às professoras acerca das necessidades e potencialidades infantis, possibilitando registros e reflexões que, por meio do planejamento, (re) organizem o trabalho pedagógico, se necessário. Trabalho que, no âmbito dessa pesquisa remonta à época da fundação da Rede Pública de Ensino da então, nova capital brasileira.

CAPÍTULO 7

A REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL

Compreender como a avaliação para as aprendizagens vem se constituindo na Educação Infantil da RPEDF é um convite ao encontro das estruturas sociais, políticas e ideológicas com as quais o processo avaliativo mantém diálogo estreito. Nesse sentido, Apple (2006) chama a atenção para a necessidade de se desvelar as relações existentes entre aquelas estruturas e as práticas educativas, tanto hoje, quanto no passado. Sem que haja este movimento, acrescenta o autor, pode-se perder parte dos significados dos conhecimentos formais e informais, bem como da avaliação realizada nos ambientes educativos. Portanto, recorrer à constituição da “nova capital brasileira” é fundamental para o alcance do objetivo a que esta pesquisa se propõe.

Os caminhos desta investigação são desenhados pelas especificidades históricas de uma cidade idealizada e planejada, Brasília, bem como pelas expectativas educacionais que ela despertou naqueles que para cá vieram por ocasião da sua fundação. Um sistema de educação que se pretendia referência nacional; que visualizava a formação de um novo homem para a sociedade moderna; uma escola integral e integradora, com a perspectiva de emancipação social (MENDONÇA; PEREIRA E ROCHA; PEREIRA; SOUSA JÚNIOR; 2011). Estes propósitos, inspirados no ideário escolanovista “[...] só permitiria o desenvolvimento pleno se semeados em um solo virgem, livre de passado e de práticas sociais cristalizadas pelo tempo” (SOUSA JÚNIOR, 2011, p. 9). Desta forma, a nova capital convergia as condições propícias à concretização de tais aspirações. Com estas singularidades foi edificada Brasília: a “Capital da Esperança” segundo as palavras do escritor Francês André Malraux (1959).

7.1 Era uma vez... Brasília: “a capital da esperança”

Brasília nasceu diferente. Singular em relação às demais cidades brasileiras. Ela não se constituiu a partir de vilarejos que, com o passar do tempo, poderiam galgar o *status* de cidades. Ela nasceu capital. Como disse o poeta, Brasília nasceu “do papel vegetal [...] da dor e da vertigem, da coragem, do amor, do suor, da insubmissão. Nasceu para crescer e virar história” (PINTO, 2013).

Da iniciativa precursora de Joaquim José da Silva Xavier, o Tiradentes, de interiorizar a capital do país transferindo-a para São João Del Rei, Minas Gerais, no final do século XVIII, até a fundação de Brasília, no planalto central, em 1960, passaram-se 171 anos. (VASCONCELOS, 1978). Uma história construída por diversos brasileiros cuja polifonia de interesses e esforços contribuiu para a concretização daquele ideal.

Matizada por aspectos físicos, políticos e sociais do país e pelo sonho de Dom Bosco⁴⁰ a construção da nova capital inspirou definições poéticas para questões práticas relacionadas à localização da nova sede do governo brasileiro. “Paraíso terreal” (idem, p. 19), como descrito pelo jornalista Hipólito José da Costa Pereira Furtado de Mendonça⁴¹, no início do século XIX, ou ainda, “[...] uma cidade numa chapada pouco elevada e sem muitas irregularidades, lavada de bons ares, com uma lagoa e até uma península...”, (idem, p. 52), assim definida a localização da nova capital brasileira por Francisco Adolfo de Varnhagen⁴² ou, também, conforme Dom Bosco, “[...] aparecerá aqui a terra prometida, que jorra leite e mel. Será uma riqueza inconcebível” (idem, p. 75).

Embalada por essas aspirações e acatando a sugestão de José Bonifácio de Andrada e Silva⁴³, expressa 137 anos antes, a nova sede do governo federal foi batizada de Brasília e inaugurada em 21 de abril de 1960, pelo então Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, após aproximadamente mil dias de trabalho de técnicos, candangos e máquinas, concretizando o ideal de muitas gerações de brasileiros (VASCONCELOS, 1978).

⁴⁰ Fundador da Congregação Salesiana, aos 68 anos de idade teve um sonho relatado aos membros de sua congregação em 1883. Este sonho retratava a região onde Brasília está situada.

⁴¹ Jornalista brasileiro, fundador do *Correio Braziliense* ou *Armazém Literário*, publicado em Londres (1808 - 1823) e que, além de ter sido o primeiro periódico brasileiro, foi também o primeiro jornal em língua portuguesa a circular sem censura. <http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/HipolJoC.html>

⁴² Chefe da Delegação Diplomática Brasileira em Viena, a quem foi delegada a missão de viajar ao Planalto Central a fim de situar onde seria erguida a nova capital brasileira. Varnhagen estabelece o local situado em 15 e 16 graus de latitude, elevada do mar a pelo menos 3.000, onde hoje Brasília está situada.

⁴³ Executivo influente à época por sua atuação como Presidente de São Paulo e Ministro de Estado, realizou as primeiras intervenções a favor da interiorização da capital em 1821. No que diz respeito à autoria do nome da nova capital, Brasília, um panfleto de publicação anônima distribuído em 1822, defendia a interiorização da capital e indicava para ela o nome de Brasília. De origem desconhecida, oficialmente o nome da capital foi sugerido por José Bonifácio de Andrada e Silva (VASCONCELOS, 1978).

Do sonho e da realidade nasceu e está se fazendo Brasília. Pelas mãos de profissionais ilustres, como o arquiteto e urbanista Lúcio Marçal Ferreira Ribeiro Lima Costa e o também arquiteto Oscar Ribeiro de Almeida Niemeyer Soares Filho. Dos sonhos e esperanças de brasileiros anônimos que para cá vieram por ocasião da sua construção, com a certeza de melhores condições de vida para si e para os seus, nasceu situada e resultante de um projeto político, econômico, social e ideológico fecundado desde o Brasil Colônia e concretizado no contexto da revolução tecnológica que se anunciava durante o período de industrialização do país.

Esta dinâmica, de acordo com Pereira e Rocha (2011), provocou implicações sociais e econômicas que diziam respeito à divisão social do trabalho, ao surgimento da produção em massa, à crescente urbanização, dentre outros aspectos que solicitavam um novo modelo de educação adequado ao estado democrático moderno e à política desenvolvimentista do presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira.

Para atender a nova demanda que se apresentava para o contexto político nacional da época, Anísio Teixeira, então diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP, foi convidado a elaborar um modelo de educação para a nova capital brasileira que, como ela, fosse referência nacional. Um sistema educacional cuja finalidade era formar um novo homem para a vida na sociedade moderna (PEREIRA, 2011).

7.2 O ideal educativo de Anísio Teixeira

Um dos expoentes do ideário escolanovista brasileiro, o baiano Anísio Spíndola Teixeira, nascido em 12 de julho de 1900, bacharelou-se em Direito após a conclusão dos estudos iniciais em escolas de orientação jesuítica que exerceu forte influência na sua trajetória política e acadêmica. Desenvolvendo um trabalho diferente daquele que a sua formação inicial lhe oportunizaria, em 1924 aceitou o convite do governador da Bahia, Goes Calmon, para assumir a “Direção da Instrução Pública do Estado da Bahia”, onde permaneceu até 1928. Assim, Anísio Teixeira iniciou a sua trajetória na educação brasileira.

Segundo Pagni (2008), esta experiência o colocou em contato direto com os problemas educacionais do nosso país. A distribuição desigual de recursos financeiros entre os estados, privilegiando setores mais ricos da população, contribuía para a manutenção de uma hierarquia social rígida que também se reproduzia na dinâmica das escolas por meio da

centralidade no professor, e de hábitos mecânicos de ensino que pouco favoreciam a reflexão acerca das condições de aprendizagem dos estudantes.

Estes aspectos presentes na política educacional brasileira associados aos resultados desfavoráveis das medidas que Anísio Teixeira adotou na sua administração educacional na Bahia, levaram-no a buscar respostas na literatura internacional especializada na área da educação. A leitura do livro *Méthodes Américaines d'Education*, de Omer Buyse, foi um marco na mudança do pensamento político e educacional de Anísio Teixeira e provocou sua primeira viagem aos Estados Unidos para conhecer o sistema de educação daquele país. Retornou seduzido pelo ideal democrático norte-americano, pelo pragmatismo⁴⁴ de John Dewey e pela concepção de educação democrática deweyana, cujas bases teóricas sustentaram o seu pensamento desde então (idem).

Anísio entendia que a democracia é uma forma de vida social em que cada pessoa conta com outra. É, antes de tudo, “uma expressão ética da vida” (TEIXEIRA, 1930, p. 11). Ele propunha uma sociedade em que os grupos de indivíduos estivessem ligados por relações de respeito e interesses mútuos. Desta forma, o sentimento de reciprocidade entre os grupos no sentido de que cada um dos membros tem algo a dar e a receber “[...] empresta à grande sociedade o sentido democrático e lhe permite fazer-se meio de desenvolvimento de cada um e de todos” (TEIXEIRA, 1956, p. 7).

Este sentimento de pertencimento a um grupo articula-se ao conceito de cidadania, compreendida na perspectiva da participação dos indivíduos na sociedade usufruindo de seus direitos e assumindo seus deveres com responsabilidade social (GALLO, 2001). Entretanto, a cidadania e a democracia não se constroem espontaneamente, pois precisam da conscientização da coletividade e, nessa direção, Anísio Teixeira atribuía à escola um papel fundamental. No seu entendimento ela é a cópia da sociedade a que serve. Assim, para atender a uma sociedade em permanente transformação, tanto nos aspectos sociais e políticos quanto nos econômicos, caberia então à escola “[...] formar indivíduos aptos a refletir sobre e inserir-se nessa sociedade, considerando a sua liberdade individual e sua responsabilidade diante do coletivo” (GALLO, 2001, p. 3).

⁴⁴ Interpretação de “fatos, coisas e acontecimentos traçando as suas consequências práticas, ou seja, interpretar noções e definir o significado das coisas [...] aproxima-se do concreto, dos fatos e da ação” (PINAZZA, 2007, p. 68).

Com esta perspectiva de democracia articulada às esferas social e educativa, Anísio, juntamente com outros intelectuais, criticava a educação “tradicional” e protestava contra a sociedade brasileira que, no seu entendimento, era “[...] marcada pela divisão dos interesses, pelo isolamento e pela desigualdade de oportunidades entre os indivíduos [...]” (PAGNI, 2008, p. 22). Esta sociedade buscava assegurar os privilégios dos seus extratos dominantes. Anísio pensava uma outra sociedade e um sistema de educação diferenciado que atendesse às demandas do estado democrático moderno, conceituado por ele como aquele que é “[...] dominado pela lei para todos e pelo conseqüente espírito de respeito ao interesse público e não ao privado” (TEIXEIRA, 1963, p. 11).

Para Anísio Teixeira a educação que assegura privilégios às elites em detrimento da maioria da população se faz predominantemente privada e, quando pública, tem o seu acesso limitado aos grupos sociais a que se destina. Outro aspecto limitador diz respeito ao tipo de ensino ministrado no sistema de privilégio, que inviabiliza as aprendizagens daqueles que não possuem as condições sociais determinadas pelos grupos dominantes. Teixeira (1963, p. 11) proclamava um sistema educacional em que as escolas públicas oferecessem

[...] oportunidades iguais ao indivíduo e ministrar-lhe educação para o que se costuma chamar de eficiência social, ou seja, o preparo para o exercício das suas funções sociais de cidadão, de trabalhador (concebido o termo sem nenhuma conotação de classe) conforme as suas aptidões e independente de suas origens sociais, e de consumidor inteligente dos bens materiais e espirituais da vida. Esta educação tem, pois, toda ela, e em todos os seus estádios, os objetivos que antes se dividiam pelos diferentes sistemas escolares: o de cultura geral, o da formação prática ou vocacional, o de formação profissional e o de formação para o lazer. Daí, constituir-se um sistema contínuo, integrado e aberto a todos, em condições de igualdade de oportunidades.

Para ele, a função social da educação era a de promover mudanças sociais que, mesmo gradativas, representassem o esforço dos indivíduos ao progresso. Imbuído deste entendimento, Anísio Teixeira defendia uma educação laica, pública, gratuita e de qualidade para todos; uma escola onde os tempos e espaços fossem significativos para aqueles que dela participassem, onde a pesquisa fosse parte integrante do ensino (NUNES, 2010). Uma escola que oportunizasse a prática da democracia para estudantes e professores; um lugar em que as crianças pudessem vivenciar o sentido de independência com responsabilidade social; um espaço favorável ao exercício da tolerância sem, contudo, perder a sua personalidade. Esta escola formaria o cidadão para uma sociedade democrática.

A trajetória para a construção desta sociedade inicia-se na infância, segundo Dewey, que junto a George Herbert Mead e seus colaboradores, criaram uma teoria que inspirou Anísio Teixeira: a teoria da educação baseada na experiência (NUNES, 2010).

Em seu sentido restrito, a experiência “[...] seria a ação cognitiva e consciente do homem sobre a situação na qual vive, tendo em vista modificar esta última e, conseqüentemente ser modificado por ela” (PAGNI, 2008, p. 47). Entretanto, não se trata de qualquer experiência, mas do seu valor para outras experiências futuras, tendo em vista dois aspectos apresentados por Dewey (2010): o aspecto imediato, que diz respeito ao prazer que ela desperta, e sua influência sobre as experiências posteriores.

Na verdade, tudo que a criança sabe ou faz é móvel, fluído e transitório, mudando de dia para dia e de hora para hora [...] seus interesses nada mais são do que atitudes em relação às experiências possíveis; não representam nada de completo ou acabado. Seu valor está no impulso que provocam e não no valor que atingem (TEIXEIRA, 1924 - 1936, p. 10).

Com esse entendimento, Anísio Teixeira valorizava a experiência infantil por meio da experimentação, defendendo que, nas escolas primárias, deveriam ser criadas condições para que a criança deseje e trabalhe no sentido de conquistar o conhecimento e não apenas de recebê-lo. Para ele as aprendizagens dependem de uma situação real de experiência. Esta situação não promove somente as aprendizagens de fatos ou ideias, mas também favorece as aprendizagens de atitudes. Por isso, a escola necessita organizar-se de forma a possibilitar à criança vivenciar as experiências que provocarão as atitudes que pretende ensinar.

Anísio explicita este pensamento ao assegurar que, se quisermos que uma criança aprenda a ser boa, não há outra forma de fazê-la praticar a bondade e perceber os resultados satisfatórios que este exercício pode oportunizar, sem que a escola favoreça as condições reais que desenvolvam este sentimento (TEIXEIRA, 1930).

Para tanto, o trabalho do professor ocupa um papel central. Cabe a ele criar um ambiente em que estas experiências sejam significativas, que envolvam as crianças e que este envolvimento seja educativo uma vez que, segundo Dewey (2010), nem toda experiência é educativa. Uma experiência que resulte no impedimento ou na distorção do amadurecimento para futuras experiências é “deseducativa”.

Alinhado ao pensamento de Dewey, Anísio Teixeira expressa o valor da experiência infantil, postulando que se a escola pretende desempenhar uma “função integral” de educação, ela deve organizar-se em um ambiente social que favoreça à criança viver

plenamente. “A escola não pode ser uma simples classe de exercícios intelectuais especializados” (TEIXEIRA, 1930, p. 23).

O termo “integral”, no pensamento de Anísio Teixeira, não se referia à educação integral ou à escola de tempo integral. Segundo Mendonça (2011), ele falava da escola para todos os brasileiros, democrática que só poderia se concretizar na escola pública com funções ampliadas, integradora e integrada.

Integrada na medida em que esta instituição favorecesse a formação intelectual das crianças e jovens, que oportunizasse o seu desenvolvimento físico, artístico, social e a sua iniciação para o trabalho; também internamente integrada pela socialização do trabalho dos professores, gestores e com a participação dos estudantes e, externamente integrada, na medida em que se configuraria em um centro educativo da comunidade em que estivesse inserida. Para que a escola pública se configurasse desta forma, era indispensável que ela fosse de tempo integral, com estudantes e professores “integralmente integrados” (idem).

Ao proclamar a necessidade desta nova escola para atender às demandas de uma sociedade em transformação, Anísio Teixeira (1930, p. 19) focaliza o papel desta instituição em contraponto com a escola tradicional:

Que enormes, pois são as novas responsabilidades da escola: educar em vez de instruir, formar homens livres em vez de homens dóceis; preparar para um futuro incerto e desconhecido em vez de transmitir um passado fixo e claro; ensinar a viver com mais inteligência, com mais tolerância, mais finamente, mais nobremente e com maior felicidade, em vez de simplesmente ensinar dois ou três instrumentos de cultura e alguns manuaizinhos escolares.

Essa concepção democrática e inovadora de educação e a reforma educacional realizada por ele no sistema público de ensino baiano tornou-se referência regional e o projetou no cenário nacional. No final da década de 1940, a implantação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, conhecido como escola-parque, implantado por Anísio Teixeira no bairro operário da Liberdade em Salvador-Bahia, consubstanciou-se uma experiência de educação integral pioneira no país e reconhecida internacionalmente (PEREIRA e ROCHA, 2011, PAGNI, 2008).

Essas credenciais levaram Ernesto Silva, à época coordenador do Departamento de Educação e Difusão Cultural de Brasília a buscar em Anísio Teixeira orientações acerca do sistema escolar da nova capital federal que, mesmo antes da sua fundação, já demandava por escolas.

7.3 O Plano Educacional de Brasília: a formação de um novo homem para a sociedade moderna

Até que fosse estabelecido o Plano de Educação de Brasília, a Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil – NOVACAP, implantada em 22 de setembro de 1956, incumbiu-se, por meio do Departamento de Educação e Difusão Cultural, de atender à demanda educacional que se ampliava na medida em que aumentava a migração das famílias dos operários e dos funcionários que, motivados pela construção da nova capital, vieram para o Planalto Central. Apesar de já haver iniciativas isoladas de atendimento às crianças em idade escolar, a construção de uma escola, pelo poder público, era emergencial (SILVA, 1985, PEREIRA e ROCHA, 2011, PEREIRA e HENRIQUE, 2013).

Assim, em meados de 1957, foram implantadas as primeiras escolas do Distrito Federal sob a responsabilidade do Departamento de Educação e Difusão Cultural, coordenado à época por Ernesto Silva, que solicitou a Anísio Teixeira orientações para a elaboração do sistema escolar de Brasília. Em junho de 1957, o Plano Educacional de Brasília estava estruturado. Naquela ocasião foram entregues à NOVACAP os programas prioritários para que fossem elaborados os projetos das escolas que seriam edificadas (SILVA, 1985).

Em outubro de 1957 foi construída e inaugurada, em apenas 20 dias, a primeira escola primária da nova capital, o Grupo Escolar nº 1 – GE-1, situada na Candangolândia, um acampamento pioneiro formado em torno das instituições administrativas responsáveis pela execução das obras da nova capital. Posteriormente denominada Escola Júlia Kubitschek, o Grupo Escolar atendia 560 crianças, em dois turnos letivos, com oferta de merenda e almoço (CAMPOS, 1990; PEREIRA E HENRIQUES, 2011).

Para atuar nesta primeira escola foram selecionadas professoras normalistas, dentre esposas e filhas dos funcionários da NOVACAP e, em função da proximidade, outras vindas da cidade de Goiânia- GO. Oito professoras ao todo se revezavam na direção da escola até que por iniciativa do grupo foi eleita uma diretora

A seleção das professoras que iriam atuar nas primeiras escolas provisórias da nova capital era realizada por meio de provas práticas, títulos e entrevistas e, segundo Campos (1990) o extremo rigor do processo seletivo fazia com que, em média, apenas 60% das concorrentes fossem aprovadas.

O cuidado dispensado na seleção estendia-se após o ingresso das candidatas. Oferecer um nível elevado de qualificação profissional ao corpo docente selecionado foi uma preocupação de Ernesto Silva e sua equipe. Assim, as professoras foram encaminhadas para o Rio de Janeiro e Porto Alegre, para realizarem estágios e cursos, e a Salvador – BA, para estagiarem na Escola-parque implantada por Anísio Teixeira (CAMPOS, 1990).

Ao final de 1959, as escolas da nova capital já contavam com mais de 100 professoras primárias e 7.184 estudantes, conforme tabela a seguir:

Tabela 3: Escolas e atendimento no DF em 1959

	Públicas	Privadas	Totais
Total de escolas	21	08	29
Total de estudantes	4.702	2.482	7.184

Fonte: Campos (1990, p. 169 - 170), com adaptação da autora, 2015.

Neste percurso, em 22 de dezembro de 1959, foi implantada pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC – a Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília – CASEB. No colegiado deliberativo, Anísio Teixeira tornou-se responsável pelo documento intitulado Plano de Construções Escolares de Brasília. Silva (1985, p. 238), revelando o esforço que foi empreendido na consecução deste objetivo e das ações conjugadas para alcançá-lo:

O Plano Educacional nasceu do esforço conjugado de Lúcio Costa, Anísio Teixeira, Paulo de Almeida Campos e nós. Anísio Teixeira indicou-nos a filosofia do Plano; Paulo Campos assessorou-nos permanentemente; Lúcio Costa transplantou-o ao terreno; nós o implantamos, vencendo as resistências à sua concretização e fazendo construir as primeiras e mais importantes obras escolares.

Além da estrutura física dos estabelecimentos de ensino que, de acordo com Pereira e Rocha (2011), seriam definidos *a priori* pelo projeto arquitetônico da cidade, aspectos relacionados ao conforto, segurança e convívio social foram cuidadosamente pensados por Anísio e por sua equipe em consonância com seus ideais educativos.

O Plano Educacional de Brasília tinha por objetivos: a) garantir acesso às escolas a todas as crianças e jovens; b) proporcionar-lhes uma educação integral; c) congregar em um

só “centro”⁴⁵ todos os cursos de grau médio, favorecendo maior socialização dos jovens; e) fixação de áreas destinadas a externatos e internatos, facilitando o ensino particular; f) distribuir as escolas, tanto no Plano Piloto quanto nas cidades satélites de forma que as crianças percorressem o menor trajeto possível de suas casas até os centros de educação com segurança e sem a interferência de veículos; g) possibilitar com que as crianças dos diferentes extratos sociais estudassem juntas, na mesma instituição educativa (SILVA, 1985).

Ajustado às particularidades urbanísticas da nova capital, o Plano de Construções Escolares de Brasília tinha por estrutura organizacional os Centros de Educação Elementar, Centros de Educação Média⁴⁶ e a Educação Superior (BRASIL, 1959).

Os Centros de Educação Elementar atendiam as crianças de 4, 5 e 6 anos de idade nos jardins de infância e as de 7 a 12 anos nas Escolas-Classe. Tendo em vista a estrutura da cidade por quadras, o atendimento à população escolar infantil foi organizado conforme quadro 6, a seguir:

Atendimento	Faixa etária	Distribuição espacial das instituições educativas	Período de funcionamento	Nº de crianças atendidas	Nº de turmas	Nº de salas	Crianças por sala
Jardins-de-infância	4 a 6 anos	1 para cada quadra	2 turnos	160	08	04	20

Quadro 6: Atendimento de 0 a 6 anos nos Centros de Educação Elementar

Fonte: Brasil (1959)

Elaboração: a autora, 2015.

O quantitativo de crianças com idades entre 4 e 6 anos expresso no quadro 6, corresponde ao que hoje é orientado pelo MEC (BRASIL, 2006a). Essa convergência permite refletir se já naquele período havia a preocupação com o número de crianças por turma ou se essa opção teria sido em função das condições físicas dos Jardins de Infância.

⁴⁵ A utilização do termo “centro” em detrimento do termo “escola” revela a intenção de congregar várias estruturas. O Centro de Educação Elementar, por exemplo, compreenderia estruturas para o jardim de infância, escola-classe, artes industriais, educação física, atividades sociais, biblioteca e de serviços gerais. Este complexo seria como uma Universidade Infantil (BRASIL, 1959).

⁴⁶ As especificações referentes ao atendimento dispensado às crianças de 7 a 12 anos nas Escolas-Classes, aos Centros de Ensino Médio e a Educação Superior não serão apresentadas, tendo em vista que essa pesquisa se refere ao atendimento as crianças de 0 a 6 anos

O Plano Educacional de Brasília, conforme Campos (1990, p. 172), concebia a escola como o centro de preparação para a vida moderna, levando em conta a construção de atitudes e de aspirações. Ela seria, ainda, um “centro de educação sanitária”, onde se ofereciam as refeições e se realizava a profilaxia de doenças de forma que as crianças ficassem protegidas da subnutrição e das moléstias.

No que diz respeito ao seu conteúdo, Pereira e Rocha (2011) destacam a perspectiva de continuidade dos diferentes níveis de escolarização que compunham o sistema educacional – Elementar, Médio e Superior. Salientam, ainda, que a proposta pedagógica seria concebida a partir dos objetivos e funções atribuídas à escola considerando as mudanças sociais que vinham ocorrendo, sem perder de vista a formação do novo homem para a sociedade moderna. Entretanto a consagração de uma escola democrática, envolvente, integral e integradora, idealizada por Anísio Teixeira e sua equipe encontrou resistências de ordens política, social e administrativa.

Após a inauguração de Brasília, em 21 de abril de 1960, e constituída a sua prefeitura, o ensino da nova capital ficou sob responsabilidade da Fundação Educacional do Distrito Federal – FEDF, criada em 17 junho de 1960, por meio do Decreto Presidencial nº 47.832. Como membro do Conselho daquela fundação, Ernesto Silva e sua equipe trabalharam em defesa da manutenção do Plano Educacional concebido por Anísio Teixeira sem, entretanto, lograr êxito: “[...] as nossas palavras não encontraram eco entre os nossos pares nem jamais conseguiram ressonância junto às autoridades” (SILVA, 1985, p. 214).

Chamando a atenção dos seus companheiros daquela Fundação, Ernesto Silva faz um apelo em 11 de outubro de 1960, destacando que, para além das construções das escolas, urgia a atenção para com os métodos educacionais e o programa a ser desenvolvido em Brasília. Ele se refere a utilização de métodos “retrógrados” ainda utilizados nas escolas da nova capital, propondo que fossem utilizados o cinema, a televisão, rádio, excursões, adaptando assim as práticas de ensino àquele momento atual. O sonho da escola democrática, da igualdade de oportunidades parecia desvanecer:

Embora atento, embora lutando, embora indicando a cada Secretário de Educação o caminho certo, tudo se foi diluindo. Não foram construídas as Escola-parque indispensáveis à demanda (uma para cada 15.000 habitantes); os Centros de Educação Média nem sequer foram cogitados e o único por nós iniciado ficou naquele prédio isolado, a que acunham de “Elefante Branco”. As crianças, em vez de permanecerem na escola de tempo integral, frequentam escolas em dois turnos e até três, prática a muito ultrapassada nos países civilizados (CAMPOS, 1990, p. 175).

Apesar de suas palavras dirigirem-se à construção dos edifícios e da organização dos tempos e espaços nas estruturas já existentes, Ernesto Silva apelou também para as condições de trabalho, salário e moradia dos professores, este último um dos principais problemas que afetavam o professorado e grande parte dos trabalhadores que se deslocaram para Brasília (SILVA, 1985, PEREIRA e CARVALHO, 2011).

O tratamento privilegiado em termos de moradia que era dispensado pelo governo aos funcionários públicos federais se distanciava do oferecido aos professores, levando-os, em alguns casos, a se instalarem em alojamentos nos acampamentos da nova capital. Assim, o descumprimento das promessas dirigidas aos professores concursados, dentre elas, creches para seus filhos, e mais acentuadamente, as condições de moradia, provocou a primeira greve da categoria no DF, em setembro de 1960, 5 meses após a fundação da nova capital, culminando com a demissão de professores (revogada posteriormente para alguns) e mobilização estudantil a favor da comunidade docente.

Dentre estas questões, somaram-se ainda o número crescente de matrículas e a morosidade na construção das obras, que contribuíam para a descaracterização do Plano Educacional e colocava em risco a sua efetivação, instaurando a escola de tempo parcial e semiparcial (TEIXEIRA, 1963). Associadas a elas, encontrava-se, também, a oposição ao governo de João Goulart, empossado em 1961, motivada pela propaganda anticomunista que objetivava impactar as reformas em desenvolvimento, a paralisação das obras públicas durante a sua gestão, a objeção de ordem conceitual e filosófica ao plano educacional apresentado por Anísio Teixeira (PEREIRA E CARVALHO, 2011).

Agregou-se também aos aspectos que contribuíram para o fim do sistema de educação idealizado por Anísio Teixeira, o advento das escolas particulares (Idem). Este fato pode ter sido estimulado pela LDB, Lei nº 4.024/1961, uma vez que, de acordo com Aranha (1989, p.251),

[...] com a criação do Conselho Federal de Educação (CEF) e dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE), é também permitida a representação das escolas particulares. Isso torna inevitável a pressão e o jogo de influências no sentido da obtenção de recursos que, aliás, são assegurados pela Lei.

Aranha (1989) se refere ao artigo 95 da LDB, Lei nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961) que proclama: “A união dispensará a sua cooperação financeira ao ensino sob a forma de :[...] c)

financiamento a estabelecimentos mantidos pelos estados, municípios e particulares [...]”. A autora destaca que esse quadro caracterizava uma injustiça social, haja vista que à época, 50% da população em idade escolar encontrava-se fora das instituições educativas, sinalizando que a legislação reflete os interesses das classes que são representadas no poder.

Assim, antes mesmo de 1964, quando ocorreu o golpe militar ao governo João Goulart, instalando o regime militar no Brasil, os sonhos começaram a se desvanecer. É possível, segundo Mendonça (2011), que desde a implantação do sistema escolar de Brasília, em função das dificuldades de ordem financeira, econômica, política e material, ele foi se distanciando do projeto de origem, sendo atingido no seu cerne: “a ideia de uma educação integral – em tempo integral – condição para Anísio Teixeira de uma escola integrada e integradora e, por isso mesmo, efetivamente democrática” (idem, p. 16).

Desse modo, a conjuntura nacional desenhada pela política desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek e pelos ideais escolanovistas, fora impedida pelos governos militares estabelecidos no Brasil entre 1964 e 1985. Esse período foi marcante para a sociedade brasileira, e para a educação em geral.

Na Educação Infantil da RPEDF, o Regime Militar causou alguns impactos, como veremos no capítulo a seguir, destinado à construção e análise das informações sobre *como a avaliação para as aprendizagens se constituiu e se desenvolveu na Educação Infantil da rede pública de ensino do Distrito Federal no período de 1960 a 2014*, objetivo central desta pesquisa.

CAPÍTULO 8

A AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL: INFÂNCIAS, CRIANÇAS E SUA EDUCAÇÃO

Os conceitos não surgem do nada, mas de acontecimentos sociais, políticos e econômicos de cada momento, pois é na história que se encontram as objetivações dos segmentos da sociedade [...] A volta ao passado interessa, na medida em que realiza a mediação do presente e revela o que está velado. (LIMA, 2011, p. 263).

No percurso de elaboração desta tese tenho assegurado que as concepções de infância e criança operam a interpretação de Educação Infantil e que elas ganham vida nas ações pedagógicas cotidianas. Essa mesma assertiva se refere às concepções de avaliação para as aprendizagens. Para compreendê-las, é necessário situá-las na organização do trabalho pedagógico realizado nas instituições de Educação Infantil.

Para atender o que intencionou o objetivo central a que esta tese se propôs, o Paradigma Indiciário (GINZBURG, 1989) foi adotado como método interpretativo para a análise das informações. A reconstituição⁴⁷ da estrutura e funcionamento da Educação Infantil e a compreensão do trabalho pedagógico que vem se desenvolvendo nessas instituições constitui-se de fundamental importância. Nesse “tapete”, no seu emaranhado de fios, observando que existem diferenças nas semelhanças, as concepções de infância, criança, Educação Infantil, avaliação para as aprendizagens e práticas avaliativas foram identificadas e categorizadas, a partir dos eixos interpretativos já apresentados no capítulo 2, que tratou da trajetória metodológica dessa pesquisa.

As diferentes possibilidades de se compreender a infância, a criança, a Educação Infantil e a avaliação para as aprendizagens, apontam para a complexidade e as limitações impostas quando se pretende sistematizar e categorizar esses conceitos constituídos por aspectos subjetivos da trajetória de vida expressos tanto nas narrativas das interlocutoras dessa pesquisa, quanto nos documentos analisados, produzidos em épocas diversas da constituição da RPEDF, cujas construções teóricas inicio a seguir.

⁴⁷ A reconstituição da Educação Infantil foi apresentada de forma abreviada para situar as análises, e não representa toda a riqueza de informações construídas durante o desenvolvimento dessa tese.

8.1 As primeiras práticas avaliativas para as aprendizagens na Educação Infantil da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal: década de 1960

Antes mesmo da inauguração da nova capital, em 1960, a educação para as crianças de 4 a 6 anos de idade já era oferecida e motivou preocupações de diversas ordens para o poder público recém-constituído. Uma delas foi a formação das professoras que atuariam nos jardins de infância, bem como nas turmas que funcionavam em classes anexas às escolas de Ensino Fundamental.

Dentre aquelas profissionais aprovadas no concurso realizado pelo CASEB em 1960, as que eram especialistas em educação pré-escolar assumiram as turmas de jardins de infância das novas instituições que iam sendo construídas na nova capital.

No período de sua fundação, de 1959 a 1960, essas turmas eram oferecidas em três estabelecimentos de ensino da rede oficial⁴⁸: 1 turma funcionando em classe anexa à Escola Dr. Ernesto Silva, que atendia a 45 crianças, 4 salas no jardim de infância 21 de Abril, o primeiro prédio público a ser construído com essa finalidade, 4 salas no jardim de infância da SQS⁴⁹ 208 e 4 salas no jardim de infância da SQS 108. Estas três últimas instituições tinham capacidade para atender a 160 crianças em dois turnos, em prédios públicos, construídos com finalidade própria (GDF/SECDF, 1972).

Em função do número crescente de jardins de infância que iam sendo construídos na nova capital, em 1962, os professores com experiência em “classes pré-primárias” foram designados a assumir aquelas turmas que agrupavam as crianças com idades entre 4 e 6 anos. Elas frequentavam, respectivamente, o 1º, 2º e 3º períodos.

Além do cuidado dispensado na distribuição das professoras de acordo com as suas especializações por ocasião do primeiro concurso realizado em 1960, a sua formação continuada também foi uma preocupação que resultou, em 1965, no 1º Curso de Especialização para Professores de jardins de infância, oferecido às profissionais que estivessem em exercício no ensino pré-escolar. Nesse período também foi ofertado um curso de formação específica para as diretoras dos jardins de infância.

⁴⁸ Este termo é utilizado nos documentos pesquisados para identificar as instituições pertencentes à Rede Pública de Ensino, em oposição à Rede Particular de Ensino.

⁴⁹ Super Quadra Sul.

Durante o período de 1965 a 1971, foram realizados onze cursos destinados às equipes que atuavam nos jardins de infância de Brasília, envolvendo professoras, diretoras, auxiliares de secretaria e serventes. Além desses cursos, no período de 1964 a 1969, os integrantes da Coordenação Técnica para Assuntos do Pré-Escolar⁵⁰, participaram de congressos nacionais e internacionais, com vistas à formação profissional (GDF/SECDF, 1972). Esse esforço buscou atender com melhor qualidade o número expressivo de famílias que procuravam matricular seus filhos e filhas nos jardins de infância de Brasília, que concentravam-se majoritariamente na Asa Sul.

Na década de 1960, a estratégia de matrícula previa que as primeiras vagas eram destinadas às crianças moradoras da quadra onde o jardim de infância estivesse situado e as remanescentes eram distribuídas para crianças residentes nas demais quadras vizinhas onde esse atendimento não era ofertado. Esse fato provocou uma distorção oferta/demanda, fazendo com que as famílias dormissem nas portas dos jardins de infância no período de matrículas na expectativa de conseguirem uma vaga para as suas crianças.

Essa demanda crescente pela educação pré-escolar na nova sede do governo federal durante o período de 1962 a 1969 provocou a construção de 37 salas que, somadas às treze construídas entre 1959 e 1960, contabilizaram 50 salas, todas funcionando em dois turnos. Esse atendimento era coordenado pelo Nível Central, de acordo com a professora Turmalina. Assim, ao final da década de 1960, a RPEDF contava com as seguintes escolas e salas para atendimento às crianças de 4 a 6 anos:

⁵⁰ De acordo com o documento pesquisado, em 1967 foi criado o Setor de Supervisão de Educação Pré-escolar que a partir de 1972 passou a ser denominado Coordenação Técnica para Assuntos do Pré-Escolar. Assim, apesar de a fonte pesquisada informar que no período de 1964 a 1969 aquela coordenação participou de congressos nacionais e internacionais, segundo a mesma fonte, naquele período ela era denominada de Setor de Supervisão de Educação Pré-escolar. Assim, optei por deixar a informação, tal qual ela se apresenta na fonte.

Data	Instituição	Nº salas
1959	Escola Dr. Ernesto Silva Acampamento da Construtora Nacional	1 sala em classe anexa
1960	Jardim de infância 21 de Abril	4 – prédio próprio
	Jardim de infância SQS 208	4 – prédio próprio
	Jardim de infância SQS 108	4 – prédio próprio
1962	Jardim de infância SQS 114	4 – prédio próprio
1963	Jardim de infância SQN 114	5 - prédio próprio
	Escola-classe SHI	2 salas em área anexa
	Escola-classe Sargento Lima- Área Alfa	4 salas em área anexa
	Jardim de infância do Cruzeiro Velho	5 – prédio próprio
1965	Jardim de infância SQS 305	4 – prédio próprio
	Jardim de infância SQS 308	4 – prédio próprio
1968	Jardim de infância SQN 312	5 – prédio adaptado
1969	Jardim de infância da Casa do Candango	4 – prédio próprio
TOTAL		50 salas

Quadro 7: Quantitativo de instituições e nº de salas de Educação Infantil em Brasília – 1960.

Fonte: SECDF (GDF/1972).

Adaptação: da autora, 2015.

Nesse período, já integravam o Distrito Federal 7 cidades satélites: Brazlândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Planaltina, Sobradinho e Taguatinga. Esse atendimento foi potencialmente ofertado nos jardins de infância situados no Plano Piloto, excetuando a Escola-classe Sargento Lima, situada na Área Alfa da Marinha, hoje vinculada à cidade de Santa Maria, que destinava 4 salas anexas à educação pré-escolar,

A primeira década da nova capital concretizou timidamente um dos ideais de Anísio Teixeira que era viabilizar a igualdade de oportunidades educativas, possibilitando que as crianças de diferentes classes sociais estudassem nas mesmas instituições. Isso porque, segundo Turmalina e Turquesa, estudaram juntas as crianças filhas dos moradores das quadras e daqueles que lhes serviam, como porteiros de edifícios e empregadas domésticas. A educação do novo homem para a nova sociedade que surgia, proposição do Plano Educacional elaborado por Anísio Teixeira, foi destinada, nessa década, às crianças da elite brasiliense e as de seus funcionários.

O atendimento nos jardins de infância ainda que restrito fora muito valorizado pela comunidade em função do trabalho pedagógico que era desenvolvido, afirmam Turmalina, Turquesa e Ross (2009). Ele seguia as prescrições do Currículo, elaborado no Nível Central,

pelas “Orientadoras Educacionais”⁵¹ da RPEDF e repassado, depois, às professoras. À época, elas não participavam da elaboração do documento orientador de suas ações com as crianças, segundo Turmalina.

Cada professora recebia uma média 20 a 25 crianças, tendo chegado a 30 para um atendimento de 3 horas e meia por turno, cuja rotina começava com a chegada das crianças e a sua interação na “rodinha”. Após esse momento, elas se dirigiam aos cantinhos: “na hora da Matemática, elas iam para o canto da Matemática” e na sequência, segundo Turmalina, se dava “a aula propriamente dita, o conteúdo”, desenvolvido então, por Centros de Interesse.

A rotina desse trabalho previa também a “hora do trabalho livre”, quando as crianças optavam pelos cantinhos de sua preferência, brincavam com bonecas, de casinha, se fantasiavam, e podiam representar papéis diferentes. Apesar de as crianças terem a liberdade de escolher em que cantos gostariam de estar, havia um direcionamento tácito uma vez que, se houvesse muitas crianças em um determinado cantinho, a professora, sutilmente, as convidava para outro. Conforme Turmalina afirma “[...] no jardim de infância o ensino era muito livre...muito livre. Havia condução do professor mas era uma condução muito discreta, “[...] para que pensassem que eles estavam escolhendo”.

A ênfase na liberdade e na espontaneidade da criança, como fundamentos da educação que lhe é oferecida está presente na Pedagogia Nova e expressa a concepção de criança como “natureza infantil”, originalmente inocente (KRAMER, 2003). A função da educação consiste em preservar essa inocência por meio do trabalho livre e espontâneo. Percebe-se nas palavras da interlocutora que essa liberdade era relativa. Havia uma condução tácita, segundo a professora, para que as crianças “pensassem” que as suas escolhas estavam sendo acatadas. Esse fato sinaliza a vigília da liberdade e da espontaneidade das crianças. Pensando que estavam escolhendo, elas não ofereceriam resistência a se deslocarem.

Compunha ainda o período de permanência das crianças nos jardins de infância daquela década o horário do lanche, das brincadeiras no parque, do descanso embalado por músicas, os momentos de ginástica, a contação de histórias, cujos livros disponibilizados no cantinho próprio para leitura eram selecionados por elas.

⁵¹ A função exercida por esse cargo, naquela época não é a mesma desempenhada hoje pelas Orientadoras Educacionais. Aquelas trabalhavam como orientadoras das atividades a serem realizadas com as crianças pelas professoras.

Para a organização do trabalho realizado com as crianças, as professoras dispunham de dois períodos semanais no contra turno de suas aulas. Um dedicado à elaboração do planejamento e confecção de materiais, realizados coletivamente, o outro, aos encontros com as orientadoras educacionais que, semanalmente, levavam atividades relacionadas a histórias, jogos, brincadeiras, exercícios de coordenação motora e ensinavam às professoras a como utilizá-los. Esses períodos eram chamados de “horário complementar” que, de acordo com Ros (2009), esse formato foi extinto ao longo dos anos.

As salas eram organizadas por Centros de Interesse. Havia os “cantinhos” referentes à Matemática, Linguagem Oral, Ciências, Estudos Sociais, com amplo material didático confeccionado pelas professoras ou trazido pelas crianças, tais como mariposas, lagartos que integravam o cantinho de Ciências.

No planejamento elaborado coletivamente pelas professoras, o tempo previsto entre a realização de uma atividade e outra era de aproximadamente meia hora uma vez que, segundo Turmalina, “o centro de atenção da criança não pode passar disso”. Com essas palavras ela quis dizer que esse tempo era o limite para que todas as crianças se mantivessem atentas à determinada atividade.

Considerando que cada professora atendia uma média de 20 a 25 crianças, seria possível que todas elas atendessem a esse mesmo perfil? Tal entendimento não estaria sinalizando uma homogeneidade daquelas crianças? Esse indício dialoga com a concepção de criança da professora Turmalina que as compreendia como “[...] energia pura. É Deus, é verdade, é autenticidade, é espontaneidade”, perspectiva que invoca, de forma romântica, a divindade inerente à natureza infantil e que se harmoniza com a análise apresentada anteriormente sobre a liberdade do ensino nos jardins de infância da década de 1960.

Sob esse pressuposto, todas as crianças são tomadas como originalmente boas, puras e inocentes necessitando serem preservadas das atrocidades do mundo (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003). “*A criança inocente, nos anos dourados da vida*” (idem, p.66). A essa interpretação, a autora e os autores associam também *a criança como “natureza... ou científica com estágios biológicos” (idem).*

Essa construção vai ao encontro da afirmativa da professora Turmalina sobre a uniformização do tempo em que as crianças conseguem se concentrar. Um tempo único, padronizado para todas elas. A esse respeito retomo as palavras de Dahlberg, Moss e Pence

(2003) acerca do poder dos discursos dominantes e de seus desdobramentos para as práticas educativas.

Os autores destacam a generalização a que as crianças são sujeitas por determinadas teorias que proclamam procedimentos iguais, desenvolvidos em tempos também iguais, tais como a determinação de uma idade específica em que as crianças se mostram, ou apresentam comportamentos egocêntricos, ou uma idade em não conseguem se concentrar por mais de 20 minutos.

Essa questão remete à influência da Psicologia do Desenvolvimento nas práticas pedagógicas realizadas com as crianças da Pré-escola na RPEDF, tanto na interpretação de Dahlberg, Moss e Pence (2003) quanto na percepção de Sarmiento e Gouvea (2011, p.7) ao destacarem o modelo conceitual biologizante construído pelas correntes dominantes da Psicologia do Desenvolvimento que, em relação às crianças “[...] a idade foi pensada como categoria substantiva em que os processos históricos apenas influenciaram o curso de um desenvolvimento definido por maturação das estruturas internas”.

A ideia de criança como *natureza... ou científica com estágios biológicos* (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003, p.66) *está intimamente relacionada à concepção de “criança inocente, nos anos dourados da vida” (idem) e de “reprodutora de conhecimento, identidade e cultura” (idem, p.64).* A ideia que sustenta essa última concepção é a de que a criança é um ser-de-falta, cabe à educação prepará-la para reproduzir os valores e os conhecimentos tidos como válidos por uma determinada sociedade.

Indícios dessa interpretação, mesclados com um modelo familiar ideal, são encontrados em Filho (1962, p.14). Tratando da organização dos jardins de infância e, em defesa da sua expansão, o autor sinaliza o papel da educação pré-escolar naquele contexto. São dele as palavras:

Visando à preparação que disso resulte para o ensino primário, os jardins ou classes anexas deverão conservar (como se diz nas instruções francesas) “as condições de doçura da vida familiar, dentro das quais se deverá propiciar a aquisição de hábitos e atitudes favoráveis ao trabalho em grupo e de frequência regular à escola”.

Além de *preparar as crianças para o “ensino primário”*, era também atribuída à educação pré-escolar a missão substituta da família na educação de seus filhos, de preferência com a participação das mães. O autor explicita que “[...] a melhor educação pré-escolar é a de uma família bem constituída” (idem, p.10). Entretanto, em função da ausência de certas

condições educativas que antes não faltavam aos lares, prossegue Filho (1962), caberia à educação pré-escolar cumprir esse papel remediando uma situação com a qual não se poderia lutar diretamente.

Assim, ao responder à pergunta sobre o que se deve pretender com as instituições de educação pré-escolar, Filho (idem, p.12) responde que, dentre outros objetivos, suprir [...] a feição empobrecida do ambiente familiar de hoje, por motivos socioeconômicos, mas outros também, sombrios como esses, ou mais melancólicos que eles”. O autor advoga a favor da necessidade da expansão do atendimento às crianças pequenas particularmente nos grandes centros urbanos atribuindo a ele um papel redentor das mazelas sociais, um “remédio social a muitos males” (idem, p.14).

Citando as instruções do Cantão de Vaud⁵², na Suíça, Filho (1962, p. 14-15) faz coro com o que deve ser um programa de educação pré-escolar:

O fim do trabalho nos jardins é bem preparar as crianças a receber o ensino primário, não, porém, dar esse ensino prematuramente. Desenvolver as capacidades naturais da criança; levá-la a observar, julgar, dar-lhe o amor ao trabalho e os hábitos de ordem, limpeza, disciplina, atenção, abrir seu coração aos bons sentimentos: - eis o seu verdadeiro programa e a sua razão de ser.

O autor reconhece a perspectiva preparatória dos jardins de infância. Essa “preparação” não deve ocorrer por meio de um programa rígido, mas pelo desenvolvimento das “capacidades naturais das crianças”. Essa é a função da escola na Pedagogia Liberal: preparação dos indivíduos para o desempenho de funções sociais, de acordo com as suas aptidões naturais (LIBÂNEO, 1996) e para isso, é preciso ensiná-los a adaptar-se aos valores e as normas estabelecidas em dada sociedade.

Esse discurso segue na esteira dos anseios de modernização da sociedade brasileira, nas décadas de 1920 e 1930. A escola era o *locus* privilegiado para a concretização daquelas aspirações. Essa temática é tratada por Magaldi (2002, p.64), tendo em vista os estudos de Porto-Carrero, psiquiatra cujas ideias à época exerceram grande influência nos debates educacionais. Ele interpretava a infância como “[...] uma massa informe, como uma cera a modelar” [...] e como [...] depositária da saúde das sociedades futuras”. Para tanto, a

⁵² O **Cantão de Vaud** (em alemão *Waadt*) é um [cantão](#) da [Suíça](#), situado na parte ocidental do país, sua capital é [Lausana](#). Com o [Cantão de Genebra](#) e o [Cantão do Valais](#) é um dos cantões da [Região Lemânica](#). Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Vaud_\(cant%C3%A3o\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Vaud_(cant%C3%A3o))>. Acesso em 28/06/2015.

formação de hábitos e atitudes saudáveis nas crianças encaminharia soluções para os problemas de “atraso” em que o país se encontrava (MICARELLO e DRAGO, 2005).

“A criança inocente, nos anos dourados da vida”, a criança científica...ou estágios biológicos e a criança como “reprodutora de conhecimento, identidade e cultura”, discutidas por Dahlberg, Moss e Pence, (2003, p.64-66), convergem para concepção de infância /criança universalizadas que sinaliza para a educação infantil preparatória.

Essas concepções descontextualizam as crianças das suas reais condições de vida e inserção social e reduzem a riqueza das diferentes possibilidades, que cada uma fecunda, a uma perspectiva natural e ideal de criança. Como desdobramento dessa percepção, a educação deve preparar esse sujeito para algo que julga que ele não é, mas em que deverá se tornar. E, quando as expectativas idealizadas não são correspondidas – muitas vezes até por meio de previsões futuristas - a criança é rotulada e desqualificada, comumente por meio da avaliação para as aprendizagens, tanto formal, quanto “informal desencorajadora” (VILLAS BOAS, 2005).

Na década de 1960, segundo Turmalina, a avaliação para as aprendizagens ocorria processualmente. Se as professoras percebessem que alguma criança encontrasse dificuldades, a ela era dispensada uma atenção especial, sem discriminações e sem afastá-la do grupo. Caso houvesse suspeita de que essa dificuldade pudesse estar relacionada a problemas de saúde, era realizado um estudo de caso, juntamente com os pais na instituição educativa, e sugerido o acompanhamento por profissionais especializados.

O processo avaliativo para as aprendizagens das crianças era acompanhado de perto pelas Orientadoras Educacionais nos encontros semanais realizados com as professoras para orientá-las na elaboração dos planejamentos. Nesses encontros, discutia-se o trabalho que havia sido realizado na semana anterior e o que as professoras haviam observado a respeito das aprendizagens das crianças, cuja avaliação se detinha em três aspectos: hábitos, atitudes e habilidades e concentravam-se nas áreas de: Linguagem, com ênfase na oralidade, Estudos Sociais, Matemática, Artes e Ciências, observadas também a área psicomotora, no que diz respeito aos movimentos. Cada um desses componentes se desdobrava em aspectos que eram observados pelas professoras.

Os resultados dessa avaliação, denominada por Turmalina de “global”, eram encaminhados mensalmente aos pais por meio de “fichas de avaliação” que continham as

áreas do conhecimento e seus respectivos conteúdos, juntamente com os trabalhos realizados pelas crianças durante aquele mês. Essa iniciativa, segundo a interlocutora, permitia que os pais não fossem surpreendidos pelos resultados apresentados no final do ano caso eles não fossem “satisfatórios”, e atribuíssem essa responsabilidade à instituição educativa.

Sem marginalizar a importância atribuída ao processo avaliativo para as aprendizagens das crianças, conforme relatou Turmalina, a preocupação em prestar contas às famílias do trabalho desenvolvido foi evidenciada em sua narrativa, e também na pesquisa realizada por Luzardo (2007), em uma instituição de Educação Infantil privada situada em Minas Gerais.

O encontro de propósitos semelhantes em períodos e locais diferentes, em instituições de natureza também diversa – privada e pública - sinaliza a naturalização e a perpetuação dessa prática no âmbito da educação institucionalizada das crianças pequenas. A comunicação dos resultados do processo avaliativo vincula-se às aprendizagens, às conquistas das crianças que resultam de ações conjuntas.

A ênfase na prestação de contas destitui a avaliação para as aprendizagens do seu caráter formativo, potencializando a dimensão burocrática que integra esse processo, mas que não o define. Esse equívoco também ocorre quando se trata de reduzir o processo de avaliação à aplicação de provas, imputando a elas a responsabilidade pela aprovação ou pela reprovação dos alunos no caso das demais etapas educativas. Na educação das crianças pequenas esse fato parece não integrar a lista de preocupações e reflexões. A equação é direta: em não havendo provas, não há retenção. Na verdade, a equação foi (re)significada nos jardins de infância da RPEDF, nesse período, em direção contrária ao que defendeu Filho (1962).

Embora assumindo a educação preparatória sob um enfoque disciplinar, esse autor desaprovava o estabelecimento de uma programação rígida a ser desenvolvida nos jardins de infância bem como um rendimento abstrato de ensino a ser esperado. “O que há é a vida real, sem as normas formais de ensino propriamente ditas (idem, p.16)”.

Apesar de não se adotarem provas nos jardins de infância na década de 1960, segundo Turmalina, ao final do ano letivo era realizada uma avaliação, “um pouco mais específica, detalhada”, sem atribuição de notas e que tinha por objetivo verificar se “[...] a criança estava apta a ir para o período seguinte ou não. Ou se estava apta e precisava de um acompanhamento em alguma área”. Essa avaliação voltava para aspectos tais como

coordenação motora, vocabulário. Caso a criança não fosse considerada apta, ela permanecia no período em que estava.

Turmalina informa que nessas situações, os pais tentavam argumentar apoiando-se na idade da criança. Contudo, as contra argumentações da instituição afastavam a ênfase na idade e sustentavam-se na “prontidão” das crianças para acompanhar os trabalhos que seriam desenvolvidos no período seguinte e na sua infelicidade por não ser capaz de acompanhar o grupo de colegas.

É possível que essa postura fosse assumida com as turmas de 3º período, tendo em vista que as Orientadoras Educacionais recomendavam exercícios de avaliação para as crianças que integravam aquele grupo por já possuírem maior “prontidão” para serem alfabetizadas. Todavia, ao explicar sobre a estratégia de matrícula, a interlocutora informa que para o primeiro período eram disponibilizadas quase a totalidade das vagas a ele destinadas tendo em vista que as crianças “passavam todas”, o que pode levar ao entendimento de que no 2º período havia retenção.

Essa perspectiva de avaliação classificatória e seletiva contrasta com a prática de uma avaliação participativa recorrente naquela época, segundo Ros (2009). Ela relata que ao final do dia, em roda, juntamente com as professoras, as crianças avaliavam as atividades desenvolvidas, apontando o que havia sido mais ou menos prazeroso, justificando as razões das escolhas, bem como apresentavam sugestões para as atividades do dia seguinte.

O relato de Ros (2009) apresentado no parágrafo anterior, sinaliza um avanço em termos de avaliação, em um período cujos processos avaliativos eram conduzidos somente pelos professores. Avaliar, conjuntamente o trabalho desenvolvido e ter a oportunidade de sugerir o que poderia ser realizado, significa que as crianças participavam do planejamento de forma ativa. Justificar os motivos pelos quais optaram por uma ou outra atividade como prazerosas ou não possibilita que a criança amplie o campo de reflexão sobre as suas percepções.

Assim, depreende-se das construções realizadas a partir dos indícios identificados tanto nas narrativas das interlocutoras, quanto no documento analisado, que na década de 1960 houve uma preocupação significativa com a formação das professoras que iriam atuar na educação pré-escolar, tanto no que dizia respeito à oferta de cursos, por parte da RPEDF,

quanto à orientação oferecida pelo nível central às professoras para a elaboração dos planejamentos.

Na década de 1960, os jardins de infância foram muito valorizados e requisitados pela comunidade. Apesar dos esforços empreendidos para a ampliação do atendimento, ele restringiu-se às crianças residentes no Plano Piloto. As salas de atividades eram organizadas por Centros de Interesse e as crianças tinham liberdade para escolher os “cantinhos” onde queriam trabalhar em determinados momentos disponibilizados pelas professoras.

Foram identificados sinais da concepção de infância/criança e uma perspectiva universalizada e da Educação Infantil preparatória tanto no documento analisado, Filho (1962), quanto na narrativa da interlocutora. No caso das crianças das camadas menos favorecidas economicamente – que não era a situação das crianças residentes no Plano Piloto – havia uma idealização do modelo familiar e, na ausência desse estereótipo, o atendimento destinava-se a substituir o papel da família, em uma perspectiva de profilaxia social. Essas intenções estavam assentadas no bem estar das crianças e no seu desenvolvimento.

Desenvolvia-se uma avaliação processual com vistas a acompanhar as aprendizagens das crianças e a prestar contas às famílias do trabalho realizado nos jardins de infância. Apesar do empenho nesse acompanhamento que resultava no encaminhamento mensal de uma ficha de avaliação e dos trabalhos desenvolvidos pelas crianças, ao final do ano verificava-se se elas estavam aptas a cursar o próximo período e, em caso negativo, aparentemente no 2º e 3º períodos, elas eram retidas, sob a argumentação de que não estavam “prontas” para acompanhar os trabalhos que seriam desenvolvidos no período que sucederia o que elas estavam cursando.

Essa perspectiva seguia em direção contrária à participação diária das crianças na avaliação dos trabalhos desenvolvidos, fato este que remete a uma avaliação formativa, do ponto de vista da sua dimensão participativa, processual e dialógica, representando um avanço para a época.

8.2 A avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil da Rede Pública de Ensino na década de 1970

Nessa década a educação das crianças de 4 a 6 anos no Distrito Federal resultou da ação integrada do departamento de Planejamento Educacional – DEPLAN-SEC, responsável pelo planejamento diretor, da Diretoria Geral de Administração – DGA-FEDF, cuja atribuição era apoiar administrativamente o programa de educação pré-escolar no que se referia aos recursos humanos, materiais, serviços gerais e aspectos financeiros e da Diretoria Geral de Pedagogia – DGP-FEDF, encarregada da elaboração de diretrizes e supervisão pedagógica do programa.

Aliados ao programa de educação pré-escolar estavam ainda o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição – INAN, a Universidade de Brasília – UnB, que ofereceu formação aos professores e atividades para as crianças, como natação e música; o Ministério de Educação e Cultura – MEC; a Fundação Carlos Chagas, que também promoveu a formação dos professores e elaborou materiais didáticos a pedido da SECDF; O Instituto Cultural Brasil Alemanha que, em parceria com a SECDF, desenvolveu um projeto voltado para atividades físicas das crianças e oportunizou a ida de alguns professores da SECDF para a Alemanha a fim de conhecer o programa.

A Embaixada Francesa também foi parceira do programa de educação pré-escolar da SECDF. Turquesa relata que, ao tomar conhecimento do trabalho realizado sobre os Jardins de Monet por uma professora de um jardim de infância brasiliense, essa embaixada oportunizou à professora, a todas as crianças com as quais ela trabalhava e algumas mães; uma viagem à França para que pudessem conhecer de perto os Jardins de Monet.

Essa dinâmica ocorreu durante o período do Regime Militar que, de acordo com a narrativa de Turquesa, não impactou diretamente o trabalho desenvolvido com as crianças nos jardins de infância. Contudo, ela relata que, por vezes, pessoas desconhecidas eram integradas à equipe que compunha o nível central. Preocupadas com a filosofia do trabalho que era desenvolvido, elas vasculhavam o material utilizado. O governo se fazia presente também, nas reuniões de pais, por meio de integrantes do Serviço Nacional de Informações - SNI. Segundo Turquesa, nesse período a equipe recebia muitos materiais didáticos cubanos que para chegarem ao seu destino, tinham suas capas arrancadas. Ainda assim, muitos deles lhes foram tirados por representantes do governo à época.

A referência cubana foi identificada também em algumas estratégias utilizadas para a expansão do atendimento. Turquesa relata que a exemplo de Cuba, onde as crianças pré-escolares eram atendidas em residências, no DF uma igreja situada no Paranoá disponibilizou espaço para o atendimento a uma turma de pré-escola. Essa iniciativa também ocorreu por parte de pessoas que ofereciam salas com essa finalidade.

Para a expansão dos jardins de infância, em 1970 foram criadas 7 salas. Cinco no jardim de infância SHI⁵³-Sul, em prédio adaptado após o deslocamento da Escola-Classe para outro local e 2 salas na Escola-Classe do Acampamento da Construtora Camargo Correa. A década de setenta iniciou-se, portanto, com 57 salas de jardins contando com as 50 que haviam sido construídas na década de 1960. O quantitativo de crianças em idade pré-escolar atendidas no DF, em 1970, estava assim distribuído:

Tabela 4: Atendimento às crianças em idade pré-escolar no DF em 1970

Períodos	Idade						Total
	4 anos		5 anos		6 anos		
	Oficial	Particular	Oficial	Particular	Oficial	Particular	
1º	905	680	-	-	-	-	1.585
2º	-	-	1.632	779	-	-	2.411
3º	-	-	-	-	661	137	798
1ª etapa ou pré-primário	-	-	-	-	2.835	1.006	3.843
Total do atendimento							8.637

Fonte: SECDF(GDF, 1972, p.6).

Adaptação: a autora, 2015.

Os valores que indicam o atendimento à época representam 16,38% das 61.350 crianças com idades entre 4 e 6 anos, o que significa dizer que 52.713, ou 85,92%, das crianças do DF não eram atendidas pela rede oficial de ensino nem pela particular. Assim, enquanto a rede oficial atendia em sua maioria as crianças de 5 e 6 anos de idade, a rede particular de ensino recebia as de 3⁵⁴ e 4 anos.

Com o propósito de ampliar o atendimento, alguns jardins de infância funcionavam em regime de três turnos, até o primeiro semestre de 1971. Ao período matutino e vespertino que já integrava a organização dessas instituições, acrescentou-se um horário intermediário que vigorava das 11h45 às 14h45. Essa iniciativa gerou dificuldades tanto para os jardins de

⁵³ Setor de Habitações Individuais.

⁵⁴ O quantitativo de crianças de 3 anos de idade atendidas pela rede particular não foi disponibilizado nas fontes consultadas.

infância quanto para os pais (GDF/SECDF, 1972). Buscando uma solução para esse problema, em 1972, foram criadas as salas-ambiente. Em um jardim de infância que possuía 4 salas de aula, funcionavam seis classes por turno em sistema de rodízio, que contava com o ambiente fora das salas de aula, possibilitando aumentar o número de horas-aula e receber uma quantidade maior de crianças.

Apesar desses esforços, famílias acampavam na frente dos jardins de infância, por vezes durante toda uma semana na tentativa de conseguir uma vaga para seus filhos. As matrículas eram, inicialmente, destinadas às crianças de 6 anos de idade, em seguida as de 5 anos e se sobrassem vagas, às de 4 anos de idade.

Turquesa corrobora a realidade relatada pela professora Turmalina em 1960. Estudavam nos jardins de infância as crianças moradoras das quadras em que eles estavam situados, e aquelas cujos pais eram porteiros nos prédios ou empregadas domésticas que neles trabalhavam. Para essas crianças, prossegue a interlocutora, as diretoras reservavam algumas vagas para que não ficassem sem atendimento. “As diretoras foram maravilhosas. Nossa... que trabalho bom que elas faziam!!!”, lembra Turquesa, sempre destacando o excelente desempenho das dirigentes dos jardins de infância à época, fazendo coro com a opinião da professora Turmalina a esse respeito.

Esse quadro restrito do atendimento contrariou os ideais de igualdade de oportunidade proclamados por Anísio Teixeira haja vista que o atendimento educacional aos pré-escolares ficava à margem do planejamento de construção das unidades escolares, cujas iniciativas voltavam-se para o Ensino de 1º Grau, considerado obrigatório para as crianças a partir de 7 anos pela LDB, Lei nº 5.692/1971, art. 20. Se não havia condições de acesso, como poderia haver igualdade de oportunidades?

Turquesa descreve a pressão exercida pelos pais das crianças que residiam nas cidades satélites para a construção de jardins de infância nos locais onde moravam. Segundo ela, essa era uma das reivindicações dos sindicatos e dos grupos de pais e mestres. À época, além do Plano Piloto, a interlocutora se recorda de que esse atendimento era oferecido somente em Sobradinho e Planaltina. Entretanto, um dos documentos analisados SECDF (GDF, 1972) informa que na cidade do Gama havia oferta pré-escolar da RPEDF.

As crianças que tinham acesso aos jardins de infância lá permaneciam por 4 horas, meia hora a mais do que na década de 1960. As turmas do 1º período eram compostas por até 20 crianças com idades entre 3 anos e meio a 4 anos e meio, completos até 30 de junho; as do

2º período somavam 25 crianças cujas idades variavam entre 4 anos e meio a 5 anos e o 3º período integrava até 30 crianças de 5 anos e meio a 6 anos e meio de idade.

As atividades diárias iniciavam-se com a recepção às crianças, a acolhida, conforme relatam Turquesa e Âmbar. Em seguida, faziam uma oração e, na rodinha, discutiam as atividades que seriam realizadas naquele dia. Dessa forma, participavam do planejamento que poderia ser alterado caso as crianças apresentassem algum interesse que justificasse essa mudança. Havia também momentos destinados a contação de histórias, idas ao parque, brincadeiras no pátio, canto, lanche, e realização de trabalhos.

Para tanto, os planejamentos das professoras ancoravam-se no Plano Educacional de Brasília, elaborado por Anísio Teixeira; no Plano Diretor de Educação Pré-escolar em parceria com o Departamento de Ensino Fundamental do MEC; e no currículo do ensino pré-escolar.

Apesar de o planejamento ser realizado individualmente, as professoras de diferentes instituições pré-escolares, de cada período, se encontravam mensalmente para socialização de experiências. Com a orientação do Nível Central, as atividades a serem desenvolvidas com as crianças sustentavam-se no “Catálogo de Sugestões de Atividades para os Jardins de Infância do Distrito Federal”, elaborado à época pela equipe que compunha a Coordenação Técnica para Assuntos do Pré-Escolar criada em 1972 em substituição ao Setor de Supervisão de Educação Pré-primária, instituído na década de 60. Esse documento tinha por objetivos gerais:

Proporcionar experiências para o desenvolvimento mental; manter ambiente propício para o desenvolvimento social; oferecer oportunidade para o equilíbrio emocional; promover o desenvolvimento da capacidade criadora; dirigir o desenvolvimento físico; orientar o desenvolvimento espiritual; orientar os cuidados com a saúde (GDF/SECDF, 1972, s/p).

Para o alcance de tais objetivos, esse catálogo sugeria que os trabalhos desenvolvidos com as crianças oportunizassem “[...] uma boa formação de atitudes, hábitos e habilidades e aquisição de conhecimentos” (idem). O alinhamento dos objetivos gerais propostos pelo “Catálogo de Sugestões de Atividades para os Jardins de Infância do Distrito Federal”, com as orientações dirigidas aos trabalhos realizados com as crianças revelam concepções de infância, criança e Educação Infantil, perfeitamente sintonizadas.

Ao fragmentar os aspectos do desenvolvimento infantil, os objetivos gerais encaminham a percepção de criança como “*natureza... ou científica com estágios biológicos*”

(DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003, p.66), sustentada na construção da criança como “essência ou natureza”, Kramer (2003), universalizada, marginalizada como atriz social, segundo Sarmiento e Gouvea (2008). Essa construção sustenta-se na Pedagogia Tradicional. Compreendendo que a natureza da criança é corrompida, a educação deve discipliná-la por meio de regras e modelos a serem seguidos. No documento em questão, recomenda-se que as atividades desenvolvidas com as crianças proporcionem, além dos conhecimentos, uma adequada formação de hábitos, atitudes e habilidades.

Esses aspectos são definidos a partir de dados parâmetros valorizados por determinado modelo social, na perspectiva de sua perpetuação. Eles foram destacados anteriormente por Turmalina, e eram considerados na avaliação para as aprendizagens das crianças da RPEDF na década de 1960. Assim, visualiza-se a Educação Infantil, objetivando a preparação e a adaptação social das crianças, que, naquele contexto, se efetivaria segundo as suas “aptidões naturais” referidas por Sousa Júnior (2011).

O autor sublinha que, em uma perspectiva de igualdade de oportunidades, somente elas permitiriam diferir um aluno de outro no novo sistema de organização escolar brasileira. Essa é a ideia que fundamenta a Pedagogia Liberal na medida em que cada indivíduo deverá ocupar funções sociais de acordo com suas aptidões individuais (LIBÂNEO, 1996).

Nessa direção, as instituições educativas incorporam os objetivos sociais – funções sociais - que subjazem a dada sociedade e, em uma perspectiva ampla, atribui aos procedimentos avaliativos o papel de assegurar o controle da consecução dessas funções (FREITAS, 1995). A função preparatória também é evidenciada ao se postular que o objetivo da educação pré-escolar é preparar as crianças de 6 anos⁵⁵ “para um melhor desempenho escolar e social” (GDF/SECDF, 1975, p. 11).

Indícios da perspectiva da Educação Infantil preparatória também foram encontrados no relato da professora Âmbar. Ao se referir à sua experiência com as crianças do 3º período que tinham seis anos de idade, ela se recorda de trabalhar com temas que integravam as orientações recebidas e, a partir deles, os conteúdos de cada disciplina eram desenvolvidos. Ela destaca que as brincadeiras na casinha de boneca nos horários livres aconteciam apenas às sextas-feiras, segundo acordo realizado com as crianças porque “[...] nós tínhamos que

⁵⁵ A prioridade do atendimento era dada às crianças de 6 anos (GDF/SECDF, 1975).

trabalhar mais o que eles iriam precisar no ano seguinte, que era a primeira série”. Esse entendimento converge para a sua concepção de infância e de criança. São dela as palavras abaixo:

“[...] a criança é muito honesta. Isso é muito importante. Por isso eu acho que é uma fase muito delicada que deveria ser tratada com muito cuidado, com muito zelo, com muita sabedoria, porque é a base da criança, a base que ela vai receber a educação, ao longo dos anos que virão [...] não que eu quisesse moldar a criança ao meu jeito, mas a criança, ela tinha ... era mais fácil de você, é ... vamos dizer assim ... acolher e de ser acolhida também.

Observa-se que Âmbar atribui à criança adjetivos que as qualificam, como honestas e acolhedoras. Essa é a sua natureza. Elas são assim. Ela reconhece quão importante é a infância e atribui essa relevância ao fato de ela ser a base da educação que ocorrerá nos anos vindouros.

Em harmonia com a percepção da criança naturalizada, encontram-se indícios do entendimento da criança como um ser divino, angelical, tal como identificado na década de 1960. Sinais dessa interpretação foram encontrados em um documento publicado pelo MEC (BRASIL, 1977, p.9), cujas colocações iniciais invocam as palavras ditas por Jesus: “Quem recebe uma destas crianças em meu nome, a mim me recebe, e quem a mim me recebe não é a mim que recebe senão aquele que me enviou”. Na sequência dirigindo-se aos professores leitores, a publicação indaga sobre onde eles vão “[...] buscar tanta sensibilidade, tanto jeito? Talvez nos olhos das crianças, na pureza de sua alma, na simplicidade da sua confiança. (idem). Essas interpretações sublimadas, percebem a criança como “[...] uma riqueza a ser preservada e fonte de inspiração para a construção de um mundo melhor” (MAGALDI, 2002, p.75).

Contrastando com registros que revelam essa percepção de criança angelical e, nessa condição, passiva, o mesmo documento publicado pelo MEC (BRASIL,1977), citado anteriormente, registra, de certa forma, uma criança ativa e real: “[...] uma pessoa cheia de possibilidades que tem uma vida a ser vivida em plenitude, já na fase pré-escolar. Pensamos nela como sujeito da educação e determinadora do direcionamento de suas capacidades de ação (idem, p.20).

O fato de creditá-la como “cheia de possibilidades” não a remete para o futuro uma vez que a vida plena pode ser vivida no momento da fase pré-escolar. Entretanto, ainda se mantêm resquícios das “capacidades individuais”, à medida em que se crê que a criança possa determinar o direcionamento de suas capacidades de ação. Percebe-se uma criança que se

pretende ativa, uma vez “sujeito da educação”, contudo isolada dos relacionamentos que a constituem. As suas “aptidões naturais” prevalecerão no seu direcionamento das suas ações.

Nessa perspectiva, a educação pré-escolar intentou-se por objetivo o desenvolvimento harmônico e equilibrado de todos os aspectos da criança: a mente, a afetividade, o corpo, a integração social e a consciência moral.

Essa forma antagônica de pensar a criança indica a possibilidade das concepções se apresentarem também de forma híbrida no imaginário social, de maneira que uma não tenha invalidado a outra, mas possivelmente podem ter impactado a organização do trabalho pedagógico.

Sem invocar a divindade infantil, mas preservando a perspectiva de naturalização e romantismo em relação à infância e à criança, a professora Turquesa relata que:

[...] ser criança tem que ser sinônimo de felicidade. Porque ela nasce por um ato de amor. Ninguém tem filho sem amor, não tem jeito né? E acho que esses primeiros anos de vida são os anos do encantamento, da maravilha do ser humano, eu acho que são os anos mais fecundos da vida da gente. E o que você viver nessa fase da vida eu acho que te garante as outras, a suportar as outras fases às vezes que não são tão felizes. Eu penso que ser criança é idade da magia, das descobertas, de todo o encantamento com o mundo que eu acho que nasce junto com a criança.

A perspectiva romântica que embala as palavras de Turquesa contrasta e marginaliza realidades diversas e opostas tais como a realidade das crianças frutos de estupros, das que são concebidas em encontros casuais ou, ainda, das que são resultado de relações alicerçadas em outros interesses que não no amor. A narrativa bem intencionada desconsidera essas nuances em função de uma condição particular de experiência de vida que não retrata a de todas as mulheres e crianças. Uma interpretação singular que, ao ser generalizada, se distancia das diferentes condições de concepção, nascimento e existência de inúmeras crianças.

À margem também, fica a realidade das crianças “carvoeiras”, “pedreiras”, das que são submetidas a diferentes formas de abusos. São, sem dúvida, os anos fecundos da vida do ser humano, particularmente no aspecto emocional uma vez que, de acordo com Zabalza (1998), ele é o alicerce para o desenvolvimento dos diferentes âmbitos do desenvolvimento infantil. Contudo, o que está sendo fecundado nesses anos também não é universal para todas as crianças. A essa construção, afirmam Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 66) subjaz “a criança como um inocente, nos anos dourados da vida”, também identificada no entendimento da professora Turmalina em 1960, e na construção evidenciada pelo MEC (BRASIL, 1977, p.9)

Na década de 1970, os estudos realizados por Jean Piaget influenciaram significativamente o trabalho realizado nos jardins de infância do DF. A referência ao “construtivismo” e à sua importância foi recorrente nas narrativas das professoras Turmalina, Turquesa e Âmbar. Esta última interlocutora relata as mudanças provocadas nas práticas pedagógicas com o “advento do construtivismo” que estabelecia as fases do desenvolvimento da criança. Ao enfatizar a variedade e quantidade de materiais que havia nos jardins de infância à disposição das crianças Turmalina relata que “Naquela época do Piaget, do concretismo...era o que funcionava mesmo!”

Na década de 1970, a Coordenação Técnica para Assuntos do Pré-Escolar mantinha reuniões semanais com a equipe de diretores tanto da rede oficial, quanto da rede privada para orientar os trabalhos desenvolvidos com as crianças e realizar estudos e pesquisas. Nesse contexto a influência piagetiana foi identificada também em uma investigação realizada no período compreendido entre 1974 e 1979, cujo objetivo foi caracterizar a população de 4 a 6 anos e 11 meses, a fim de subsidiar a elaboração do currículo das pré-escolas atendidas pela rede oficial (GDF/SECDF, 1974 - 1979).

A finalidade daquele trabalho voltou-se para “verificar a validade ou não da generalização dos princípios da teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget para as crianças do Distrito Federal, compreendidas na faixa etária de 4 a 6 anos, classificados por Piaget no estágio pré-operacional” (idem, p. 20).

Ela foi desenvolvida com crianças do Plano Piloto e com as das cidades-satélites. Aquele documento registra que as primeiras possuíam nível socioeconômico mais alto, enquanto as segundas apresentavam um nível socioeconômico mais baixo. Em um movimento comparativo, a pesquisa identificou diferenças significativas em diversos aspectos do desenvolvimento nem sempre desfavoráveis às segundas. A hipótese apresentada para esse entendimento foi a de que o fato de aquelas crianças viverem em contextos menos favorecidos poderia viabilizar a realização de atividades que promoveriam maior desenvolvimento de algumas habilidades, tais como auxiliar os pais em atividades mais concretas, dentre outras (GDF/SECDF, 1974 - 1979).

Nesse período, assumiu-se uma atitude “experimental” em relação às crianças em idade pré-escolar. Tal iniciativa desencadeou a organização de um sistema de “controle de qualidade da ação pedagógica” (GDF/SECDF, 1975, p.11). Segundo expresso nesse

documento, controle se dava desde a caracterização das crianças e de seu meio social à avaliação e acompanhamento do seu desempenho nas etapas do ensino regular e era composto por pesquisas sobre carência econômica e social realizadas, em 1974, pela SECDF em parceria com a Fundação Carlos Chagas, bem como pelos relatórios de avaliação do Projeto Garibaldi (idem).

Integrando também este sistema de “controle de qualidade”, estavam os “roteiros de instruções técnicas”, “o manual de instruções” a professores monitores este último revisado pela SECDF em conjunto com a Divisão de Educação da Rede Globo, adequando-o às especificidades do Distrito Federal e aos objetivos do seu sistema de ensino.

O “controle de qualidade” se dava, igualmente, a partir das experiências diferenciadas de educação pré-escolar de 6 anos de idade: “Jardins de infância, pré-escolar imediato “convencional” e pré-escolar imediato “Garibaldi”, uma vez que, cada grupo funcionava como elemento de controle dos outros dois”(GDF/SECDF, 1975, p. 13).

Segundo Turmalina, os jardins de infância funcionavam em prédio construído para esse fim; o pré-escolar convencional era um jardim de infância que funcionava em prédios adaptados e o Garibaldi foi um projeto de Educação Física voltado para a saúde, com alimentação diferenciada nas pré-escolas convencionais e imediatas. Apesar desse mesmo documento apresentar o Pré-escolar Garibaldi como uma modalidade de atendimento desenvolvida nas cidades-satélites, SECDF (GDF, 1975, p. 9), Turmalina afirma que ele não se configurou uma modalidade, mas sim um atendimento suplementar nas modalidades imediato e convencional

Este sistema de controle era bem aceito pelos professores, segundo pesquisa realizada com eles, uma vez que, de 55 professores entrevistados, 46 expressaram opiniões positivas acerca de trabalhar com “instruções precisas relativas à ação pedagógica que deveriam conduzir” (idem, p. 12). Esta opção não se referia a um direcionamento total da ação pedagógica, mas acreditava-se que “[...] um mínimo de rotina pedagógica favorece a produtividade, a qualidade e a própria criatividade da ação didática” (idem).

Um dos exemplos dessa “atitude experimental” foi a do Núcleo Experimental da Escola Normal de Brasília – ENB. Ao iniciar as suas atividades em 1972, aquele núcleo desenvolveu uma pesquisa com crianças egressas das escolas maternas da rede particular de ensino e de alguns jardins de infância da RPEDF. A observação do comportamento dessas

crianças evidenciou: desinteresse, cansaço, problemas relacionados à coordenação motora, dentre outros; sinalizando que aquelas crianças não estavam se desenvolvendo conforme o esperado para aquela fase do processo de aprendizagem (GDF/SECDF, 1975).

As possíveis causas desse problema estavam relacionadas ao fato de que muitas escolas maternas, das quais algumas daquelas crianças eram egressas, desenvolviam práticas pedagógicas que não viabilizavam a criatividade e espontaneidade das crianças e as condicionava a comportamentos estereotipados. Esses comportamentos favoreciam um entendimento equivocado dos pais em relação ao nível de aprendizagem das crianças, levando-os a esperarem do jardim de infância da Escola Normal um trabalho mais complexo que oportunizasse a seus filhos o início da alfabetização em curto espaço de tempo.

Para responder essa demanda, foi elaborada uma programação didática cujo “[...] ponto de partida era a observação do comportamento das crianças em situações de socialização e de contato com o mundo físico” SECDF, (GDF, 1975, p. 14). Postulava-se naquele período que na “[...] interação entre professor e aluno a característica marcante da experiência é a busca da aproximação com a criança em termos de lógica, linguagem e afetividade” (idem).

Nessa dinâmica, foram realizadas reuniões e grupos de estudos com os pais, cujo objetivo era demonstrar a importância do novo programa. Os professores também recebiam orientações técnicas permanentes para atuarem com a “metodologia criada – Método da experiência Direta” (idem) fundamentada nos princípios decrolyanos e piagetianos. As pretensões dessa nova metodologia, assim denominada naquele documento, podem ser identificadas na citação a seguir:

Todas as crianças que ingressam nesse processo pedagógico estarão alfabetizadas aos 6 anos, embora apresentem níveis diferentes de alfabetização. Todas lêem o pré-livro e muitas já terão lido 5 livros de leituras intermediárias e até 20 livros de literatura infantil, e conseguem ingressar na 3^a⁵⁶ etapa do ensino de 1º grau (GDF/SECDF, 1975, p. 15).

As aspirações voltadas para a educação das crianças dos jardins de infância do Plano Piloto pareciam não coadunar com as iniciativas que eram propostas para a expansão da educação pré-escolar nas cidades satélites, uma vez que nelas, ela ocorria sem que houvesse nenhum investimento específico para este fim.

⁵⁶ É possível que esse tenha sido um erro de “datilografia” uma vez que a LDB, Lei nº 5.692/1971 vigente á época prescrevia no Art. 19 que “para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos”

Um documento publicado pelo MEC (BRASIL, 1981) apresenta, experiências de atendimento ao pré-escolar de diferentes unidades da federação e, dentre elas, as do DF. Nela destaca-se que até 1974, a educação das crianças de 4 a 6 anos de idade era ofertada apenas nos jardins de infância e que, a partir de 1975 a Rede Oficial de Ensino implantou um projeto de educação pré-escolar compensatória que atendia as crianças de 6 anos de idade e, eventualmente as de 5 anos, oferecendo assistência médico-odontológica, nutricional e social.

O atendimento às crianças era realizado em salas de aulas pertencentes ao ensino regular, em horários cujas atividades daquela etapa não estivessem ocorrendo (das 12h às 14h), e nos pátios, *playgrounds* ou ainda em áreas livres, das 14 às 16h, em sistema de monitoria. Turquesa se recorda de que essa estratégia se deu em função da falta de espaços para a expansão do atendimento nas cidades satélites e de que o horário era um aspecto muito negativo. Ela relata que inicialmente o atendimento ocorria debaixo das árvores com as crianças sentadas em almofadas e quando “[...] vagava uma sala a gente corria para a sala com mobiliário do ensino de 1º grau. Foi muito sofrido. Mas não durou muito [...] uns 3 anos”. Relatos desse sistema foram encontrados em documentos datados de 1975 (GDF/SECDF, 1975) e de 1981 (BRASIL, 1981). Esse fato indica que o sistema de monitoria se estendeu por mais de 3 anos.

Para atender à demanda do material de consumo e permanente, a SECDF utilizou do que foi denominado “material de aproveitamento” “excedente das famílias e da comunidade em geral” (GDF/SECDF, 1975, p. 4). Ele era composto por caixas e revistas velhas oferecidas pelas famílias, e também de carretéis disponibilizados pela Companhia de Eletricidade de Brasília – CEB.

Esses materiais oportunizavam as atividades desenvolvidas em salas de aula e o funcionamento dos parques infantis. Com esta estratégia, a SECDF aspirava, em prazo relativamente curto, “[...] esperada redução dos índices de evasão e repetência nas séries iniciais do 1º grau bem como a melhoria do desempenho dos alunos em termos qualitativos” (GDF/SECDF, 1975, p.4).

Vista sob essa perspectiva, a educação pré-escolar seria a redentora dos problemas que se apresentavam no 1º grau, cujas soluções situavam-se no campo pedagógico, escamoteando a realidade social que fecundava as repetências e as evasões dos estudantes do 1º grau.

Neste mesmo período, buscou-se uma maior participação das famílias na discussão dos problemas escolares. Foi constatado que, nas cidades satélites, as mães das crianças atendidas dispunham de maior tempo do que as mães das crianças do Plano Piloto. Elas participavam das atividades educativas, bem como da preparação dos alimentos e da organização dos *playgrounds*.

Essa iniciativa voltada para as crianças de classes populares residentes nas cidades satélites do DF seguiu acompanhada da preocupação em identificar questões relacionadas a aspectos econômicos e culturais das crianças e de suas famílias. Para tanto, foi sugerido que as escolas de aplicação, anexadas às escolas normais, fossem consideradas “amostras científicas” que realmente representassem a população do DF e não apenas uma parcela desta população, a classe média. Desta forma, as professoras poderiam compreender “[...] os problemas de marginalização econômica e cultural e tratá-los com a técnica pedagógica adequada” (GDF/SECDF, 1975, p. 2).

Esta proposição atendia ao pensamento pedagógico da época quando, sob a égide da Pedagogia Tecnicista, acreditava-se que, por meio da técnica adequada, os problemas de aprendizagem poderiam ser solucionados. Ademais, nesse período, a educação compensatória, derivada da abordagem da “privação cultural”, encontrava-se em plena atividade no Brasil, escamoteando as razões das diferenças sociais e econômicas. (KRAMER, 2003; GRINSPUN, 2006).

À educação Pré-escolar era atribuído, em grande parte, o sucesso das crianças na 1ª Série do 1º Grau uma vez que pesquisas realizadas naquele período identificaram que quase metade das crianças que repetia a 1ª série não havia frequentado a Pré-Escola. Postulava-se que além de preparar para a vida escolar, ela “[...] prepara as crianças para o complexo processo das aprendizagens da leitura e da escrita” (GDF/SECDF, 1972, p. 9).

Essas questões justificaram a importância da expansão da educação pré-escolar, associadas ao entendimento de que “[...] é nessa fase que se estrutura o que os psicólogos chamam de “personalidade básica [...]” que se constitui de pensamentos, ações, sentimentos que influenciarão a vida futura da criança” (idem, s/p). Nesse panorama, em 1975 a educação pré-escolar no Distrito Federal (rede oficial e particular) atingia os seguintes números:

Tabela 5: Educação pré-escolar no Distrito Federal – 1975

População em idade pré-escolar 4 a 6 anos	População atendida	Percentual de crianças atendidas	População não atendida	Percentual de crianças não atendidas
66.565	21.260	31,9%	45.305	68,1%

Fonte: SECDF (GDF, 1975 p. 8).

Adaptação: a autora, 2015.

Ao se verificar comparativamente os dados que constituem a tabela nº 5, representativa de 1970, é possível identifica-se que, daquele ano até o de 1975, a população infantil com idades entre 4 e 6 anos no DF sofreu um acréscimo de 8,5%, o que representa, aproximadamente, 5.215 crianças.

O percentual de atendimento também aumentou nesse quinquênio. Enquanto em 1970 as redes de ensino do DF, oficial e particular, atendiam 16,38% da população infantil com idades entre 4 e 6 anos, em 1975, 31,9% das crianças daquela faixa etária frequentavam a pré-escola, o que significa dizer que o atendimento aumentou em 15,52% em relação a 1970.

Entretanto, ainda que esses percentuais indiquem a expansão do atendimento na casa de aproximadamente 3,1% ao ano até 1975, 68,1%, o equivalente a 45.305 crianças não estavam matriculadas nas instituições de Educação Infantil.

Especificamente na Rede Oficial de Ensino do DF, em 1975, o atendimento alcançava o quantitativo disposto na tabela 6 a seguir:

Tabela 6: Modalidades de atendimento, localidades, quantitativo de unidades e de crianças com idades entre 4 e 6 anos matriculadas na rede oficial de ensino do DF em 1975.

Modalidade de atendimento	Local predominante	Faixa etária atendida	Unidades escolares	Alunos
Jardim de infância	Plano Piloto	4 a 6 anos	14	2.835
Pré-escolar imediato	Cidades-satélites	6 anos	27	6.000
Pré-escolar Convencional	Cidades-satélites	6 anos	19	3.700
Pré-escolar Garibaldi	Cidades-satélites	6 anos	08	2.300
Pré-escolar Núcleo Experimental-ENB	Plano Piloto	4 a 6 anos	01	323
Total			69 ⁵⁷	15.158 ⁵⁸

Fonte: SECDF (GDF, 1975, p. 9).

Adaptação: a autora, 2015.

Tendo em vista o universo de crianças atendidas pela RPEDF, ao compararmos a tabela de nº 5 com esta, verifica-se que em 1975 esta rede atendia a 71,3% das crianças com idades entre 4 e 6 anos, enquanto a rede particular recebia 28,7% dessa demanda. Assim, na expectativa de universalizar o atendimento pré-escolar no Distrito Federal, até 1979, a SECDF previa para 1976 a sua ampliação nas cidades-satélites para 10.000, no pré-escolar imediato. Já para o Plano Piloto, havia a previsão de expansão do número de matrículas em 960, o que correspondia à criação de 4 novas instituições de jardins de infância.

O atendimento às crianças de 0 a 3 anos não integrava o rol de preocupações da RPEDF, uma vez que os registros consultados referentes à década de 1970 não se referiram a ele, ainda que esse atendimento fosse previsto pelas LDB, Leis nº 4.024/1961 e 5.692/71, esta última em vigor na década de 1970. Turquesa relata que o atendimento à creche era oferecido por instituições beneficentes e escolas particulares. Entretanto, as altas mensalidades praticadas pela rede privada inviabilizavam o acesso para a maioria das crianças.

Essa realidade sinaliza os contrastes na educação pré-escolar do DF nessa década: a marginalização da oferta de creches para as crianças de 0 a 3 anos de idade e as condições diferenciadas do atendimento ofertado às crianças residentes nas cidades satélites e para as que moravam no Plano Piloto e frequentavam os jardins de infância. Assim como Turmalina, Turquesa relata que os jardins de infância eram muito valorizados pela comunidade não

⁵⁷ Na fonte consultada essa somatória é de 42 unidades. Entretanto, optei por manter o total que corresponde à soma das unidades de cada uma das modalidades apresentadas no quadro.

⁵⁸ Também no documento pesquisado, esse total era de 9.158, o que não corresponde à somatória do número de alunos matriculados em cada uma das modalidades. Assim, mantendo a mesma lógica da nota de rodapé anterior, optei por considerar a soma que se refere ao número de crianças de cada uma das modalidades.

apenas porque eles liberavam as mães para o trabalho extra domiciliar mas também “[...] pelo preparo que as crianças tinham”. Esse “preparo” incluía promover condições que favoreciam o processo de alfabetização uma vez que, apesar do critério para “enturmação” das crianças serem as suas idades, aquelas que ao final do 2º período apresentassem “[...] condições satisfatórias para o início da alfabetização poderiam ser encaminhadas para a 1ª etapa do primeiro grau” (GDF/SECDF, 1972, p.4).

Dessa forma, apesar de não terem ainda 7 anos de idade, condição para ingressarem no ensino de 1º grau conforme determinado pela LDB, Lei nº 5692/1971, art.19, elas encontravam respaldo nesse mesmo artigo que no parágrafo 1º dava autonomia a cada sistema de ensino para disporem “[...] sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade”.

Identificar quais crianças de 5 anos de idade possuíam “condições satisfatórias” para ingressarem na 1ª etapa do 1º⁵⁹ grau, demandaria, sem dúvida, uma avaliação que culminaria com a sua permanência na pré-escola ou com o seu ingresso na etapa seguinte. Nessa direção, é possível refletir se o contrário também não ocorria, ou seja, aquelas que não possuísem tais condições, ao final do 3º período, seriam retidas. Afinal, naquela década não havia nenhuma legislação amparada pelo âmbito federal que impossibilitasse ou corroborasse tal iniciativa. Um exemplo foram as “classes de alfabetização”, distribuídas por todo o país, em que as crianças eram retidas por não estarem alfabetizadas e, nesta perspectiva, impossibilitadas de ingressarem no 1º ano.

Uma situação dessa natureza foi relatada na pesquisa realizada por Oliveira (2007) quando, em entrevista concedida à pesquisadora, uma professora afirmava que era preferível reter as crianças que ainda não estavam alfabetizadas a permitir que elas avançassem para o 1º ano do Ensino Fundamental e ficassem excluídas naquele contexto, não se desenvolvendo adequadamente. Esse episódio ocorreu em 2007, após a promulgação da LDB. Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e publicação das DCNEI (BRASIL, 1999), que desaprovam qualquer tipo de avaliação cuja finalidade culmine com a retenção das crianças. Contudo, ao contrário do que relatou Turmalina acerca desse assunto na década de 1960, no contexto da

⁵⁹ Nomenclatura utilizada nos documentos da época para se referir ao que seria hoje, as séries ou anos iniciais do Ensino Fundamental.

educação pré-escolar na RPEDF, em 1970, Turquesa afirma que não havia retenção das crianças.

No desenvolvimento do processo avaliativo para as aprendizagens das crianças, ela relata que as professoras utilizavam um caderno e nele iam anotando as observações que realizavam, fazendo assim um histórico de cada criança. Esse histórico subsidiava um instrumento de registro do processo avaliativo que era composto por conceitos, algo como, segundo a interlocutora (que disse não se recordar com precisão), bom, muito bom, regular e insatisfatório. Turquesa assegura que enfocavam-se muito os aspectos positivos na avaliação para as aprendizagens das crianças tais como: “[...] ajuda os outros, obedece o professor, é pronta, desenha bem, é participativa etc”.

Por ocasião da reunião de pais, o histórico elaborado pelas professoras era discutido com eles individualmente e o registro do processo avaliativo lhes era entregue. Foi criado um grupo de avaliação no nível central onde foram elaborados um conjunto de instrumentos avaliativos dirigidos às crianças, aos pais e aos professores. Também o Nível Central elaborou apostilas para os professores com vistas à orientação do processo avaliativo.

Para as crianças, inicialmente foram confeccionadas e distribuídas “carinhas” que pudessem identificar as suas respostas às questões que seriam lidas pelas professoras. Com elas as crianças realizaram jogos e teatros, objetivando favorecer a familiarização e compreensão da função daquelas “carinhas”. Por ocasião do uso desse instrumento, as professoras liam determinadas questões para as crianças e elas escolhiam uma “carinha” que representasse a sua resposta. À questão: “quando você chega na escola você fica...” a criança escolheria uma “carinha” que representasse o que ela sentia ao chegar no jardim de infância, procedimento que segundo Turquesa serviu de modelo para outros estados do Brasil. Essa iniciativa sugere aspectos da avaliação formativa uma vez que possibilitou às crianças manifestarem-se no sentido de, também avaliar as condições que lhe eram oferecidas para que aprendessem e se desenvolvessem.

Todavia, cabe refletir se as respostas das crianças incorporavam expectativas das professoras, tendo em vista que elas desenvolviam a avaliação com as “carinhas”, tabulavam as informações e encaminhavam para o nível central onde eram realizadas as análises. Se o resultado da tabulação indicasse que 5 ou 6 crianças de uma turma ficavam tristes quando chegavam ao jardim de infância, a coordenação central intervinha junto à direção para que ela conversasse com a professora regente daquela turma de crianças.

Os resultados dessa avaliação também eram apresentados às famílias por ocasião da reunião de pais. Segundo Turquesa, esses encontros contavam com uma participação muito grande das famílias que, por vezes, levavam jantar e lanches.

A professora Âmbar detalha também o processo de avaliação para as aprendizagens na educação infantil da RPEDF na década de 1970, informando que até a “chegada do construtivismo” as professoras avaliavam as aprendizagens das crianças por meio de atividades mimeografadas onde elas deveriam circular ou marcar com um x as respostas dadas às questões propostas.

Após o “advento do construtivismo”, expressão utilizada por ela, isso mudou. “Nós trabalhávamos com o objeto concreto. Porque o construtivismo é a base para a criança da pré-escola. Nesse grupo etário é o material concreto, é aquilo que ela pega, que ela sente, então a avaliação era feita assim”.

Âmbar se recorda de que havia um “formulário de avaliação” contendo os itens a ser avaliados e cita aqueles dos quais se recorda: desenvolvimento intelectual, atividades físicas, psicomotricidade, capacidade cognitiva, construção da linguagem etc. As professoras observavam as crianças e registravam as suas impressões nesses formulários. A ênfase na observação é evidenciada nas palavras de Âmbar: “A professora [...] não podia perder um minuto de vista as crianças, porque ela tinha que observar todos os movimentos da criança e registrar”.

Esse é um aspecto fundamental da avaliação na Educação Infantil. A professora Âmbar não avançou na sua construção na medida em que ela não se referiu a um elemento que sustenta e dinamiza o processo avaliativo na Educação Infantil: a reflexão. Não é suficiente observar e registrar. É necessário o olhar atento e criterioso acerca do que foi registrado. Essa postura reflexiva por vezes é marginalizada no contexto da avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil, desencadeando práticas que não coadunam com as necessidades das crianças e nem com a reorganização do trabalho pedagógico.

Turmalina exemplifica esse fato ao narrar um episódio ocorrido pontualmente em um jardim de infância em meados de 1970. Esse episódio se distanciava das orientações fornecidas pela SECDF quanto à avaliação para as aprendizagens das crianças e também seguia na contramão da filosofia de não haver reprovação mantendo as turmas sempre juntas conforme informado por Turquesa.

Naquele período, se recorda Turmalina, já não havia mais a orientação pedagógica dispensada semanalmente às professoras dos jardins de infância, tal qual aconteceu em 1960 e o trabalho realizado com as crianças daquele jardim de infância era voltado para a alfabetização. Com isso, destaca a professora, ele estava perdendo a sua característica de “preparação” e realizando provas de todas as áreas do conhecimento com as crianças do 3º período, sem que houvesse qualquer determinação da SECDF a esse respeito. “Eu fiquei horrorizada porque estavam começando a querer reprovar criança de 6 anos”, disse ela.

No final do ano, havia uma seleção das crianças do 2º período por turmas para o ano seguinte. Assim havia a turma “fraca”, a turma “média” e a turma “forte”. Turmalina relata que certa vez, caminhando pelas dependências daquela instituição, deparou-se com uma criança que lhe disse estar fora da sala de aula porque estava tendo aula de Matemática e completa sua justificativa: “[...] Mas eu sou muito ruim de Matemática, então a professora todo dia me diz que eu posso sair da sala”. Indagada por Turmalina acerca das razões que a levava a liberar aquela criança da sala de aula quando o assunto tratado era Matemática, a professora respondeu que o liberava todo dia porque ele não aprendia nada, que ele era da turma fraca que não tinha rendimento.

Frente a esse cenário, Turmalina relata que reuniu a equipe de professoras para conversar. Convidou algumas docentes que lecionavam na Escola Normal de Brasília para atuar junto às professoras do jardim de infância. São dela as palavras: “Depois nós fizemos um grande trabalho lá graças a Deus!”

Essa situação pontual foi solucionada da melhor maneira possível para as crianças graças a uma atitude comprometida que a professora Turquesa disse assumir frente ao trabalho que ela desenvolvia naquela instituição. Fugiram ao seu controle situações que vinham se naturalizando naquele ambiente antes da sua chegada: a aplicação de provas para as crianças do 3º período; a seleção e a classificação das crianças que integravam o 2º período em turmas fracas, médias e fortes caracterizando a avaliação informal desencorajadora (VILLAS BOAS, 2005) também utilizada com a criança que era dispensada das atividades de Matemática porque “não aprendia”.

A seleção e a classificação das crianças que cursavam o 2º período reforçam a tese de que esses procedimentos não são subordinados ao aferimento de notas. Eles ocorriam,

veladamente, por meio dos juízos de valores que as professoras faziam de suas crianças ou seja, por meio da avaliação informal que, nesse caso, era desencorajadora.

Contudo, essa avaliação era encorajadora para as demais crianças que “aprendiam”, revelando mecanismos desenvolvidos nas instituições educativas que reforçavam as diferenças. O episódio relatado por Turmalina remete ainda ao poder da professora e da sua capacidade de “predestinação” do presente e do futuro daquela criança que “não aprendia”. Ao responsabilizá-la unicamente pelas aprendizagens ainda não conquistadas, a professora se despiu do seu papel, contribuindo para que “as aptidões naturais” daquela criança a conduzissem para o desempenho de um papel social passivamente subordinado à avaliação alheia. Concretiza-se assim, a ideologia da igualdade de oportunidades, sem levar em conta a igualdade de condições (LIBÂNEO, 1998; KRAMER, 2003).

A avaliação para as aprendizagens das crianças também foi evidenciada no documento publicado pelo MEC (BRASIL, 1977), já citado anteriormente. Dentre outras temáticas, ele apresenta um capítulo denominado Acompanhamento e Avaliação. Ele inicia orientando as professoras a conversarem com os responsáveis pelas crianças antes do início do ano a fim de conhecê-las e planejar atividades adequadas a elas, identificar possíveis problemas no seu desenvolvimento, viabilizar um bom relacionamento com as famílias, esclarecer qual é o trabalho da instituição, dentre outros aspectos. Nele, recomenda-se um roteiro de entrevista que deveria ser conduzida por um (a) orientador(a) educacional com os responsáveis pelas crianças.

O roteiro integra 2 itens subdivididos em 22 sub itens, dos quais apenas 4 deles dizem respeito às preferências das crianças quanto a brinquedos e distrações prediletas, aos seus hábitos, comportamento e experiências anteriores em creches, jardins de infância ou outras instituições educacionais infantis. Os demais focalizam aspectos relacionados à situação socioeconômica das famílias, incluindo, no primeiro item da entrevista, o seguinte tópico em relação ao entrevistado, no caso, a mãe ou o responsável pela criança: atitude, aspecto e relacionamento com o entrevistador, que no caso, era o orientador educacional.

Não resta dúvida de que informações acerca da situação socioeconômica das crianças são importantes para que se possa conhecê-las melhor. Contudo, parece-me que elas eram o foco da entrevista. Aspectos que poderiam subsidiar mais substancialmente o trabalho das

professoras foram reduzidos, enquanto poderiam ter sido desdobrados, possibilitando informações mais detalhadas acerca das crianças tendo em vista que a função do orientador educacional em um documento publicado pelo MEC (BRASIL, 1976), de acordo com Grinspun (2006), deveria ser desempenhada em conjunto com a direção, professores, alunos, técnicos, planejando, executando e avaliando a ação educativa.

Assim, os itens constantes da entrevista a ser realizada pelos orientadores educacionais poderiam integrar aspectos mais amplos que possibilitassem a esses profissionais atuarem tanto em conjunto com a equipe escolar, quanto por meio de um plano de ação direta, desenvolvida com as crianças, como previsto pelo documento expedido pelo MEC (BRASIL, 1976). Entretanto, no documento publicado Brasil, (1977), a função do orientador educacional era “[...] explanatória, como informante [...]” (idem, p. 109), reduzindo as suas possibilidades de atuação e o posicionando passivamente frente às questões que se colocam no universo das instituições educativas.

Ademais, além de focalizar potencialmente os aspectos socioeconômico das crianças, o roteiro de entrevista recomendado integrava alguns itens que remetem a uma prévia avaliação pessoal das famílias das crianças, como por exemplo, o que se refere ao “aspecto, atitude e relacionamento com o entrevistador”. Nessa direção, pode-se refletir acerca de quais seriam as respostas possíveis a estas questões e os impactos que as considerações do entrevistador poderiam ter na avaliação informal das crianças, tanto na sua relação com elas e, caso essas informações não fossem utilizadas com ética.

Apesar de não se referir a situações específicas de entrevistas ocorridas com orientadores educacionais Villas Boas (2005, p. 22), relata um episódio ocorrido durante o desenvolvimento de uma das pesquisas realizada por ela. Em um momento de encontro entre as professoras da instituição onde a investigação estava sendo realizada, ao ser questionada sobre quem era determinada criança, a professora respondeu: “É aquele cujo avô veio fazer sua matrícula e estava bêbado”. Assim foi caracterizada a criança que poderia ter sido definida de inúmeras maneiras.

Esse relato, prossegue a autora, sinaliza que desde o momento da matrícula das crianças a avaliação pode estar presente, estendendo-se às suas famílias e condições de vida. Assim, todo cuidado é pouco quando se trata de como lidar com informações dessa natureza

no sentido de utilizá-las sempre a favor das aprendizagens das crianças e não no sentido de expô-las ou de depreciá-las.

A respeito dos procedimentos de avaliação para as aprendizagens, aquele documento, publicado pelo MEC (BRASIL,1977), recomenda que sejam utilizadas “fichas de observação” (idem, p. 176). Nele destaca-se que “Uma das preocupações do educador pré-escolar deve ser a de medir o desenvolvimento de seu grupo” (idem). Apesar de lançar mão do verbo medir, não se recomenda a utilização de provas e, tampouco, “[...] a atribuição de notas ou conceitos, aprovação ou reprovação em relação aos objetivos visados pela educação pré-escolar” (idem).

A justificativa para se avaliar o desenvolvimento das crianças ancora-se na importância de se identificar o quanto antes “[...] os problemas (nas áreas psicomotora, emocional...) que possam interferir ou de alguma maneira limitar o pleno aproveitamento das potencialidades de cada um”(idem). Para essa avaliação, destaca-se naquele documento que os instrumentos recomendados são os testes por psicólogos, observando que às professoras que não dispõem desse profissional “resta” a observação, considerada como uma técnica de grande valor.

Para otimizar o trabalho das professoras, são apresentadas sugestões de fichas de avaliação, por idades: 3, 4, 5 e 6 anos. Elas constituem-se de listagem de aquisições a serem observadas a partir de quatro eixos: desenvolvimento físico e motor, desenvolvimento sócioemocional, desenvolvimento mental e formação de hábitos. Em espaços próprios, à frente de cada item, o observador deveria assinalar, de acordo com as aquisições das crianças, com sim, não, mais ou menos ou não observado.

Apesar da organização fragmentada do desenvolvimento infantil, sublinha-se que “[...] o ser humano é um todo, único e integrado. A divisão em área ou aspectos do seu desenvolvimento é meramente didática, ou seja, para efeitos de estudo e observação”. (idem, p. 53-54). Todavia, o processo de avaliação para as aprendizagens constitui-se exatamente nesses “efeitos”: observação e reflexão, que irão subsidiar os registros e as tomadas de decisões acerca do trabalho pedagógico.

Recomenda-se ainda que as professoras conheçam as características evolutivas das crianças de 0 a 6 anos de idade, constantes naquele volume, MEC (BRASIL, 1977). Nele, é evidente a preocupação em evitar alguns equívocos em relação ao entendimento daquela ficha e à sua utilização. Isso pode ser percebido em algumas orientações que são fornecidas, tais

como: compreender que cada criança tem seu ritmo próprio; evitar comparações; não utilizar a ficha de observação como um instrumento de teste; a importância de se observar diariamente; utilizar as fichas apenas no âmbito da instituição, não devendo ser apresentadas aos pais ou responsáveis das crianças; tomar providências caso perceba que alguma criança está muito diferente da média e observar se foram oportunizadas as condições para que as crianças desenvolvessem a “habilidade ou a atitude” solicitada.

Algumas dessas orientações chamam a atenção: uma delas diz respeito aos pais ou responsáveis não terem acesso às fichas de avaliação. As razões para essa orientação não são explicitadas, fato que dá margem a diferentes interpretações e, dentre outras, exatamente os motivos para essa orientação uma vez que eles são os primeiros interessados nas aprendizagens e no desenvolvimento de suas crianças.

A segunda pode parecer contraditória. Ao mesmo tempo em que uma das orientações sublinha que as crianças não devem ser comparadas, a outra observa que há uma “média” a ser considerada. Essa média somente pode ser identificada por meio da comparação. É ela que define o que, de um modo geral, as crianças de um determinado grupo são capazes de aprender em certa idade. Voltamos assim, à caracterização da criança como natureza infantil, universalizada.

As orientações para o desenvolvimento da avaliação para as aprendizagens das crianças são seguidas de recomendações para a autoavaliação dos professores, MEC (BRASIL, 1977, p.189), que se realizaria por meio de um questionário denominado “Ficha de autoavaliação para o educador” com vistas a identificar as suas fragilidades e, a partir delas, organizar os cursos de formação em serviço, denominados naquele documento de “Reciclagem periódica” (idem). Um processo fundamental para a reflexão da prática pedagógica por parte dos professores foi reduzido ao levantamento de conteúdos que deveriam orientar os cursos de formação.

A partir dos sinais identificados por meio das entrevistas semiestruturadas e da análise documental, é possível concluir que na década de 1970 houve uma expansão do atendimento ao pré-escolar sem, contudo, alcançar o equilíbrio entre a oferta e a demanda. Para tanto, foram utilizadas diferentes estratégias e, dentre elas, o atendimento em sistema de monitoria nas cidades satélites de Brasília. O atendimento às crianças com idades entre 0 e 3 anos de idade era ofertado pela rede particular de ensino.

Os planejamentos das atividades desenvolvidas com as crianças eram elaborados individualmente pelas professoras, orientados pelo “Catálogo de Sugestões de Atividades para os Jardins de Infância do Distrito Federal”. A fundamentação teórica-metodológica do trabalho pedagógico sustentou-se nos estudos realizados por Jean Piaget, aparentemente com mais ênfase, na segunda metade dessa década.

A década de 1970, fecundou concepções de infância/criança diferentes, contudo convergiam para a infância/criança universalizadas. Foi possível identificar, na narrativa de uma das interlocutoras sinais da educação pré-escolar como um período destinado à preparação das crianças para o 1º grau, percepção que coadunava com a que foi proclamada pelos documentos publicados pela SECDF à época.

Para o desenvolvimento da avaliação para as aprendizagens, a SECDF orientava a utilização de observações, registros e preenchimento de uma “ficha de avaliação”. Nela eram elencados os “hábitos, atitudes e habilidades” a serem avaliados, bem como as expectativas de aprendizagem em relação às crianças.

Além da avaliação voltada para as aprendizagens das crianças, a SECDF promoveu a avaliação institucional com a participação das professoras, dos pais e das crianças.

O MEC (BRASIL, 1977) também se pronunciou a respeito do processo avaliativo para as aprendizagens orientando o seu desenvolvimento por meio de “fichas de observação”, elaboradas por idade – 3 a 6 anos – e estruturadas em 4 eixos: desenvolvimento físico e motor; desenvolvimento sócioemocional, desenvolvimento mental e formação de hábitos, que se subdividiam em aspectos a serem observados. Com vistas à organização de cursos de formação em serviço, recomendou-se que os professores respondessem a um questionário, denominado de “Ficha de autoavaliação para o educador”.

Com esse panorama, a década de 1970 encerra-se, atendendo a 72% das matrículas pré-escolares da RPEDF distribuídas nas cidades satélites do DF, e 28% no Plano Piloto (BRASIL, 1981), sinalizando os propósitos de atendimento cujas concepções de infância, criança, Educação Infantil e avaliação para as aprendizagens, bem como as práticas avaliativas, imprimiram as suas marcas.

8.3 A avaliação formativa e somativa na Educação Infantil da Rede Pública de Ensino na década de 1980

No início da década de 1980 a SECDF anunciou uma política mais agressiva, que consistia na oferta da educação pré-escolar a todas as crianças com idades entre 4 e 6 anos, universalizando esse atendimento gradualmente às cidades-satélites. Nessa perspectiva a prioridade era matricular as crianças de 6 anos em 1981, as de 5 em 1982 e em 1983, as de 4 anos de idade (GDF/SECDF, 1980 - 1983).

Para as crianças de 0 a 4 anos de idade, as ações voltaram-se para o oferecimento de cursos que objetivaram orientar os pais e oferecer assistência técnica às escolas e creches com vistas à atualização dos profissionais que atuavam nessas instituições. No bojo dessas intenções, previu-se também a ampliação das “creches domiciliares⁶⁰” que atendiam crianças de 0 a 6 anos, sob a responsabilidade da Secretaria de Serviços Sociais, com a assistência de um monitor, preferencialmente cursando o magistério, pelo menos uma vez por semana, cedido pela SECDF (GDF/ SECDF, 1980).

Essa iniciativa ocorreria de forma integrada entre as Secretarias de Serviço Social, Educação e Cultura, Saúde e da iniciativa privada (*idem*), objetivando

Oportunizar o desenvolvimento biopsicossocial da criança de 4 a 6 anos, atendendo as características próprias de sua faixa etária e, conseqüentemente, proporcionando-lhe atividades que favoreçam a aquisições de aprendizagens posteriores (*idem*, s/p).

Para superar as limitações impostas pela ausência de espaços apropriados que pudessem receber as crianças da rede oficial de ensino, foi proposto que aquelas com idades entre 4 e 6 anos seriam alocadas em jardins de infância, em Escolas-Classe, centros de ensino, centros interescolares, centros educacionais e outros locais disponibilizados pela comunidade e as de 6 anos em Escolas-Classe que tivessem espaços ociosos.

Assim, no início da década de 1980, RPEDF atendia mais de 23.000 crianças conforme quadro 8 a seguir (BRASIL, 1981).

⁶⁰ Um dos arranjos históricos, já apresentado anteriormente no capítulo 4, para o atendimento de baixo custo às crianças pequenas. Nele, elas são recebidas em espaços domiciliares e cuidadas, geralmente, pela dona da casa que recebe do estado uma quantia para exercer essa função.

ESTRUTURA FÍSICA DE ATENDIMENTO	IDADES/PERÍODOS
Jardins de Infância – prédios apropriados	4 anos - 1º período; 5 anos - 2º período; E alguns casos, de 6 anos - 3º período.
Escolas-Classe	6 anos – 3º período
Escolas-Classe, Centro de Ensino de 1º grau, Centros Interescolares, Centros Educacionais, Espaços físicos cedidos pelas comunidades locais – sistema de monitoria.	04 a 6 anos – especialmente nas áreas periféricas

Quadro 8: Atendimento à Educação Pré-escolar em 1980 na RPEDF.

Fonte: Brasil (1981).

Adaptação: a autora, 2015.

Entretanto, em função dos altos custos, considerava-se inviável ampliar o atendimento com a estrutura convencional dos jardins de infância. Ademais, acreditava-se estar comprovado que os objetivos da educação pré-escolar poderiam ser alcançados também em outros espaços que não esses convencionais (GDF/SECDF, 1980).

Dessa forma, as iniciativas privadas de criação de jardins de infância eram apoiadas e justificadas com o argumento de que formas diversas de atendimento poderiam fundamentar estudos sobre a criança pré-escolar na região. Esperava-se que, com essa política, em médio prazo, todas as crianças de 0 a 6 anos estivessem sendo atendidas “[...] no lar ou em instituições especializadas, sem conflito de competências entre órgãos governamentais ou particulares” (idem, p. 28).

Buscando atender à diversidade de crianças em idade pré-escolar, foram elaboradas duas versões de propostas curriculares: uma dirigida às de 4 a 6 anos de idade que frequentavam os jardins de infância e a outra voltada para o atendimento em sistema de monitoria (GDF/SECDF, 1980 - 1983). Âmbar relata que o trabalho no sistema de monitoria foi mais compactado em função das condições dos espaços físicos onde as crianças eram atendidas e da própria clientela para qual a proposta foi dirigida.

Embora diferenciadas, ambas sugeriam “[...] atividades que propiciam o ajustamento social da criança, seu equilíbrio emocional e seu desenvolvimento físico e mental” (DF/SEC, 1980 - 1983). Elas articulavam-se ao objetivo geral da educação pré-escolar, anunciada naquele período, que era o de “[...] preparar a criança para a vida promovendo o seu

desenvolvimento global e harmônico” (GDF/SECDF, 1980, p. 24). Esse objetivo desdobrava-se em outros, mais específicos:

Desenvolver potencialidades; incentivar a criatividade, formar hábitos e atitudes visando o exercício consciente da cidadania; propiciar a socialização levando as crianças a viver e a conviver; ampliar e enriquecer a base de experiências; favorecer o crescimento físico, mental e emocional; assegurar um bom ajustamento ao ambiente escolar e preparar para as aprendizagens da leitura e da escrita (idem).

Alinhando os propósitos de “ajustamento social” e do “bom ajustamento ao ambiente escolar” há indícios das expectativas sociais que eram alimentadas a respeito dessas crianças e das suas contribuições à ordem social quando se tornassem adultas. As formas de atendimento às crianças sempre estiveram intimamente ligadas ao que se esperava delas socialmente (OLIVEIRA, 2005).

Assim, tanto a proposta curricular elaborada para as crianças que frequentavam os jardins de infância, quanto a direcionada para as que eram atendidas pelo sistema de monitoria, apresentam sinais de concepção preparatória para o ensino de 1º grau, acompanhada do propósito de socialização das crianças. Essa é uma perspectiva futurista, também de preparação para o ajustamento à ordem social vigente (CORSARO, 2011, DHALBERG, MOSS e PENCE, 2003).

Essa construção alinha-se à da criança concebida como um ser-de-falta (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003), universalizada, que necessita ser moralizada, domada e ajustada. Nela a infância é compreendida como uma fase oportuna para a construção de uma mão de obra estável e, do ponto de vista do ajustamento social, já na mais tenra idade, prepará-las para o desempenho das funções sociais “ajustadas” à manutenção e perpetuação do *status quo*.

A professora Rubi entende que a educação pré-escolar é fundamental para o desenvolvimento das crianças. Isso porque, quando as suas mães exercem trabalhos extradomiciliares, elas se voltam para a televisão e são “[...] supervisionadas por pessoas que nem sempre estão aptas – falam errado, etc.”.

Nessa perspectiva, além de preparar as crianças para a alfabetização, a educação pré-escolar agregaria, ainda, a função de substituta materna. Essa concepção foi identificada também na década de 1960 (BRASIL, 1962), como justificativa para a expansão dessas instituições com o objetivo de suprir as carências a que determinados grupos de crianças eram submetidos pela falta de conveniente assistência nos lares (GDF/SECDF, 1980).

Com uma percepção de criança diferenciada da que fecundou os objetivos propostos no documento publicado pela SECDF (GDF,1980), Rubi afirma que “Cada criança é um ser, tem as suas necessidades diferentes, seu processo de desenvolvimento diferente [...] elas se desenvolvem segundo as experiências que recebem do seu meio.” De acordo com os estímulos a que são submetidas se desenvolvem mais ou menos. Cabe ao professor cuidar para que não aconteça nenhum “acidente pedagógico”, acrescenta a professora Rubi.

A construção da professora Rubi acerca das crianças, reconhecendo as suas singularidades e a importância das experiências proporcionadas a elas para que se desenvolvam, esboça alguns indícios do entendimento da criança como indivíduo social e historicamente contextualizado. Elas não são sujeitos naturalizados, mas possuem necessidades e possibilidades ímpares e seu desenvolvimento está subordinado às experiências que lhes são possibilitadas, tanto individuais, quanto coletivas, situando-as no âmbito dos relacionamentos com outros adultos e/ou crianças.

A perspectiva da educação pré-escolar como substituta dos cuidados oferecidos pelas famílias, alinhou-se aos discursos que advogaram a favor da ampliação do atendimento e a ideologia da educação compensatória. Um documento expedido pela SECDF aponta as mudanças promovidas pelo avanço tecnológico na vida das famílias, levando-as a se ausentarem de seus lares para exercerem suas funções profissionais. Nessa dinâmica, a pré-escola foi se ampliando “[...] visando atender as crianças carentes de assistência no lar” (GDF/SECDF, 1980, p.2):

Os altos índices de repetência no ensino do 1º grau, mais acentuados nas regiões mais carentes, indicam a necessidade de proporcionar uma educação compensatória a estas crianças para que desenvolvam o pensamento reflexivo, hábitos de estudo, atendendo às necessidades infantis, não proporcionadas no lar, desenvolvendo-a nos aspectos: intelectual, social, emocional, físico e conseqüentemente, auxiliando a criança a preparar-se para o ensino formal (idem, p. 2 - 3).

Observa-se, novamente, a perspectiva preparatória atribuída à educação pré-escolar na década de 1980. Assim como em 1960, essa etapa da atual Educação Básica era considerada como “remédio” para controlar as reprovações que ocorriam no 1º ano. Apesar de essa realidade estar pontualmente situada nas “regiões mais carentes”, conforme a citação anterior, as iniciativas para sanar o problema da repetência permaneceram no âmbito pedagógico.

Mas, as raízes desse problema eram mais profundas nesses locais, indo ao encontro de problemas sociais e econômicos que provocaram, nessa década, um alto índice de evasão na

educação pré-escolar de algumas cidades satélites de Brasília. Assim, parece-me contraditório esperar que a educação pré-escolar pudesse resolver o problema da repetência escolar no 1º ano, se as crianças sequer podiam frequentá-la, seja pela falta de acesso ou porque se mudavam constantemente sempre que o orçamento familiar não sustentava os valores de moradia, como veremos posteriormente no relato da professora Esmeralda.

No feixe dessas intenções de ampliação, o atendimento à educação pré-escolar em sistema de monitoria do DF, iniciado na década de 1970 SECDF (GDF, 1975), foi mantido destinando-se, inicialmente às crianças de 6 anos de idade, residentes nas cidades satélites do DF. Acreditava-se ser essa a única estratégia a ser utilizada pelos sistemas educacionais para atender às crianças de 4 a 6 anos de idade por meio de “[...] um programa de baixo custo, sem comprometer os objetivos propostos para a educação pré-escolar em Brasília” (GDF/SECDF, 1980⁶¹, p. 26).

Essa opção segue na esteira da histórica marginalização e precarização do atendimento ofertado às crianças oriundas de famílias economicamente desfavorecidas. Enquanto os jardins de infância situados no Plano Piloto ofereciam conforto e materiais necessários à educação das crianças, nas cidades satélites desenvolvia-se um “programa de baixo custo”, assentado no discurso de que esse aspecto não afetaria os objetivos propostos para a educação pré-escolar. “Lidando pobremente com a pobreza” Civiatto (1984) ilustra esse propósito.

O sistema de organização da educação pré-escolar por monitoria previu que 90 crianças, distribuídas em 3 grupos de 30, seriam atendidas por um professor e três monitores, preferencialmente, com a participação voluntária de estudantes do curso de Magistério, dos estudantes que cursavam a 7ª e 8ª séries do ensino de 1º grau, do curso supletivo, e do ensino de 2º grau.

Rubi destaca que eram oferecidos cursos de formação para os monitores, passagem para o seu transporte, alimentação e um documento que comprovava o trabalho realizado por eles. Esse documento talvez não tenha chegado a todos os monitores, uma vez que a professora Ônix, ao relatar a sua experiência em 1982, como aluna do curso Normal e

⁶¹ Parte desse documento foi apresentado em um congresso uma vez que, em determinado parágrafo, anuncia-se a omissão proposital de “[...] maiores detalhes sobre o projeto de creches domiciliares, visto que sobre o assunto, falará nesse Congresso o Dr. David Boianovsky, titular da Pasta de Serviços Sociais” (GDF/SECDF, 1980, p. 27). Esse mesmo argumento é apresentado para justificar a omissão de maiores detalhes a respeito do projeto Pré-escolar com Monitoria, que seria apresentado naquele mesmo congresso pela SECDF.

monitora, afirma que não recebiam nenhum certificado que comprovasse esse trabalho. Nesse caso, a precariedade dessa estratégia utilizada para a ampliação do atendimento afetou também, diretamente aqueles que trabalharam nesse sistema.

Além dos estudantes, as mães das crianças atendidas também integravam o grupo de monitores. Advogando a importância do envolvimento das famílias no processo educativo, elas eram selecionadas conforme a sua disponibilidade, condições para participar das formações, interesse, habilidade, dentre outros atributos (BRASIL,1981). Eram elas que inicialmente forneciam a merenda escolar que posteriormente foi assumida pela SECDF.

Aos poucos, informa Turquesa, novos espaços foram sendo conquistados e a organização escolar por sistema de monitoria foi divulgada e aplaudida em diferentes estados da federação onde foi apresentada. Turquesa se recorda de que receberam muitos elogios dos Conselhos de Educação dizendo que elas fizeram o impossível. “Que nós não tínhamos espaço, gente, merenda, material didático e a gente foi lá e fez. Mas foi muita garra”. Apesar das críticas recebidas, inclusive do MEC, justificadas pela ausência de formação das mães, a interlocutora afirma que o saldo foi positivo. Ela reflete: “[...] toda mãe sabe contar uma história...toda mãe sabe brincar...”

As palavras da professora Turquesa alinham-se à sua percepção de criança e de infância, já discutida na década de 1970. Ao naturalizar e universalizar as crianças, ela também o faz com as mães. É inegável a importância da contação de histórias e das brincadeiras na educação das crianças e que essas iniciativas podem, e devem ser realizadas, também, espontaneamente, sem que haja objetivos pedagógicos pré-estabelecidos.

O cotidiano simples e desprovido de atividades permanentemente “pedagogizadas” também deve integrar o universo das instituições infantis, sem, contudo, perder de vista a função social da educação e a necessária formação profissional para atuar nesses ambientes. Dessa forma, a relevância do envolvimento familiar na educação das crianças não pode ser utilizada como justificativa para, com o propósito de solucionar a ampliação do atendimento pré-escolar utilizando estratégias de “baixo custo” SECDF (GDF, 1980, p.26), transferir a responsabilidade do estado na contratação de professoras, para a atuação das mães e de estudantes que, excetuando as alunas do curso de Magistério, longe estavam de possuir formação compatível para atuar na educação pré-escolar.

Ademais, a proposta curricular SECDF (GDF,1980) sustentou-se nos estudos realizados por Jean Piaget. Assim, é possível refletir se a formação oferecida aos monitores, alunos de 7ª e 8ªs séries, Ensino de 2º Grau, mães e alunas do Curso Normal, teria possibilitado a compreensão da epistemologia genética postulada por Piaget, bem como as suas aplicações na educação. Ou ela não se aplicou ao sistema de monitoria?

Não se trata de questionar o reconhecido esforço envidado à época para a implantação e desenvolvimento dessa estratégia de atendimento, mas sim de problematizá-la no âmbito das diferentes condições oferecidas às crianças das cidades satélites e do Plano Piloto. Voltamos assim à máxima do distanciamento entre igualdade de oportunidades e de condições.

A perspectiva de Turquesa acerca do sistema de monitoria, bem como as informações que tratam desse assunto disponíveis no documento publicado pelo MEC (BRASIL, 1981), distanciam-se em alguns aspectos da experiência de Esmeralda, que à época, atuou como professora nessa forma de organização institucional.

Esmeralda que, à época era também professora alfabetizadora, relata que havia diferença entre as crianças que frequentavam a pré-escola “ainda que no sistema de monitoria” e as que vinham diretamente dos lares:

Naquela época a gente ficava muito fixa na tal da prontidão e da maturação. A gente valorizava muito. Naquela época a gente massacrava as crianças com a tal da coordenação motora. Na minha ignorância eu achava que as crianças chegavam mais preparadas para a alfabetização.

A perspectiva da “prontidão” remete à preparação e ao “ajustamento”. Não é suficiente que a criança seja preparada. É necessário que ela seja, também, ajustada ou seja, regulada, de acordo com as expectativas da prontidão. Assim, a criança devia ser preparada para..., ajustada para ... desenvolvida para Estar pronta para ... Essa é a máxima da educação preparatória, conforme já discutido anteriormente, que toma a criança como um ser-de-falta (DHALBERG, MOSS e PENCE, 2003) e que integra a percepção da criança como “natureza infantil” (KRAMER, 2003).

Articulada à sua percepção de Educação Infantil à época, Esmeralda se refere à criança como “[...] um ser supremo. A face de Deus! A perspectiva romantizada e angelical expressa por ela também integra a sua construção de infância: “É uma fase linda da vida de qualquer ser humano”. Esmeralda compreende a criança com a mesma perspectiva romântica, divina, naturalizada e universalizada que Turmalina. Essa construção é identificada na sua percepção

de infância. Nela, as crianças vivenciam as suas infâncias da mesma forma. Em uma fase linda! Apesar de Esmeralda reconhecer as precárias condições de vida das crianças com as quais trabalhou, essas condições pareciam não afetar a sua percepção de infância.

A essa construção, subjaz o entendimento de que em um mundo deteriorado pelo adulto, a criança representa a possibilidade de construção de um “futuro” melhor. Essa ideia sustenta a máxima de que “a criança é a esperança do por vir”, distinto do presente.

Entretanto, essa perspectiva preparatória da educação pré-escolar, expressa pela professora Esmeralda, foi vista com cautela pelo “Programa de Preparação de Recursos Humanos para a Educação Pré-escolar” – PROEPRE (GDF/SECDF, 1984), curso promovido pelo MEC junto às Secretarias de Estado de Educação, objetivando a formação de professores que trabalhavam nas pré-escolas.

Inspirado na psicologia genética de Jean Piaget, o material didático disponibilizado aos professores cursistas das Secretarias de Estado de Educação destacava que o objetivo da educação pré-escolar era: “Promover o desenvolvimento da criança, prestando atenção especial, se bem que não conclusiva, às estruturas cognitivas” SECDF (GDF, 1984, p.3), e alerta:

A educação pré-escolar possui quer o queiramos ou não, ressonâncias escolares. Donde a tentação de fazer da educação pré-escolar uma espécie de preparação para o ensino elementar obrigatório; por outras palavras, corresponderia a uma espécie de extensão para a “base da escola”. Sem negar os laços de continuidade que existem entre a educação pré-escolar e a educação escolar, é, no entanto, preciso afirmar os aspectos específicos e originais da educação pré-escolar. (idem, p.3-4).

As matrículas das crianças de 6 anos de idade no sistema de monitoria, foram subordinadas às vagas que não eram preenchidas pelas crianças de 7 anos de idade. Matriculadas, elas iniciavam as atividades em grupos de 90 crianças, com as monitoras e a professora. Após serem todas encaminhadas ao banheiro, voltavam para a sala. Esmeralda relata esse momento com a propriedade de quem o vivenciou:

Às vezes eu reunia as três turmas quando tinha uma história interessante. Para não contar a história 3 vezes eu reunia as três turminhas. Quando eu ia ensinar uma música, reunia as três turminhas e sentava no chão para render o espaço de uma sala só. [...] Depois que voltavam do banho a gente cantava, brincava um pouquinho e chegava a hora do lanche. Lanchávamos e depois íamos para o recreio. Às vezes fazíamos alguma atividade mesmo antes do lanche. Então era assim... ouviam histórias, brincavam, faziam uma atividade lanchavam, brincavam mais um pouquinho e depois iam para casa.

A importância do brincar para o desenvolvimento infantil me levou a perguntar para a professora Esmeralda como ocorriam as brincadeiras em 1980, no sistema de monitoria bem como os materiais pedagógicos que eram disponibilizados pela SECDF às professoras e crianças naquela época. A sua resposta distanciou-se de forma significativa do depoimento da professora Turquesa acerca desse assunto. Turquesa relatou que para as turmas atendidas em sistema de monitoria foram confeccionados carrinhos de madeira contendo vários brinquedos pedagógicos, flanelógrafo, como forma de apoiar o trabalho dos professores. Construídos em madeira, com rodas, por funcionários da Fundação Educacional do DF- FEDF, eles eram facilmente deslocados de uma sala para outra.

Já Esmeralda se recorda de outra realidade em que as crianças brincavam com bambolês e bolas compradas pelas professoras, juntamente com cestos de lixos plásticos cujos fundos eram retirados para que as crianças pudessem jogar basquete.

Para tanto, eles eram amarrados com cordão nas pilastras que sustentavam a estrutura física dos locais onde as crianças eram atendidas. Ela se recorda da falta de materiais tais como papéis, lápis e de que a maioria das crianças não possuía objetos escolares porque as suas famílias eram muito carentes economicamente “[...] juntávamos toquinhos de lápis para eles. Era triste a realidade”. Nesse período, o índice de rotatividade e de evasão era alto, causado pelas condições de moradia das famílias. À medida em que os valores dos aluguéis subiam, elas se mudavam para outras cidades do entorno da capital federal.

Assim, enquanto alguns discursos apontavam os benefícios dessa forma de atendimento, a sua realidade a partir do contexto narrado por Esmeralda se mostrava outra do ponto de vista das condições estruturais de trabalho oferecidas aos professores, monitores e às crianças para que aprendessem. A respeito dessa dicotomia não é demais lembrar que a linguagem não é neutra. Ela é produzida por alguém, para alguém e pensada “[...] dependendo de um mercado, garantindo certas modalidades de relações sociais e colaborando na constituição de certa memória” (VIEIRA, PEIXOTO, KHOURY ,2007, p. 27).

Esmeralda se recorda também de outras limitações impostas na operacionalização do sistema de monitoria e, dentre elas, o acesso ou a participação na elaboração de algum documento orientador das ações pedagógicas. Contudo, Turquesa afirma que o Currículo foi construído por meio de uma ação conjunta dos níveis central, intermediário e local por ocasião do término do PROEPRE, SECDF (GDF/,1984) e que o conteúdo programático dessa proposta contou com a participação dos professores da RPEDF. Ao final do curso, prossegue

ela, a equipe do nível central da SECDF reuniu-se com eles para identificar e listar o que julgavam ser importante trabalhar com as crianças “[...] em cada aspecto do Piaget”. Definimos 5 ou 6 atividades. Depois vieram acho que 7000 atividades dos professores”, resultando a proposta curricular definitiva.

Essa assertiva corrobora a narrativa de Âmbar e do que foi expresso em um documento produzido pela SECDF (GDF,1980). Nele, conforme já identificado anteriormente, havia duas propostas curriculares dirigidas às crianças em idade pré-escolar: uma destinada aos jardins de infância e a outra ao sistema de monitoria. Ao ser indagada acerca desse assunto, Esmeralda me responde que, naquele período, ela não teve acesso a um documento orientador para a elaboração dos planejamentos. Ela prossegue: “[...] nunca uma diretora sentou comigo e falou: nesse bimestre você vai trabalhar isso, isso e isso... Não tive acesso a esse tipo de orientação, de documento...nada...!”

Segundo a interlocutora, o seu trabalho foi organizado, “por sorte”, com o auxílio de outra professora que possuía experiência na pré-escola carioca. Nesse sentido, ela avalia a precariedade do apoio dado aos professores (ênfatisando a sua realidade profissional): “Eu me lembro que eu fazia muito o que ela fazia também. Cantávamos músicas, contávamos histórias ... aproveitávamos as datas comemorativas para ensaiar alguma apresentação”.

Essas atividades eram planejadas pelas professoras uma vez que não havia tempo hábil para fazê-lo em conjunto com os monitores. Eles se encontravam apenas no horário de trabalho: de segunda às sexta-feira das 13h às 17h. “Eu fazia o meu planejamento e conversava rapidinho com elas (monitoras)”. “Ou, eu iniciava alguma atividade e elas ficavam olhando as crianças concluírem” relata Esmeralda. Nesse movimento, a professora permanecia durante uma hora com um grupo de 30 crianças para a realização de atividades, saindo em seguida para desenvolver essa mesma dinâmica com os outros 2 grupos.

Havia assim uma dicotomia do trabalho docente. A professora planejava, iniciava as atividades, mas não acompanhava o seu desenvolvimento. As monitoras não planejavam as suas ações e observavam a conclusão das atividades realizadas pelas crianças. Nesse cenário, como se dava a avaliação para as aprendizagens das crianças? Ela ocorria?

Não, segundo Esmeralda, “Nada era cobrado. Ninguém nunca me cobrou assim um gráfico, um relatório... aliás, não tinha relatório naquela época. Avaliação por escrito? Nunca fiz!”

É possível que essa situação tenha sido pontual tendo em vista que um dos documentos analisados, SECDF (GDF, 1980) recomendava iniciativas que oportunizassem as crianças a autoavaliação e aceitação de críticas, expressão, assunção de responsabilidades e prontidão para o processo de alfabetização que ocorreria na 1ª série do ensino de 1º grau. Esse mesmo documento sinaliza a fragmentação dos aspectos do desenvolvimento infantil nas orientações pedagógicas do trabalho realizado com crianças em idade pré-escolar, como a utilização das “características evolutivas” das crianças nos seus primeiros anos de vida a partir dos seguintes eixos: desenvolvimento físico e motor, desenvolvimento mental, desenvolvimento socioemocional. A partir de 4 anos de idade, o desenvolvimento socioemocional agrega o termo linguagem.

Esse entendimento tem contribuído para a elaboração de registros de avaliação, fichas de avaliação, pautados em aspectos distintos e fragmentados das crianças, como se assim elas se constituíssem na soma das partes que designam o seu desenvolvimento.

O pensamento de Dahlberg, Moss e Pence (2003, p.69) distancia-se dessa perspectiva uma vez que, segundo a autora e os autores, ela sustenta-se na crença do sujeito “[...] cuja natureza humana inerente e pré-ordenada pode ser revelada por meio de processos de desenvolvimento e maturidade, a qual pode ser descrita em termos de conceitos e classificações científicas”. Na medida em que há um “padrão” de desenvolvimento esperado, a avaliação pauta-se nele, considerando-o como representante de todo um grupo desconsiderando assim as especificidades de cada sujeito que o integra. Os aspectos que contrariam aquele padrão são considerados desvios, dificuldades de aprendizagem, desinteresse das crianças, ausência da família na educação das mesmas, dentre outras possibilidades que buscam justificar o afastamento do que é considerado “ideal”.

Acerca da utilização desses registros do processo avaliativo das crianças, a professora Rubi relata que as fichas de avaliação, ou roteiros, assim denominados por ela, eram utilizados na educação pré-escolar da década de 1980. Eles eram estruturados de acordo com as etapas do desenvolvimento infantil na perspectiva de Jean Piaget e expressavam o conhecimento físico, social lógico-matemático e afetivo. Esses instrumentos pertenciam apenas aos professores. Havia também o relatório, caso os pais solicitassem, contudo, não era um procedimento da SECDF. Essa informação pode justificar o fato de a professora Esmeralda afirmar que não havia elaboração de nenhum instrumento de avaliação para as aprendizagens das crianças na década de 1980.

Rubi destaca a importância do processo avaliativo para as aprendizagens das crianças relatando: “[...] é por meio da avaliação que você saberá se as crianças estão se desenvolvendo e você reverá o seu trabalho”. Essa concepção harmoniza-se com o que ela relata a seguir: “Quando se avalia com notas não é tão difícil porque existe um padrão. É fácil para o professor e desastroso para o aluno. A avaliação que acompanha individualmente é preciso ter boa formação”. Essa interlocutora assegura que a atribuição de notas e o estímulo à competição não eram iniciativas adotadas no desenvolvimento desse processo e que, além da avaliação voltada para as aprendizagens das crianças, elas também avaliavam diariamente os trabalhos realizados e sugeriam atividades a serem desenvolvidas nos dias seguintes.

Um dos documentos analisados denominado “Conteúdo Programático: diretrizes para o seu desenvolvimento” SECDF (GDF, 1984a, p.135), também se refere à avaliação para as aprendizagens. Nele ela é conceituada como o “[...] processo pelo qual se comparam os dados reais do desenvolvimento da criança com os dados teoricamente esperados”, objetivando reorientar a ação educativa tornando-a mais eficaz. Recomenda-se, para tanto, que seja realizado o acompanhamento do desenvolvimento das crianças, tendo em vista o caráter indissociável dos aspectos: afetivo, cognitivo, social e perceptivo-motor.

A construção avaliativa expressa nesse documento, aproxima-se do material didático disponibilizado pelo MEC aos professores das Secretarias de Educação dos Estados e Distrito Federal para a realização do PROEPRE (GDF/SECDF, 1984). O Módulo 5, o último da coletânea, destaca que o processo avaliativo se dará por meio da avaliação formativa e somativa, assim caracterizadas: a primeira “[...] consiste na observação constante que as professoras fazem do comportamento das crianças [...]” (idem p. 06), não exigindo que fossem feitos registros especiais a esse respeito. Era suficiente que as professoras se detivessem aos avanços e às dificuldades que as crianças apresentassem.

As informações acerca do seu comportamento consideradas relevantes poderiam ser anotadas em um caderno, destinando-se uma ou duas folhas para esse fim. Para exemplificar essa prática, é citada uma atitude positiva da criança, no âmbito comportamental, considerada como um avanço.

Esse entendimento emprega a avaliação formativa ao âmbito dos comportamentos infantis, o que não traduz os seus pressupostos (VILLAS BOAS, 2002, 2005, 2008, 2010, 2011). Essa não é uma iniciativa rara. Comumente, os registros do processo avaliativo na educação das crianças de 0 a 5 anos de idade voltam-se para seus aspectos comportamentais

(CORRÊA, 2007; GODOI, 2002, 2006), revelando uma concepção de criança: aquela que representa o ideal da criança burguesa.

Já a avaliação somativa é compreendida como “[...] o registro do processo de desenvolvimento que se realiza em dois momentos: antes das férias de julho e ao final do ano escolar” (GDF/SECDF, 1984, p. 06). Do ponto de vista da literatura atual, a avaliação somativa amplia-se para além do conceito apresentado nesse documento e provoca algumas preocupações no âmbito da educação das crianças pré-escolares.

A avaliação somativa, afirma Royce Sadler (1989, *apud* VILLAS BOAS, 2008, p.34), “[...] representa o balanço do desempenho do aluno ao final de um período de estudos, geralmente com o propósito de certificação”. Ela é utilizada, também, para “medir” as aprendizagens ao final de um determinado intervalo de tempo, sendo possível a classificação dos estudantes com vistas à aprovação ou retenção, o que não é o caso da Educação Infantil.

No campo da educação pré-escolar da década de 1980, cabe refletir os desdobramentos que essa construção pode ter tido no desenvolvimento da avaliação para as aprendizagens das crianças da RPEDF, uma vez que essa concepção integrou o material didático distribuído aos professores da SECDF que participaram do PROEPRE, SECDF (GDF, 1984), naquela década e também, o “Conteúdo Programático: diretrizes para o seu desenvolvimento” SECDF (GDF, 1984a), documento orientador das práticas pedagógicas que deveriam ser desenvolvidas nas pré-escolas da RPEDF a partir de 1984, data de publicação do documento.

Essa inquietação é potencializada na continuidade das orientações a respeito da avaliação somativa disponibilizadas no referido documento, (GDF/SECDF, 1984). Para a sua realização, propõe-se que sejam consideradas as observações constantes do processo da avaliação formativa e outras mais “sistemáticas”, ocorridas ao longo do desenvolvimento de alguma atividade específica.

Esse entendimento revela certa fragilidade conceitual tendo em vista que as “observações mais sistemáticas”, previstas naquele documento, devem integrar a avaliação formativa que também é sistematizada. Determina-se ainda, que a avaliação somativa seja realizada durante o desenvolvimento das atividades diárias das crianças, desaconselhando-se a designação de momentos determinados para tal.

A ausência de detalhamentos pormenorizados no documento disponibilizado pelo PROEPRE, SECDF (GDF, 1984) acerca do que consistiam as observações sistemáticas a

serem realizadas durante o processo de desenvolvimento de alguma atividade proposta para as crianças, promove possibilidades diferenciadas de se compreender essa questão e, dentre elas, a de que essas atividades poderiam ser “aplicadas” como instrumentos de avaliação, que, em consonância com o entendimento de avaliação somativa, auxiliariam na decisão pelo avanço ou retenção das crianças.

Ainda que o “Conteúdo Programático: diretrizes para o seu desenvolvimento” (GDF/SECDF, 1984a) não tenha referendado essa sistematização, tal possibilidade não pode ser totalmente descartada, uma vez que, no âmbito da avaliação, ele se aproxima significativamente do documento disponibilizado pelo PROEPRE (GDF/SECDF, 1984). A esse respeito Rubi informa que havia retenção das crianças no 2º período e que a avaliação era realizada pelo nível intermediário. Tal procedimento descaracteriza a avaliação formativa que não tem por função promover ou reter as crianças, mas auxiliá-las em suas aprendizagens.

Essa afirmação remete ainda à secundarização do papel das professoras nesse processo. Se o trabalho pedagógico é desenvolvido em sala de aula pelo professor e pelas (VILLAS BOAS, 2005), a avaliação para as aprendizagens é de sua responsabilidade (FREITAS, 2009). Por que, então, a tomada da decisão pelo avanço ou retenção das crianças ocorria por integrantes do nível intermediário?

A avaliação das crianças acerca do trabalho realizado, das atitudes das professoras e a autoavaliação, tanto por parte daquelas quanto destas, compôs as orientações para o desenvolvimento desse processo como integrantes da avaliação formativa. No que se refere ao trabalho realizado, a avaliação poderia ser individual ou coletiva.

Nos momentos de avaliação coletiva eram discutidos aspectos tais como: a participação da turma nas atividades realizadas, os resultados tendo em vista os objetivos previamente estabelecidos, bem como o cumprimento ou não das regras de funcionamento da classe. Quando as atividades eram realizadas em pequenos grupos, cada criança avaliava a participação dos colegas em termos de cooperação, obediência à normas, reponsabilidade etc. (GDF/SECDF, 1984; 1984a).

No que diz respeito à autoavaliação ou avaliação individual por parte das crianças, assim destacada nesses documentos respectivamente (p. 6 e 135), ela propicia:

[...] às crianças a oportunidade de tomar consciência de suas próprias ações e, conseqüentemente torná-las cada vez mais responsáveis por elas. A autoavaliação faz com que a criança perceba seus progressos e também suas falhas no

relacionamento com os outros. Dialogando com a criança, a professora faz-lhe perguntas que a levam a refletir sobre suas ações.

Percebe-se na citação acima que a autoavaliação por parte das crianças voltava-se para os aspectos comportamentais, reduzindo as possibilidades que esse procedimento tem de auxiliá-las a se responsabilizarem pelo seu trabalho e suas aprendizagens, além de possibilitar a assunção crítica a respeito de suas produções. Esse processo não permanece confinado aos muros das instituições educacionais. É uma aprendizagem que se estende a diferentes âmbitos onde as crianças poderão avaliar as suas atitudes e atividades frente a outras situações de vida. A avaliação transcende os muros escolares.

Acerca do processo de autoavaliação por parte das professoras, ele lhes favorecia a condição de se posicionar frente ao seu trabalho de forma crítica, buscando identificar as condições que estavam sendo oferecidas às crianças para que aprendessem e se desenvolvessem.

Tanto o material didático do PROEPRE, quanto o “Conteúdo Programático: diretrizes para o seu desenvolvimento” (GDF/SECDF, 1984a) tratam da avaliação, respectivamente, no último módulo e no último capítulo. A opção de trazer esse assunto somente ao final dos livros sinaliza a compreensão desse processo (VILLAS BOAS, 2008). Desenvolve-se o conteúdo e ao final, avalia-se, em uma perspectiva tradicional e estática. Uma vez que a avaliação para as aprendizagens perpassa a organização do trabalho pedagógico realizado nas instituições escolares, seria necessário que os documentos voltados para a sua orientação tratassem desse processo ao longo da sua estrutura, possibilitando a melhor compreensão de que a “avaliação é aprendizagem: enquanto se aprende se avalia e enquanto se avalia se aprende” (idem, p. 123).

À luz das narrativas das interlocutoras e dos documentos analisados, na década de 1980 a SECDF ampliou o atendimento pré-escolar nas cidades satélites por meio do sistema de monitoria. Para tanto, contou com a participação voluntária das mães de crianças que eram atendidas, alunos das 7^{as} e 8^{as} séries, ensino do 2^o grau e estudantes do curso de Magistério. A SECDF disponibilizou cursos com orientações para os pais e formação para os profissionais que atuavam nas escolas e creches e apoiou as iniciativas particulares de criação de jardins de infância.

Alicerçadas nos estudos realizados por Jean Piaget, circulavam na RPEDF duas propostas curriculares: uma destinada às crianças atendidas no sistema de monitoria e a outra

àquelas que frequentavam os jardins de infância. No sistema de monitoria, os planejamentos eram realizados pelas professoras e, parte deles, desenvolvido pelos monitores.

Esperava-se que a educação pré-escolar pudesse resolver o problema do alto índice de retenção das crianças no 1º ano do ensino de 1º grau, concebendo a educação pré-escolar predominantemente preparatória para o processo da leitura e da escrita e, eventualmente, substituta dos cuidados maternos. Em apenas um dos documentos analisados SECDF (GDF, 1984) encontrei indícios, ainda que tímidos, do necessário cuidado para que não houvesse uma correspondência direta da educação escolar e pré-escolar.

As concepções de infância/criança mostraram-se híbridas e transitaram entre um ser-de-falta e romantizada, ambas convergindo para a construção da infância/criança universalizadas, excetuando-se a narrativa de uma das interlocutoras que apresentou indícios embrionários do entendimento da criança como um sujeito socialmente contextualizado.

O desenvolvimento da avaliação para as aprendizagens das crianças se deu por meio da avaliação formativa e somativa. Como procedimentos avaliativos, foram recomendados registros de observação que resultaram em relatórios que subsidiaram as fichas de avaliação. Apesar de não ter sido identificado em nenhum documento, a orientação para atribuição de notas e aprovação ou reprovação na educação pré-escolar na RPEDF da década de 1980 há indícios de que a retenção imprimiu as suas marcas nas vidas de algumas crianças cujo direito à educação foi assegurado nessa década pela Constituição Federal (BRASIL, 1988).

8.4 Instrumentos e concepções: a avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal na década de 1990

A década de 1990 começou sob a égide da nova Constituição Federal do Brasil-CRFB (BRASIL, 1988), que proclamou a responsabilidade do Estado para com a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade. A partir dela, no âmbito federal intensificaram-se as publicações de documentos contendo orientações e determinações para a organização do trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças pequenas.

Na esteira da visibilidade legal destinada à educação das crianças de 0 a 6 anos, em 1994, por meio da Coordenação de Educação Infantil – COEDI, vinculada à Secretaria de Educação Fundamental- SEF, o Ministério da Educação e Cultura – MEC, divulgou o documento intitulado “Educação Infantil no Brasil: situação atual”, (BRASIL, 1994a). Esta

publicação apresenta o mapa do atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade nas diversas unidades da federação, a partir dos dados publicados em 1991 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Considerando a totalidade da população infantil nas diferentes unidades da federação e o número de matrículas efetuadas, o Distrito Federal apresentava os dados, conforme tabela 7 a seguir:

Tabela 7: População infantil de 0 a 6 anos, número de matrículas na pré-escola e taxa de atendimento em 1991 em algumas unidades da federação brasileira.

Unidade da Federação	População de 0 a 6 anos		Taxa de atendimento %
	Total	Matriculadas na pré-escola ⁶²	
Sergipe	271.760	65.248	24,01
Rio Grande do Norte	426.020	96.918	22,75
Santa Catarina	701.693	155.954	22,23
Amapá	63.835	11.597	18,17
São Paulo	4.392.111	764.339	17,40
Piauí	490.284	85.160	17,39
Distrito Federal	245.353	42.608	17,37

Fonte: Brasil (1994a).

Adaptação: a autora, 2015. Referência aos sete primeiros quantitativos de atendimento.

Comparado com as demais unidades da federação, naquele período, 30 anos após a fundação da nova capital, o Distrito Federal ocupava o 7º lugar em número de matrículas de crianças com idades entre 0 e 6 anos. Focalizando somente o Distrito Federal e desmembrando essa tabela por faixa etária, encontramos o seguinte cenário no início da década de 1990.

⁶² Esses resultados incluem o atendimento em creches.

Tabela 8: Total da população infantil e total de crianças atendidas em creches e pré-escolas no DF – 1990

Faixa etária	Total da população infantil	% em relação ao total da população total de 0 a 6 (245.353)	Total da população atendida		Atendimento % do atendimento em relação à população de cada faixa etária
0 a 4 anos	174.643	71,18	10.127		5,79
			Menor de 4 anos	860	
			4 anos	9.267	
5 e 6 anos	70.710	28,82	32.481		45,93
Total	245.353	100	42.608		---

Fonte: Brasil (1994a).

Adaptação: a autora, 2015.

Estes dados são bastante representativos do ponto de vista da intenção de universalizar o atendimento a todas as crianças de 0 a 6 anos, apresentada como uma das prioridades da década de 1980, advinda das intenções expressas nas décadas anteriores. Analisando os dados referentes às crianças de 0 a 4 anos, é possível perceber que elas compõem mais de 70% de toda a população infantil do Distrito Federal à época. Entretanto, somente 5,79% delas estavam matriculadas em alguma instituição educativa (federal, distrital ou particular).

No que se refere às crianças de 5 e 6 anos de idade, 45,93% delas frequentavam alguma instituição educativa. Apesar de ser um percentual representativo, não se pode perder de vista que 54,07% das crianças daquelas idades não frequentavam nenhuma instituição de Educação Infantil, o que em números absolutos significam 38.229 crianças fora dos ambientes educativos formais. Se associarmos esse quantitativo ao fato de os jardins de infância terem sido muito requisitados pelos pais no início da fundação de Brasília (ROS, 2009), é possível refletir se eram os pais que não matriculavam as crianças por não ser obrigatório ou se o interesse pelos jardins de infância públicos diminuiu, reduzindo a demanda ou, ainda, se não havia disponibilidade de vagas.

No caso da terceira opção, há indícios de que até essa década, em termos de acesso, a Educação Infantil brasileira parecia estar longe de ser uma referência nacional e inspiração para os outros estados, conforme as expectativas educacionais que embalsamaram a construção da

nova capital. Sem direito ao acesso, a igualdade de oportunidades e de condições não pôde se concretizar.

Nesse panorama de atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade no DF foi instituído “O Currículo de Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal” (GDF/SEDF, 1993). Nele a Educação Infantil foi categorizada em creches para as crianças de 0 a 3 anos de idade e pré-escola para as de 4 a 6 anos de idade, sendo que esta última foi estruturada em três períodos respectivamente às idades das crianças.

Em relação às crianças com idades entre 0 e 3 anos, Ônix relata que elas eram atendidas pela RPEDF apenas nos – Centros de Atenção Integral à Criança – CAICs, em período integral, das 7h às 19h. Nesse caso, as vagas destinavam-se apenas àquelas em situação de risco social, selecionadas pelo Centro de Desenvolvimento Social – CDS. À margem desse critério, os CAICs também recebiam as crianças de 4 a 6 anos de idade, em um turno de 4 horas.

Na creche, as crianças de até 3 anos de idade eram recebidas por uma monitora e pela direção. Lanchavam, brincavam e, em seguida dormiam. Ao despertarem, tomavam banho dado pelas professoras e monitoras, almoçavam e dormiam novamente. Quando acordavam, desenvolviam algumas atividades, lanchavam, brincavam, jantavam e iam embora. A organização do trabalho com essas crianças, segundo Ônix, aproximava-se muito da rotina realizada em casa.

Com as crianças de 4 a 6 anos, Safira me conta que no início dos trabalhos do dia ela e as crianças reuniam-se em roda, conversavam, brincavam e em seguida desenvolviam alguma atividade. Após essa sequência as crianças eram encaminhadas para o parque e lá permaneciam durante uma hora, lanchavam e retornavam para a sala a fim de dar continuidade a alguma atividade que havia sido iniciada e não concluída ou, ainda, brincar e contar histórias.

Para a elaboração do planejamento das atividades que seriam realizadas com as crianças, Safira relata que utilizava um documento cedido por outras professoras que já atuavam na Educação Infantil. Como as professoras trabalhavam com duas turmas, uma no período matutino e a outra no vespertino, o planejamento era realizado uma vez por semana em pequenos grupos de professoras nos horários em que as crianças ficavam sob a

responsabilidade das dinamizadoras, professoras efetivas da SEDF cujo trabalho voltava-se para atividades artísticas e vinculadas ao movimento corporal.

Contudo, Ônix relatou uma experiência diversa da de Safira nesse aspecto. Ela apontou encontros de coordenação coletiva com os professores e participação também dos diretores. Segundo ela a instituição em que atuava diferenciava-se em muitos aspectos de outras escolas da RPEDF. Apesar de dividir o mesmo prédio com as demais etapas educativas, o espaço físico destinado à Educação Infantil era separado por um portão. Havia uma direção específica para essa etapa da Educação Básica. Todavia, nos momentos de coordenação coletiva todos se reuniam.

No feixe dessas lembranças, Ônix destacou a singularidade das crianças e relatou que apesar da infância remeter à brincadeira, à uma fase de alegria, de prazer, nem todas as crianças a vivenciam dessa forma porque “[...] tem tanto tipo de infância...As infâncias não são iguais porque as histórias não são iguais”. E exemplificou as experiências diferenciadas de risco social a que são submetidas algumas delas.

O seu relato revela a perspectiva quase utópica, a expressão da vontade de que todas as infâncias pudessem ser expressas com palavras que remetem ao prazer, alegria, brincadeiras, dentre outras. Contudo, Ônix reconhece essas nuances, de forma que indícios da infância/criança social e historicamente contextualizada são perceptíveis na concepção de infância/criança dessa interlocutora.

Segundo ela, no contexto a que se reporta, o objetivo da Educação Infantil, voltava-se prioritariamente para o “cuidar”. Esse entendimento contribuía para que as professoras nem sempre trabalhassem os “conteúdos” uma vez que o propósito era “[...] cuidar...cuidar... Elas se sentiam babás. E a gente tentando derrubar essa ideia”. Na percepção de Ônix, a Educação Infantil é a base da educação:

A gente ouvia há muitos anos que a 1ª série era a base da Educação. Não é. Eu vejo que a E.I é a base da educação. Eu entendo que a E.I tem que ser uma fase onde a criança aprenda ludicamente com prazer, que ela possa ter liberdade para vivenciar essa fase, que ela construa o conhecimento dela, que a gente oportunize isso de forma lúdica [...] é muito triste que ela tenha tanta oportunidade de falar, de se expressar e lá, mais adiante, ele não possa fazer isso. Vai perdendo essa capacidade de criar, de inventar de viver mesmo a parte criança né?

Distante da compreensão de algumas professoras com as quais trabalhou que atribuíam à Educação Infantil a função apenas de cuidados, Ônix reconhece sua função educativa e as suas particularidades. Ao destacar que a criança constrói o seu conhecimento e

que os adultos devem criar condições para isso ela põe em relevo a co-construção do conhecimento, a parceria necessária para que esse processo ocorra positivamente, indicando pistas da concepção de Educação Infantil para as infâncias. Contudo, se compreendermos a expressão “a educação infantil é a base” como algo que prepara para sustentar o que virá a seguir, pode-se perceber sinais de uma Educação Infantil preparatória.

No âmbito da análise documental, o Currículo de Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal, SEDF (GDF,1993), explicita a importância do atendimento à Educação Infantil no que diz respeito à formação pessoal e, concomitantemente, aos resultados positivos no processo de escolarização e alfabetização “[...] diminuindo o risco de evasão, desistência ou repetência, situações comuns às crianças em condições adversas de alimentação, saúde e habitação” (idem, p. 498). Assim, esperava-se mais da Educação Infantil além das ações voltadas apenas para os cuidados relatados por Ônix, ao destacar as percepções das professoras com as quais trabalhou e que as faziam se sentir “babás”.

Na esteira das décadas anteriores, o valor atribuído à Educação Infantil na citação acima, ainda permanecia vinculado à preparação das crianças para o Ensino Fundamental. Associada a outros propósitos, a educação das crianças pequenas, foi chamada a solucionar pedagogicamente problemas cujas origens eram sociais. Já na década de 1980, Esmeralda e Rubi informaram que havia alto índice de evasão na educação pré-escolar realizada em sistema de monitoria nas zonas periféricas de Brasília. Essa situação era provocada por dificuldades relacionadas à moradia, constituindo-se uma questão social. Como poderia se esperar que a Educação Infantil pudesse minimizar problemas sociais que impactavam o Ensino Fundamental se as crianças da primeira etapa da Educação Básica também eram vítimas de problemas dessa natureza?

Articulado às justificativas da importância atribuída à Educação Infantil, apresentadas anteriormente, tais como reduzir os riscos de evasão, retenção, obtenção de resultados positivos no processo de escolarização SEDF (GDF, 1993), o Currículo de Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal definiu como objetivo que a Educação Infantil deveria se voltar para “ [...] educação global do aluno como ser livre, capaz de autoconstruir-se e de ser crítico, inventivo, descobridor e, acima de tudo, atuante e engajado na sociedade e na cultura da qual participa” (idem, p. 498).

Para o alcance desse objetivo, os educadores deveriam favorecer a criança um ambiente “[...] estimulante, livre de tensões, no qual ela possa progredir por si mesma, criando

questionamentos e vivenciando situações que desafiem seu pensamento” (idem). Esse profissional, segundo aquele documento, deixaria de ser aquele que “[...] apenas ensina, para ser o mediador do processo de aquisição/construção do conhecimento e da formação da personalidade” (idem).

Cotejando as razões que justificaram a importância da Educação Infantil ao seu objetivo, esse documento apresenta indícios de uma construção de Educação Infantil preparatória à medida em que a relevância do processo educativo infantil é situada na possibilidade de minimizar as reprovações e evasões no Ensino Fundamental. A criança que se revela nesses indícios é ativa, contudo, “solitária” no seu processo de desenvolvimento. Espera-se que ela autoconstrua-se e que ela possa progredir por si mesma.

Nessa direção, tanto os argumentos que justificaram a importância da Educação Infantil e os propósitos que orientaram o trabalho pedagógico quanto o papel atribuído aos professores nesse documento, sinalizam, no campo educacional, a presença da tendência pedagógica renovada (escola nova ou ativa) na sua versão não-diretiva (LIBÂNEO, 1996).

Os objetivos da tendência pedagógica liberal não-diretiva são orientados para a auto realização das crianças e para as relações interpessoais, focalizando o papel da escola na “[...] na formação de atitudes, razão pela qual deve estar mais preocupada com os problemas psicológicos do que com os pedagógicos ou sociais” (idem, p. 27).

No que diz respeito à avaliação, o Currículo de Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal SEDF (GDF, 1993) afirma que a sua finalidade era “[...] conhecer as crianças para melhor condução da ação educativa” (idem). Nesses termos, recomendou a “[...] observação contínua como o instrumento básico da avaliação do desenvolvimento infantil” (idem). Esse procedimento deveria ser seguido de outros tais como conversar com as crianças para compreender o seu modo de pensar, propor questionamentos que estimulassem o seu raciocínio, possibilitar situações em que as crianças pudessem trocar experiências sobre as suas maneiras de pensar e de solucionar problemas, comparar cada criança consigo mesma em diferentes situações e aceitar as respostas das crianças conforme a sua lógica e seu nível de desenvolvimento.

A professora Ônix relata que na creche, o processo avaliativo era composto apenas pela observação. Não havia nenhum tipo de registro. Na pré-escola utilizava-se a observação e o registro era feito no Diário de Classe. Em certo ano, do qual ela não se recorda

especificamente, o diário era integrado por alguns aspectos que avaliavam as crianças. Com a orientação de uma legenda, as professoras assinalavam o grau de conquista ou não daquela aquisição por parte das crianças. Nas suas palavras, ela ficou “ [...] muito irritada porque a criança não era só aquilo. Eu fui uma das que adorou quando chegaram os relatórios”⁶³.

Os Diários de Classe, dos quais a professora Ônix não se lembrou dos detalhes, foram abordados no relato da professora Pérola. Até 1992 trabalhava-se na Educação Infantil com Diários de Classe adaptados das séries iniciais do Ensino Fundamental. A partir desse ano, a Educação Infantil passou a ter Diários de Classe próprios, e neles foi destinado um campo específico denominado “Avaliação/Aspectos do desenvolvimento”, a ser preenchido bimestralmente.

Em 1992, no 1º período, eram avaliados 45 aspectos do desenvolvimento infantil, que deveriam ser identificados com os conceitos integrantes da legenda: S- sim, N - não e NO - não observado. Esses 45 aspectos compunham 3 eixos: afetivo-social, cognitivo e perceptivo-motor. Os Diários de Classe de 1994 e 1995⁶⁴ não sofreram alterações em relação ao de 1992 no que se refere aos aspectos que seriam avaliados. Porém dois deles, os de 1994 e 1995, agregam o item “Em processo”, identificado em letra manuscrita. Acompanhava o Diário de Classe, em folha a parte, um formulário destinado ao registro das observações individuais.

Segundo Pérola, em 1995 começaram discussões entre as professoras advogando que esses registros deveriam ser feitos semestralmente e não bimestralmente como vinha sendo determinado. Isso porque defendia-se que um bimestre não dava conta da dinâmica de desenvolvimento das crianças. Contudo, entendo que, por ser intensa, a dinâmica das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças requer ser registrada em menor período de tempo, com vistas ao acompanhamento e reorganização do trabalho pedagógico. Nesse ano o preenchimento desse campo do Diário de Classe foi optativo, explica Pérola. Contudo, em 1996 o seu preenchimento voltou a ser obrigatório.

Em 1996 e 1997, a legenda foi ampliada e os conceitos *transição*, *às vezes* e *não trabalhado* foram acrescentados. Assim, o quadro a seguir sintetiza a sequência dos conceitos disponíveis nas legendas de 1992 a 1998.

⁶³ A professora Ônix se refere ao Relatório do Desenvolvimento Individual do aluno – RDIA, instrumento adotado pela RPEDF para registrar os resultados do processo de avaliação para as aprendizagens e desenvolvimento das crianças na Educação Infantil.

⁶⁴ Não foi possível ter acesso ao Diário de Classe de 1993.

ANO	CONCEITOS
1992	Sim – Não - Não observado.
1993	Não tive acesso ao Diário de Classe.
1994	Sim-Não-Não observado - Em processo (<i>manuscrito</i>).
1995	Sim - Não - Não observado - Em processo (<i>manuscrito</i>).
1996	Sim- Não- Transição - Às vezes- Não observado - Não trabalhado.
1997	Sim- Não- Transição- Às vezes-Não observado-Não trabalhado.
1998	Sim - Não -Transição (Lógico/Matemático) -Às vezes (afetivo, social e perceptivo-motor) -Não Observado -Não trabalhado -Em processo (<i>manuscrito</i>).

Quadro 9: Ampliação dos conceitos que integravam os Diários de Classe da Educação Infantil.

Fonte: SEDF (GDF, 1992,1994,1995,1996,1997,1998)

Elaboração: da autora, 2015.

Se a análise individual desses conceitos revela como se pensava tanto a aprendizagem quanto a avaliação nesse recorte, o seu conjunto indica os limites daquelas interpretações. Observa-se uma crescente necessidade de inserir novos conceitos que pudessem expressar as aprendizagens das crianças. Além dos três conceitos - sim, não e não observado - em 1992, a complexidade do processo avaliativo foi exigindo que outras possibilidades de retratar os conhecimentos das crianças fossem integradas.

Essa é uma das limitações de instrumentos que muito mais facilitam o seu preenchimento do que historicizam a dinâmica das aprendizagens das crianças, uma vez que conceitos dessa natureza não são suficientes para abarcar um processo que envolve relações com outros sujeitos. Como exemplo dessa afirmativa, me reporto a um dos aspectos a serem avaliados no eixo afetivo-social: “relaciona-se bem com a professora”. Sim ou não é uma resposta simplista uma vez que relacionamentos se subordinam às partes envolvidas e não apenas a uma delas que, nesse caso, era a criança. Assim, resumir essa complexidade a um conceito constitui-se uma tentativa de simplificar processos complexos, como são os relacionamentos.

Essa estrutura fragmenta a visibilidade do processo de desenvolvimento das crianças, uma vez que as dimensões que o integram são avaliadas e conceituadas individualmente, como se dessa forma ocorressem. Contudo, percebe-se o esforço empreendido nas tentativas de ampliação dos conceitos que pudessem expressar as aprendizagens das crianças.

Porém, a atenção dispensada à elaboração, reformulação de instrumentos e de registros de avaliação para as aprendizagens não foi a mesma destinada aos debates acerca desse processo dentro das instituições de Educação Infantil. Isso porque Safira afirma que a

avaliação para as aprendizagens não era discutida, pelo menos na instituição em que ela atuou na década de 1990, tampouco as crianças participavam de alguma forma desse processo.

A sua narrativa acerca da avaliação para as aprendizagens na década de 1990 focalizou a existência de uma ficha com aspectos que ela deveria observar nas crianças e de atividades mimeografadas cujo objetivo era identificar as suas aprendizagens. “Então a avaliação era nesse sentido, se ele conseguia fazer aquilo ali que eu estava propondo”.

A narrativa da professora Safira indica pistas de um esvaziamento do processo de avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil, no contexto em que ela estava situada. Bastava verificar se as crianças responderiam a contento o que havia sido proposto pelas professoras. A essência da avaliação na Educação Infantil, que é (re) organizar o planejamento conforme as necessidades apresentadas pelas crianças, foi marginalizada.

Percebe-se também que as lembranças de Safira se fixaram nos instrumentos. Essa realidade corrobora o fato de que, quando se pensa no processo avaliativo para as aprendizagens, discutem-se instrumentos como se eles fossem a própria avaliação e não parte desse processo.

Essa é uma interpretação equivocada e reducionista da avaliação para as aprendizagens, que pode ser consequência da formação profissional sustentada na racionalidade instrumental. Retomando Hoffmann (2005), são as concepções que orientam as práticas avaliativas. Assim, antes de promover mudanças metodológicas, em instrumentos e formas de registros avaliativos, é necessário discutir o processo de avaliação.

Na continuidade da análise dos conceitos que integraram os Diários de Classe da Educação Infantil na década de 1990, além de eles terem sido ampliados quase que anualmente, alguns aspectos avaliados também sofreram alterações durante esse período e, dentre eles, dois que compunham o eixo “afetivo-social”. A partir de 1996, não mais integraram esse eixo os aspectos “questiona o professor e guarda o material em ordem ao término das atividades”. Integraram esse eixo três novos aspectos: “normalização, cooperação e autonomia”.

Normalizar, segundo o dicionário Aurélio (2001), significa “fazer voltar à normalidade, ao estado normal, conforme a norma”. Entende-se, portanto, que tendo sido esse um dos aspectos avaliados nas crianças o que deveria ser verificado era se elas estavam normalizadas. Essa conclusão remete ao pensamento de Dahlberg e Lenz Taguchi (1994) ao se referir às práticas pedagógicas que circunscrevem as crianças em sistemas de classificação normalizadores que podem tanto incluí-las, quanto excluí-las.

A retirada do aspecto “questiona o professor” também causa certa estranheza. Esse é um aspecto importante do ponto de vista das aprendizagens das crianças. O próprio Currículo (DF/SEC, 1993) preconizava que a Educação Infantil tinha por objetivo promover a educação global da criança de forma que ela pudesse se autoconstruir um sujeito crítico, descobridor e atuante. Nesse contexto de propósitos, questionar o professor seria um aspecto importante a ser avaliado uma vez que ele é uma referência para a criança.

Em 1999, foi instituído o “Relatório de Turma” documento destinado ao registro das ações pedagógicas e do “[...] desenvolvimento-aprendizagem dos alunos (GDF/SEDF, 1999, s/p). Esse documento era composto por 6 partes, além das orientações para o seu preenchimento: registro geral dos alunos, diagnóstico da turma: inicial e no processo; planejamento global da turma; relatório trimestral da turma. Frequência mensal, resumo anual de frequência.

O *Registro geral dos alunos* integrava as suas informações pessoais e era de responsabilidade da secretaria das instituições. Já as orientações voltadas para a elaboração do *Diagnóstico da turma: inicial e no processo*, focalizavam o “[...] levantamento de informações da realidade sócio-econômico-cultural-ambiental dos alunos”. (Idem), que poderia auxiliar as professoras a identificarem o ponto de partida do desenvolvimento-aprendizagem das crianças, subsidiar o planejamento pedagógico, a ação metodológica e os relacionamentos das pessoas envolvidas no processo educacional.

O *Planejamento global da turma* focalizava a organização do trabalho que seria desenvolvido a partir do diagnóstico realizado, destacando a criança como “o centro do processo educativo”. São sugeridas diferentes possibilidades de realização do trabalho tais como: projetos de trabalho, temas geradores, excursões, dentre outras.

No que se refere à avaliação para as aprendizagens, esse documento destaca que ela

[...] não comporta a noção de terminalidade e de medição meramente quantitativa e de conteúdos aprendidos ao final do trimestre ou ano letivo nas diversas áreas, mas sim contempla a observação dos avanços e da qualidade do desenvolvimento-aprendizagem alcançada pelos alunos, ao final de um período de trabalho, encerramento de um projeto ou atividade, num processo dinâmico e não linear de construção do conhecimento

Para o desenvolvimento do processo avaliativo são recomendados alguns procedimentos tais como a utilização de códigos oral, escrito, gráfico e pictórico; observações sistemáticas, produções das crianças, auto avaliação das crianças, diários ou fichas de turmas, em que as crianças poderiam avaliar os trabalhos desenvolvidos diariamente, relatos escritos,

gravações ou filmagens dos trabalhos realizados para posterior análise pelas crianças, professoras e famílias, intercâmbios e bilhetes avaliativos entre as professoras e suas crianças e elas entre si.

A quarta parte do Relatório de Turma (GDF/SEDF, 1999) era composta pela *Frequência mensal* das crianças. O *relatório trimestral*, quinta parte desse documento, registrava o desdobramento do planejamento global, avaliando o que foi realizado no período de forma a subsidiar o replanejamento das práticas pedagógicas. Ele era utilizado, também, como “[...] fonte de pesquisa para o preenchimento do Relatório Semestral do Desenvolvimento-Aprendizagem Individual do Aluno” (idem, s/p).

A sexta e última parte desse documento, o *Resumo anual de frequência*, foi destinada ao registro da síntese dos comparecimentos e ausências das crianças.

Esse documento chama a atenção das professoras para a intrínseca relação do desenvolvimento e aprendizagem, assegurando que a segunda modifica o primeiro. Dessa forma, desautoriza a ideia de “[...] prontidão, de pré-requisitos e de um encadeamento formal e fragmentado do conhecimento científico.” Essa percepção distanciava-se das que vinham sendo preconizadas nas décadas de 1960, 1970 e 1980, já discutidas anteriormente revelando a indissociabilidade das dimensões do desenvolvimento infantil.

Todavia, nenhum documento referente a 1990 a que tive acesso, e nem das décadas anteriores se referiu à avaliação informal. Essa ausência contrasta com a realidade vivenciada nas instituições de Educação Infantil. Dentre as lembranças narradas por Safira, uma delas se reporta a algumas observações que eram feitas pelas suas colegas professoras a respeito de determinada criança tais como “[...] ai... ele não consegue. De certa forma, até um pouco pejorativa em relação à criança”, prossegue Safira. Situações como essa foram identificadas por Turmalina na década de 1970, quando as crianças eram selecionadas e separadas em turmas “fracas e fortes”.

Comentários dessa natureza em nada contribuem para as aprendizagens das crianças. Ao contrário, constroem no ambiente educativo uma imagem negativa daquelas sobre as quais se está falando. Elas podem passar a receber uma identidade pessoal de acordo com as informações que circulam a seu respeito cujos desdobramentos afetam a construção da sua autoestima. Iniciativas como essa também sinalizam fragilidades na formação profissional e dentre elas a percepção de que a aprendizagem é um processo estático. O que a criança não aprendeu AINDA, ela poderá aprender se lhes forem oferecidas as condições necessárias, de

acordo com as suas necessidades. Essa é uma das características da avaliação formativa e da avaliação informal encorajadora (VILLAS BOAS, 2005).

Na segunda metade da década de 1990 foi instituída, nas escolas públicas do Distrito Federal, a “Escola Candanga: uma lição de cidadania” (GDF/SEDF, 1997) cuja proposta de educação buscava criar uma escola que resgatasse “[...] a utopia pioneira e mestiça que esteve presente na origem da cidade [...]” (p. 7).

Imbuída desse objetivo, a Escola Candanga compreendia a educação “[...] como parte integrante na constituição e na expressão da cidadania “[...] definidora de uma sociedade progressista, ética, justa e solidária” (idem, p. 23). Nessa perspectiva, o papel da escola era

[...] afirmar e reafirmar valores, formar indivíduos livres, críticos, conscientes de seus papéis enquanto sujeitos da história; seres humanos que assumam a essência de sua condição e estejam dispostos a tornar o planeta um espaço de organização social onde a ética e a justiça possam afirmar-se em oposição à competitividade cega, à exclusão e ao egoísmo mesquinho (ibidem, p. 33).

Para tanto, apresentava uma nova estrutura curricular que consistia, dentre outros fatores, em redimensionar o tempo e o espaço da escola, assim como flexibilizar os conteúdos curriculares no sentido de romper com a fragmentação das disciplinas e do conhecimento. Essa nova organização de currículo estruturava-se em três dimensões indivisíveis: filosófica, sócio-antropológica e psicopedagógica.

A partir dessas dimensões, o currículo da Escola Candanga propunha como eixo norteador a “ética e a ecologia” (ibidem, p. 56) uma vez que:

[...] ao defender a natureza, questiona a situação político social vigente e, por isto, a ecologia é uma crítica à sociedade que tem no lucro o seu fim, e, conseqüentemente, a crítica das formas de poder que sustentam essa sociedade, responsáveis pela degradação do planeta e da própria vida humana. Portanto, a visão ético-ecológica da Escola Candanga tem no homem o animal mais ameaçado de extinção, especialmente aquele que é privado dos bens culturais e sociais produzidos pela sociedade (ibidem).

Nessa nova proposta educativa as crianças com idades de 6 anos integravam as turmas do Ensino Fundamental, organizado a partir de dois critérios conjugados: “a idade e o desenvolvimento global”⁶⁵ (idem). A enturmação previa, segundo o critério de idade, que a 1ª Fase de Formação – infância, se constituiria de turmas-grupos de alunos de 6 anos, turmas-grupos de 7 anos e turmas-grupos de 8 anos de idade.

⁶⁵ Ao considerar o desenvolvimento global do aluno, aquele documento observa a importância de valorizar as vivências dos alunos; não desestruturar os grupos já existentes; evitar agrupamentos homogêneos, erradicar a prática de remanejamentos contínuos.

A 2ª Fase de Formação (pré-adolescência), seguindo a mesma estrutura da 1ª Fase de Formação, seria composta por alunos de 9, 10 e 11 anos. Já a 3ª Fase de Formação (adolescência) receberia os alunos de 12, 13 e 14 anos, também com a mesma estrutura apresentada na 1ª Fase de Formação.

O documento em questão evidencia que, na “organização das fases de formação, criam-se ciclos menores dentro do grande ciclo da Educação Básica Fundamental” (idem, p. 24) e que, em 1997, seria iniciada a implantação da 1ª Fase de Formação.

A Escola Candanga compreendia a avaliação como “[...] parte do processo de formação do educando e do educador, como elemento da organização da prática pedagógica” “[...] avalia-se para identificar, diagnosticar e redimensionar a ação educativa. A avaliação é, portanto, um processo formativo e contínuo” (ibidem, p. 21).

Apesar de não ter havido nenhuma referência específica à Educação Infantil nos documentos orientadores da Escola Candanga, outro documento expedido pela SEEDF (GDF, 2006) destaca que nesse período o Relatório de Turma foi instituído como o registro para subsidiar a avaliação na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Tendo em vista que os documentos da Escola Candanga eram datados a partir de 1995 e a LDB, Lei nº 9.394/1996 já previa a Educação Infantil como a 1ª etapa da Educação Básica, era de se esperar que a organização dessa etapa educativa também tivesse sido levada em conta.

Entretanto, Ônix relata que não havia nenhum Caderno da Escola Candanga⁶⁶ que tratasse da Educação Infantil. As orientações para essa etapa da Educação Básica constavam no Currículo de Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal (GDF/SEDF, 1993). As orientações também eram encaminhadas nos encontros mensais realizados na SEDF, com a coordenadora de Educação Infantil.

Outras professoras que atuaram na SEDF naquele período e com as quais tive contatos informais asseguraram que a organização da Educação Infantil não chegou a ser pensada, uma vez que a prioridade era o Ensino Fundamental, cujas propostas de trabalho orientavam a Educação Infantil. Essas mesmas professoras informaram que a Escola Candanga não chegou a ser totalmente implantada em virtude da mudança de governo no DF.

⁶⁶ As orientações teórico-metodológicas da Escola Candanga apresentavam-se como cadernos individuais que tratavam de temáticas específicas.

No âmbito Federal, além da promulgação da LDB, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que consagrou a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, a década de 1990 presenciou a instituição de políticas públicas educacionais e publicação de documentos direcionados à Educação Infantil, que foram significativos para a organização do trabalho pedagógico realizado nas instituições que se dedicavam à educação das crianças pequenas, dentre os quais Brasil (1998, 1996a, 1995a, 1995b, 1995c, 1994b, 1994c).

No primeiro quinquênio dessa década, o MEC, por meio da Coordenação de Educação Infantil – COEDI, vinculada à Secretaria de Educação Fundamental – SEF, lançou uma série de publicações que ficaram conhecidas como os documentos das “Carinhas” uma vez que continham na capa os rostos de várias crianças, representando a diversidade de etnias que o Brasil acolhe (BRASIL, 1994b, 1994c, 1995a; 1995b). Estes documentos resultaram de ampla discussão desenvolvida em encontros e seminários que objetivavam discutir as políticas para a Educação Infantil com gestores municipais e estaduais (BRASIL, 2005).

A primeira publicação apresentou uma proposta para a política de Educação Infantil, discutindo questões relacionadas aos objetivos desta política, à situação do atendimento na época, às diretrizes pedagógicas, diretrizes para a formação profissional e às ações prioritárias (BRASIL, 1994b). Esse documento concebe a criança como:

[...] um ser humano completo que, embora em processo de desenvolvimento e, portanto, dependente do adulto para a sua sobrevivência e crescimento, não é apenas um “vir-a-ser”. Ela é um ser ativo e capaz, motivado pela necessidade de ampliar seus conhecimentos e experiências e de alcançar progressivos graus de autonomia frente às condições de seu meio. [...] como todo ser humano, é um sujeito social e histórico; pertence a uma família, que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca, o que lhe confere a condição de ser humano único, de indivíduo (p.16).

As suas aprendizagens e desenvolvimento estão intimamente relacionados com as interações que estabelecem com adultos e crianças com os quais convive, e a construção do seu conhecimento ocorre de forma mais efetiva por meio da ludicidade e afetividade. Neste contexto, as ações de educação e cuidado são complementares e indissociáveis e as práticas educativas deveriam promover situações em que as crianças pudessem interagir e conviver na sociedade tendo em vista a solidariedade, a liberdade, o respeito e a cooperação (idem).

Essa coletânea de documentos esboçava a preocupação da esfera federal para com a organização e funcionamento da Educação Infantil no Brasil. Mesmo antes da promulgação da LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e da nova Constituição Federal (BRASIL, 1988), já se

anunciava a necessidade de uma proposta curricular para a Educação Infantil, levando o MEC a conhecer e avaliar as propostas pedagógicas desenvolvidas nos estados brasileiros e no DF.

Tal movimento evidenciou a multiplicidade e a heterogeneidade daquelas propostas e das práticas formativas realizadas com as crianças em ambientes institucionalizados. Desvelou também a fragilidade e a inconsistência de grande parte daqueles documentos sinalizando a necessidade de assegurar uma unidade qualitativa às propostas e de oferecer às instituições de Educação Infantil fundamentação teórica para a elaboração de suas propostas pedagógicas com a participação das professoras e comunidade, assegurando o respeito à diversidade brasileira, em cumprimento ao que é estabelecido nos arts.12 e13 da LDB, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) (BRASIL, 2005).

Segundo Faria e Palhares (2001, p.2), desde 1994 essa dinâmica vinha sendo conduzida pela COEDI/MEC por meio de uma política plural para a área, com a participação de segmentos diversos da sociedade e “[...] contribuindo para o amadurecimento das pessoas envolvidas com a Educação Infantil brasileira. De repente fomos atropelados com os referenciais...e com a troca da coordenação da COEDI” .

Assim, segundo as autoras, houve um “desvio de rota” e dois anos após a promulgação da LDB, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), o MEC lançou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), documento de caráter orientador cujo objetivo era auxiliar os professores no desenvolvimento do trabalho educativo realizado com as crianças, servindo como “[...] um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com as crianças de 0 a seis anos” (idem, p. 5).

Composto por 3 volumes – Introdução, Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo, esse documento buscou “soluções educativas para a superação, de um lado, da tradição assistencialista das creches e, de outro, da marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas” (idem).

Nesse documento a Educação Infantil deveria “[...] promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança” (BRASIL, 1998, p.17), desempenhando também um papel socializador, [...] propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas realizadas em situações de interação”. (idem, p.23).

A criança para quem essa educação é pensada, “[...] é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com determinada cultura, em um determinado momento histórico” (idem, p.21). Pela sua natureza singular, ela sente e interpreta o mundo de uma maneira muito particular e deve ser compreendida como ser completo e indivisível.

Apesar das concepções que esse documento anuncia, duras críticas destinadas à sua versão preliminar e à final foram feitas por pesquisadores vinculados à Educação Infantil (na sua maioria), à psicologia, linguagem, história da educação e filosofia (FARIA e PALHARES, 2001).

De acordo com Cerisara (2002) essas concepções aparentemente se articulam aos documentos que vinham sendo elaborados pela COEDI/MEC (1994-1998). A autora destaca que se houve uma apropriação das concepções proclamadas pelas publicações da COEDI, a organização do documento sinaliza uma concepção de Educação Infantil que mais se aproxima do Ensino Fundamental do que o RCNEI (BRASIL, 1998) declara.

A forma com que ele está organizado e os conteúdos propostos indicam uma subordinação ao Ensino Fundamental e “[...] acabam por revelar a concepção primeira deste RCNEI, em que as especificidades das crianças de 0 a 6 anos acabam se diluindo no documento ao ficarem submetidas à versão escolar de trabalho.” (idem, p.337). Esse fato revela as descontinuidades das políticas públicas educacionais brasileiras que desarticulam iniciativas, desconsideram seus agentes e fragmentam os processos educacionais.

As orientações voltadas para a avaliação para as aprendizagens compõem o capítulo denominado “Observação, registro e avaliação formativa” RCNEI (BRASIL, 1998, p.59). Nele, esse processo é compreendido prioritariamente

[...] como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo (idem, p.59).

O processo avaliativo que se apresenta nesse documento desautoriza qualquer prática que se volte para seleção ou classificação das crianças. Ele integra o processo educativo e destina-se às aprendizagens das crianças numa perspectiva formativa, conforme anunciado no título que apresenta o capítulo.

Entretanto, na qualidade de um documento amplamente disponibilizado pelo MEC e ainda muito utilizado, o título pode suscitar equívocos acerca da avaliação formativa. Ele pode conduzir ao entendimento de que na Educação Infantil, observa-se, registra-se “e” pratica-se a avaliação formativa, dando a impressão de que ela é algo à parte do processo de observação e registro.

A observação é uma das formas de se realizar a avaliação, e o registro, como a palavra indica, é um instrumento que possibilita a anotação e a descrição do que foi observado. Assim, não cabe separá-los da função avaliativa proposta por aquele documento. Eles são intrínsecos à avaliação formativa. Retomando Hadji (1994; 2001), não é o instrumento que faz a avaliação ser formativa, mas o olhar e a intencionalidade educativa. Assim sendo, a observação e o registro, na Educação Infantil, integram a função formativa. A observação já deve constituir-se formativa desde o início e os registros também.

No feixe das intenções de regulamentar e organizar o trabalho pedagógico na Educação Infantil no final da década de 1990 o Conselho Nacional de Educação – CNE – instituiu, por meio da Resolução CEB nº 1, de 7 de abril 1999, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 1999), documento de caráter mandatório que determina os Princípios, Fundamentos e Procedimentos a serem adotados pelas instituições de Educação Infantil para a elaboração, organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das suas propostas pedagógicas (art. 2º).

No que tange à avaliação, o Art. 3º, inciso V, daquele documento determina que:

As Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil devem organizar suas estratégias de avaliação, através do acompanhamento e dos registros de etapas alcançadas nos cuidados e na educação para crianças de 0 a 6 anos, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental.

Assim, sob a égide desses documentos e narrativas que marcaram a Educação Infantil do ponto de vista da sua regulamentação, organização e práticas educativas, na década de 1990 foi possível identificar sinais de que, em termos de acesso, a educação infantil brasileira não possibilitou o ingresso de grande parte das suas crianças, fazendo cumprir o disposto na CRFB (BRASIL, 1988) que proclamou ser a educação um direito de todos e também dever do Estado.

Nessa década, diferentemente das anteriores, a RPEDF ofereceu atendimento, em tempo integral, às crianças de 0 a 3 anos de idade, iniciativa que pode ser considerada um avanço em relação ao atendimento ofertado nas décadas de 1960, 1970 e 1980.

A diversidade da RPEDF pode ser identificada nas formas diferentes de organização das instituições de Educação Infantil para a realização dos planejamentos: usando um tempo em que as crianças permaneciam com as dinamizadoras, na instituição em que uma das interlocutoras trabalhou e em momentos determinados para a coordenação pedagógica relatado por outra participante dessa pesquisa.

Os indícios identificados na fala de uma das interlocutoras, sinalizam a concepção de infâncias/crianças social e historicamente contextualizadas, em consonância com os documentos publicados pela esfera federal, excetuando-se o RCNEI (BRASIL, 1998). Nos documentos distritais analisados, essa percepção apresenta indícios da infância/criança universalizada.

A construção de Educação Infantil expressa pela interlocutora indica aspectos que a direcionam para a Educação Infantil *para as infâncias* harmonizando-se com a concepção identificada nos documentos elaborados pela esfera federal, enquanto o documento publicado pela esfera distrital demonstra indícios de uma construção *preparatória de Educação Infantil*.

O entendimento da avaliação como um processo que objetiva as aprendizagens das crianças, numa perspectiva formativa, foi unânime em todos os documentos analisados, tanto na esfera federal e distrital, quanto na percepção das interlocutoras. Contudo, certas práticas avaliativas se distanciavam de algumas das principais características da avaliação formativa. Foi identificada também, a ausência de menção acerca da avaliação informal, tanto nos documentos federais quanto distritais.

Com essas construções, encerro a década de 1990 e inicio a de 2000 que, no curso da história da Educação Infantil na RPEDF, inaugura as discussões para a elaboração do novo currículo para essa etapa da Educação Básica, até o ano de 2014.

8.5 A avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil: um processo ainda em construção no período de 2000 a 2014.

No Distrito Federal, o século XXI iniciou com a extinção da FEDF, por meio do Decreto nº 21.396 de 31 de julho de 2000 (GDF/SEEDF, 2000), com um novo currículo para a Educação Básica e, conseqüentemente, para a Educação Infantil. Após suas versões preliminares terem circulado na RPEDF, em caráter experimental nos anos de 2000 e 2001, a versão definitiva foi publicada em 2002 e vigorou até 2007. (GDF/SEEDF, 2002a; 2002b).

No intervalo entre 2007 e 2008, sob a égide desse documento, desencadeou-se um processo para a sua reformulação. Ele contou com a participação das equipes docentes de todas as Diretorias Regionais de Ensino – DRE⁶⁷ – que encaminharam sugestões para sua reelaboração culminando a publicação do Currículo Experimental em 2010 (GDF/SEEDF, 2010).

Em 2011, iniciou-se a elaboração do “Currículo em Movimento” (GDF/SEEDF, 2013a) com ampla participação das quatorze Coordenações⁶⁸ Regionais de Ensino – CRE, que se reuniram para analisar e identificar as fragilidades e potencialidades do Currículo Experimental, elaborado em 2010 (GDF/SEEDF, 2010).

Após esse movimento, no princípio de 2013 foi disponibilizada uma versão daquele documento para que ela fosse validada por toda a RPEDF (GDF/SEDF, 2013a). Com uma estratégia que possibilitou a participação da comunidade escolar, das unidades educativas e das CRE, foi publicada, em 2014, a versão definitiva do Currículo em Movimento da Educação Básica do DF. Dentre os 8 volumes que o integram, um é dirigido à Educação Infantil (GDF/SEEDF, 2014b).

Nesse ínterim, além desses currículos, a SEEDF publicou diferentes documentos com o propósito de estruturar e/ou orientar o trabalho pedagógico realizado nas instituições educativas da RPEDF e dentre elas, as de Educação Infantil.

Na esteira das orientações proclamadas pela LDB, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), RCNEI (BRASIL, 1998) e DCNEI (BRASIL, 1999) e pelo Currículo da Educação Básica das

⁶⁷ A estrutura organizacional da SEEDF no nível intermediário era composta por 14 **Diretorias** Regionais de Ensino a saber: Diretoria Regional de Ensino – DRE – Plano Piloto/Cruzeiro, Guará, Núcleo Bandeirante, Samambaia, Taguatinga, Recanto das Emas, Brazlândia, Ceilândia, Gama, Santa Maria, Sobradinho, Planaltina, Paranoá, São Sebastião. Essas regionais de ensino compõem o nível regional da SEDF.

⁶⁸ As **Diretorias** Regionais de Ensino passaram a ser denominadas **Coordenações** Regionais de Ensino.

Escolas Públicas do DF: Educação Infantil 4 a 6 anos (GDF/SEEDF, 2002a; 2002b) o atendimento às crianças foi organizado de forma que as de 0 a 3 anos de idade eram matriculadas na creche e as de 4 a 6 anos, na pré-escola.

Na creche, o Berçário I acolhia os bebês de 0 a doze/quinze meses; o Berçário II, os bebês de doze/quinze meses a 2 anos de idade; o Maternal I, as crianças de 2 a 3 anos; e o Maternal II, as crianças de 3 anos (GDF/SEEDF, 2002a). A enturmação das crianças com idades entre 4 e 6 anos não foi prevista naquele currículo. Entretanto, ela foi disposta em um outro documento expedido pela SEEDF (GDF, 2006, p.31). Nele, o art. 50, inciso II estabeleceu que as crianças de 4 anos seriam alocadas no 1º período e as de 5 anos⁶⁹ no 2º período, considerando as datas limites propostas na estratégia de matrícula SEEDF (GDF, 2006, p. 31).

O Currículo em Movimento (SEEDF, 2014b, p.81) apresenta a enturmação das crianças de 0 a 2 anos de idade respectivamente no Berçário I, II e Maternal I; 3 anos de idade no maternal II, e as de 4 a 5 anos de idade no 1º e 2º períodos da pré-escola em jornadas de tempo parcial que compreende o atendimento de 5 horas e de tempo integral, cujo atendimento ocorre de 7 a 10 horas.

A rotina das crianças e suas professoras nas instituições de Educação Infantil, com algumas diferenças, de um modo geral foi desenvolvida nos tempos, espaços e atividades a seguir, relatados pelas interlocutoras que atuaram nessa década: no início da jornada diária elas reuniam-se no pátio, cantavam, ouviam histórias, assistiam a apresentações de teatro feitas pelas professoras e faziam pequenas orações com suas próprias palavras. Essa dinâmica variou de acordo com as instituições e com os dias da semana.

Após entrarem para a sala, elas formavam a rodinha com as professoras. Nesse momento, dentre assuntos diversos, tratavam dos trabalhos que seriam realizados naquele dia. “O definido na rodinha validava o planejamento”, informa Aquamarine. Em seguida eram trabalhados o “calendário”, “o quantos somos hoje na sala”, era realizada a leitura do alfabeto, por meio de músicas em algumas instituições, a professora fazia a chamada e contavam-se histórias.

⁶⁹ Nesse documento as crianças de 6 anos de idade já estavam inseridas no Ensino Fundamental de 9 anos por meio da estratégia pedagógica denominada Bloco Inicial de Alfabetização – BIA, onde eram alocadas na Etapa I (SEDF, 2006).

Após essa dinâmica eram realizadas algumas atividades coletivas ou individuais previstas no planejamento, cuja elaboração se dava com a participação das crianças, segundo informado pela maioria das interlocutoras e ocorria por meio das demandas apresentadas pelas crianças. Assim, de acordo com as suas necessidades e preferências, o planejamento era elaborado nos momentos das Coordenações Pedagógicas tendo como documento orientador os Currículos da SEEDF vigentes nesse recorte temporal.

Esse tempo de coordenações pedagógicas, fruto da Escola Candanga, foram mantidas nessa década. Elas ocorriam no contra turno do período de regência das professoras, totalizando 15h semanais. A importância dessas coordenações na escola é destacada nas Diretrizes de Avaliação Educacional, SEEDF (GDF, 2014-2016, p.11) por se constituírem:

[...] espaço-tempo primordial de estudo, discussão de concepções e práticas avaliativas, bem como de autoavaliação da escola; espaço do planejamento pedagógico com vistas à constituição de processos didático emancipatórios nos quais ensinar, aprender, pesquisar e avaliar não se dão isoladamente ou em momentos distintos.

No ano de 2014 as atividades que as integravam foram organizadas conforme o quadro 10 a seguir:

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Coordenação pedagógica individual, podendo ser realizada fora do ambiente da unidade escolar.	Coordenação pedagógica individual na unidade escolar e formação continuada	Coordenação coletiva na unidade escolar	Coordenação pedagógica individual na unidade escolar e formação continuada	Coordenação pedagógica individual, podendo ser realizada fora do ambiente da unidade escolar.

Quadro 10: Organização das Coordenações Pedagógicas na RPEDF em 2014.

Fonte: SEEDF (GDF, 2014e)

Adaptação: a autora, 2015.

A professora Ônix considerava esses momentos como uma conquista dos professores da RPEDF. Ela refletiu acerca da importância desses espaços no cotidiano da instituição de Educação Infantil na qual atuava e lamentou alguns equívocos a respeito da sua utilização em outros ambientes:

A nossa coordenação é uma conquista [...] Essa é uma conquista que não podemos perder. Todo dia que você chegar nessa escola você vai ver que tem alguém coordenando. Essa escola só funciona porque nós temos a coordenação que funciona. Mas não é esse o sentimento que a gente tem por ai...

Ônix se referiu à utilização equivocada desses momentos tão importantes para a organização do trabalho pedagógico e para a formação continuada quando, em algumas instituições educativas, segundo ela, por vezes as coordenações eram utilizadas para outros fins que não aqueles para os quais ela se destinava.

Não se pode perder de vista que espaços como esses possibilitam discussões, enriquecendo as práticas pedagógicas, tanto das professoras veteranas, quanto daquelas que estão iniciando suas atividades, muitas vezes, sem experiência com a Educação Infantil. No caso das participantes dessa pesquisa, algumas iniciaram as suas atividades no início dessa década, outras em meados dela e as demais já no seu final.

Nesse recorte temporal, as concepções de infância/criança, Educação Infantil e avaliação para as aprendizagens bem como as práticas avaliativas apresentaram aproximações e distanciamentos nas interpretações das interlocutoras e no que foi proclamado pela legislação distrital e federal referente a esse período.

A professora Pérola compreende a infância como um momento único. É [...] nesse momento que a gente precisa olhar para a criança como esse ser que está aqui, que aprende, que constrói, mas que necessita da intervenção para construir”. Ela demonstra sua preocupação ao dizer que se entristece “[...] com algumas práticas na Educação Infantil que querem antecipar [...] práticas do Ensino Fundamental” e conclui dizendo que é “[...] muito importante respeitarmos a infância naquilo que é da infância”.

Esse entendimento também era compartilhado por Cristal e Safira. Elas compreendiam a *infância/criança numa perspectiva social e historicamente contextualizada*. Safira destaca a criança como sujeito de direitos, ativa, capaz e que necessita ser ouvida.

A percepção romântica, divina da infância/criança também foi identificada nas narrativas de algumas interlocutoras dessa década, como nas de 1960, 1970 e 1980, como um ser maravilhoso, divino, verdadeiro e espontâneo. A infância é “*a melhor fase da vida*”; é o ponto de partida para a vida adulta sendo necessário “*plantar uma sementinha para que as crianças pudessem crescer sem muitos traumas*” (professora Diamante).

A ênfase dada por Diamante no sentido de que o objetivo de seu trabalho é “plantar uma sementinha” alimenta a expectativa para o futuro. Há indícios na narrativa de Jade que direcionam para essa visão prospectiva. São dela as palavras: “*O que não é oferecido na*

infância poderá fazer falta para a criança na vida adulta". Apesar do seu depoimento se reportar ao momento presente, a ênfase está em um projeto a ser concretizado.

Essa perspectiva futurista da infância e/ou da criança não é incomum quando se trata de conceituá-las (CORSARO, 2011). A criança é concebida como o sujeito do "amanhã". Prepará-la hoje é plantar o futuro. A esse respeito, entendo que o que não é oferecido à criança no presente pode fazer falta a ela no futuro, mas faz falta imediatamente "agora". O verbo requer ser conjugado no presente. Obviamente que há uma continuidade nas aprendizagens, mas ao se focalizar o trabalho somente nas expectativas futuras, corre-se o risco de marginalizar as possibilidades do presente (KRAMER, 2003).

Na percepção de Diamante, a Educação Infantil é uma preparação para a vida escolar "[...] *para quando elas entrarem no Ensino Fundamental*", harmonizando-se com a sua perspectiva prospectiva de infância/criança." A professora Jade destaca a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento das crianças por meio das relações que são estabelecidas entre elas e os demais sujeitos que integram as instituições educativas. A percepção dessa interlocutora apresenta indícios de uma Educação Infantil *para as infâncias* na medida em que valoriza os relacionamentos e destaca a sua importância para o desenvolvimento das crianças.

A construção romântica da infância também é compartilhada pela professora Topázio, ao destacar que, das fases da vida, a infância é a melhor, por ser o tempo das brincadeiras, da alegria, das invenções e da inocência. Nas suas referências à Educação Infantil ela reconhece os conhecimentos que as crianças já construíram antes de ingressarem na Educação Infantil e que eles deverão ser enriquecidos nessa etapa da educação básica. Cabe à instituição educativa formar hábitos, trabalhar a socialização, afirma essa interlocutora. Ela observa que as crianças "[...] *são mais amáveis, são uma folha branca que você vai trabalhar [...] uma massa para você moldar*". Dependendo do trabalho realizado, poderá resultar alguma arte ou não, prossegue a professora.

Percebem-se na narrativa de Topázio indícios da concepção da *criança universalizada*, na perspectiva de um ser-de-falta, uma "massa" a ser moldada e, na direção dos resultados vindouros, ela assume a sua responsabilidade profissional nesse processo. Subjaz a essa percepção uma criança passiva, que não oferece resistência a procedimentos que buscam adequá-las, ajustá-las. Contudo, apesar desses indícios que remetem à concepção da criança

como “um vaso vazio”, Topázio reconhece que as crianças possuem conhecimentos ao ingressarem nas instituições educativas infantis. Esse entendimento que, à primeira vista, apresenta-se antagônico, pode sinalizar um processo de (re) construção de concepções.

A perspectiva da infância/criança universalizadas e da Educação Infantil como um período preparatório para as etapas educativas subsequentes distanciou-se das concepções proclamadas pelos documentos distritais, quanto pelos federais que organizaram a Educação Infantil nessa década.

No âmbito distrital, as construções de infância/criança sinalizaram que as crianças eram compreendidas como sujeitos em desenvolvimento, negando a possibilidade de se constituírem-se um vir-a-ser em preparação para saberes futuros (GDF/SEEDF, 2002b). Associada a essa percepção, elas foram também compreendidas na sua indivisibilidade, como indivíduos detentores de conhecimentos e que na interação com o mundo, pode melhor compreendê-lo. (GDF/SEEDF, 2008a).

Numa perspectiva mais abrangente a infância foi concebida como uma construção decorrente das “[...] determinações sociais mais amplas de âmbito político, econômico e social, histórico e cultural” (GDF/SEEDF, 2014b, p. 23), assumindo assim que existem diferentes infâncias, construídas no seio das formas diversas de organização social.

Essa forma de compreender a infância desautoriza conceituar a criança como um ser de características universais, como “natureza infantil”, assim criticada por Kramer (2003). Ao contrário, os sujeitos que são acolhidos nessa etapa do desenvolvimento humano, as crianças, são únicas e devem ser reconhecidas e respeitadas como “[...] sujeitos sociais e históricos marcados, portanto, pelas condições das sociedades em que estão inseridas [...] são capazes, aprendem e se desenvolvem nas relações com seus pares [...]” (GDF/SEEDF, 2014b, p.24).

Essas concepções remetem à *infância/criança social e historicamente contextualizada* e encaminham a concepção de Educação Infantil *para as infâncias* uma vez que essa etapa da Educação Básica deveria propiciar o desenvolvimento integral das crianças, complementando a ação da família e da comunidade, em consonância com a LDB nº 9.394/1996, e cumprir as funções indissociáveis de cuidar e educar (GDF/SEEDF, 2002b). Essas duas funções, associadas ao direito das crianças de 0 a 5 anos à educação, foram destacadas também pela Resolução nº 1/2012, do Conselho de Educação do Distrito Federal- CEDF.

Cabia ainda à primeira etapa da Educação Básica propiciar experiências que favorecessem descoberta, trocas, aprendizagens significativas, relações alicerçadas em

princípios éticos e o desenvolvimento da criança respeitando as suas diferentes formas de ser e de estar no mundo (GDF/SEEDF, 2008a). Quase que como uma síntese dessas concepções, a Educação Infantil foi compreendida, também, “[...] como uma etapa onde a criança pode desenvolver-se plenamente ao brincar e ser feliz” (GDF/SEEDF, 2014b, p. 28). Na esteira dessa percepção, esse documento estabelece como “[...] elementos basilares do trabalho educativo com os bebês e crianças pequenas: educar e cuidar, brincar e interagir” (idem, p.31).

Do ponto de vista da sua construção semântica, esse entendimento se aproximou dos propósitos de uma Educação Infantil dirigida *para as infâncias*, em harmonia com as concepções de infância e criança que aquele documento anuncia e que, em síntese, a bibliografia atual proclama.

Ela associa o desenvolvimento da criança às brincadeiras e à sua felicidade, lembrando que o brincar é um dos eixos condutores do trabalho pedagógico evidenciado no documento em questão e nas DCNEI (BRASIL, 2009). A felicidade, ligada ao bem estar das crianças está intimamente relacionada aos cuidados que lhe são oferecidos, não somente aqueles direcionados aos cuidados físicos, mas também os que se voltam para a afetividade, compreensão, escuta e disponibilidade para com a criança. O seu desenvolvimento também ocorre por meio das interações que são estabelecidas nos momentos de brincadeiras coletivas, de conversas com adultos e com seus pares.

As concepções de infância/criança e de Educação Infantil proclamadas nos documentos da esfera distrital sintonizaram-se, na sua essência, com as identificadas nas publicações do âmbito federal. Em documento publicado pelo MEC, Kramer (2007, p.15), defende que a infância é uma categoria da história e a criança “[...] não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto no dia em que deixar de ser criança)”.

A “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação” (BRASIL, 2005) igualmente enfatiza a dimensão histórica e social das crianças, a sua condição de sujeitos de direitos, a sua capacidade de criar e de produzir cultura. Reafirmando a criança como produtora de cultura, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a,b) destacam a sua competência para interagir. As DCNEI (BRASIL, 2009), no art.4º, ampliam esses enfoques e estabelecem que a criança:

[...] é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia,

deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

A Educação desse sujeito, proclamado pelos documentos federais, sustentam-se nas ações indissociáveis de cuidar e educar. Essa função remete a um trabalho pedagógico dirigido às necessidades dessa faixa etária, “[...] superando a visão adultocêntrica em que a criança é concebida apenas como um vir-a-ser e, portanto, necessita ser “preparada para” (BRASIL, 2005, p.8).

A ênfase no cuidado e educação como ações indissociáveis foi identificada também no Parecer CEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009) e nas DCNEI (BRASIL, 2009a, art.8º, § 1º). Esse documento, de caráter mandatório, sublinha que o trabalho desenvolvido nas instituições de Educação Infantil deve prever condições que assegurem “[...] a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo”.

Tendo em vista essas duas ações indissociáveis, as instituições de Educação Infantil deverão favorecer as condições necessárias às crianças para a ampliação das possibilidades de “[...] aprendizado e de compreensão do mundo e de si próprio trazidas por diferentes tradições culturais e construir atitudes de respeito e solidariedade, fortalecendo a autoestima e os vínculos afetivos de todas as crianças (BRASIL, 2009, p.8).

Essas construções distanciam-se da infância/criança universalizadas. Nelas, a infância é percebida como uma construção social. Nessa perspectiva, as crianças desempenham um papel ativo e interativo. Elas não apenas serão, elas são, desde já sujeitos indivisíveis nas suas dimensões, detentores de conhecimentos, que aprendem e se desenvolvem nas interações que são estabelecidas com seus pares. Elas não só integram a sociedade, como se relacionam ativamente com ela. A Educação dessa criança não objetiva prepará-la para as etapas educativas posteriores. Ela opera no sentido de oportunizar experiências cotidianas que ampliem as suas aprendizagens, respeitando as suas especificidades, a partir do momento presente, educando e cuidando.

Sendo a educação e o cuidado ações indissociáveis na Educação Infantil, eles também devem ser considerados no processo de avaliação para as aprendizagens uma vez que ela é intrínseca ao trabalho pedagógico e a ele deve estar articulada. É um elemento indissociável do processo educativo que favorece o replanejamento das ações docentes no sentido de

promover avanços nas aprendizagens das crianças, orientando e redirecionando o trabalho docente (GDF/ SEEDF, 2002b).

O Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do DF (GDF/SEEDF, 2006, p.43) expressa com clareza essa indissociabilidade ao sublinhar que na primeira etapa da Educação Básica a avaliação se dará por “[...] meio da observação e do acompanhamento do desenvolvimento integral da criança, em resposta aos cuidados e à educação proporcionados pela instituição educacional”. Tanto quanto observar e acompanhar o desenvolvimento das crianças, que se dará por meio dos cuidados e da educação – alicerce do trabalho pedagógico, a avaliação deve, ela mesma, constituir-se um processo de cuidado e de educação.

Do ponto de vista do cuidado, a avaliação para as aprendizagens requer ser conduzida com ética, clareza e respeito às fragilidades e possibilidades das crianças, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento desse processo, quanto ao registro dos seus resultados. O Currículo da Educação Infantil da RPEDF (GDF/SEEDF, 2002a, p.55) enfatiza esse aspecto ao recomendar que sejam evitadas expressões que depreciem ou rotulem as crianças, “[...] sob a pena de prejudicar sua vida escolar futura.”

No que diz respeito a essa assertiva mais uma vez cabe a reflexão a respeito da perspectiva “futurista” (Corsaro, 2011), expressa na citação acima. Ela desloca o eixo do presente para o futuro; obscurece a criança do “agora” tornando-a uma aposta, uma possibilidade. Tanto quanto prejudicar a vida escolar futura, iniciativas como as que são desaprovadas nesse documento afetam de forma negativa o “hoje” das crianças. É nesse momento que elas estão vivenciando as suas infâncias.

A postura cuidadosa no processo avaliativo é um ato educativo também, na medida em que as crianças, desde pequenas, poderão compreender a avaliação como um elemento importante para as suas aprendizagens, um processo compartilhado por pares e não por opositores. A postura cuidadosa no desenvolvimento da avaliação pode também contribuir para a desmistificação de algumas impressões negativas acerca do processo avaliativo tais como as relatadas por Aquamarine.

Ela destaca que a avaliação era uma “palavra assustadora” e tanto “antigamente” quanto hoje ela é quase proibida na instituição em que ela atua. Em momentos de formação, quando o tema é avaliação há muita resistência das professoras em participar.

Aquamarine atribui essa realidade ao fato de que o universo da Educação Infantil é particular e que as pessoas entendem que estão avaliando “pessoalmente”, mensurando, julgando. Ela concluiu que as professoras não gostam de serem avaliadas e por essa razão não gostam de avaliar.

A respeito do entendimento de que avalia-se “pessoalmente”, citado pela interlocutora, essa não é uma percepção incomum e, por vezes, pode ser potencializada por documentos orientadores que direta ou indiretamente tratam das práticas avaliativas.

Um dos documentos publicados pela SEEDF (2006, p.43), destaca que “[...] o resultado da avaliação **da** criança é expresso e registrado em relatório individual [...]” [**grifo meu**]. Como já discutido nos capítulos anteriores, avaliam-se as aprendizagens e quando assumida a função formativa desse processo, ele cumprirá o seu papel na promoção das do desenvolvimento das crianças.

Apesar dessa informação, referida ao contexto específico narrado por Aquamarine, a avaliação para as aprendizagens foi considerada um processo importante por todas as interlocutoras. Algumas justificativas para essa resposta e que remetem às demais foram: *“Não tem como planejar na Educação Infantil sem avaliar. É algo intrínseco. O tempo todo você está avaliando, planejando, replanejando, avaliando”* (Prof. Pérola). *“É o que norteia o nosso trabalho. Porque senão vamos fazendo por fazer e perde-se o sentido”* (Prof. Jade). *“Eu preciso avaliar para saber para onde ir. A gente precisa se avaliar individualmente, coletivamente”* (Prof. Aquamarine).

Assim, há indícios de que a avaliação para as aprendizagens era compreendida pelas interlocutoras que atuaram na SEEDF no período de 2000 a 2014 como um processo que orientava o trabalho pedagógico. Apesar dessa percepção ser recorrente nas narrativas, existiram “diferenças nas semelhanças”, conforme Ginzburg (1989), apontando desafios a serem superados. Um deles dizia respeito aos registros e à elaboração do RDIA.

Em observância à legislação federal (BRASIL, 1996; 1998; 2009), os procedimentos para a realização do processo avaliativo para as aprendizagens na Educação Infantil da RPEDF focalizaram o acompanhamento, observação e registro do desenvolvimento das crianças SEEDF (GDF, 2002a; 2002b; 2005-2006; 2006; 2008a; 2008b; 2014b, 2014d), tendo o Relatório do Desenvolvimento Individual do Aluno – RDIA como o instrumento oficial de registro do trabalho pedagógico e de avaliação das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças”(SEEDF, 2005-2006; 2014d.).

As narrativas de algumas interlocutoras apresentaram indícios de que o registro das observações apresentavam fragilidades do ponto de vista da sua elaboração. Isso porque, em alguns casos, as professoras se sentiam seguras por conhecerem muito bem as crianças com as quais trabalhavam e afirmavam que tinham ótima memória. Confiantes nesses aspectos, nesses casos, os registros foram dispensados ou reduzidos a anotações referentes às dificuldades apresentadas por algumas crianças.

Certos relatos sinalizaram que os registros das observações destinavam-se à elaboração do RDIA. Certamente que o RDIA é um documento destinado a “contar a história” do processo de aprendizagem das crianças. Nela, professoras e crianças são atores principais e, como tais, devem ser situadas.

Os contextos de aprendizagem, as estratégias utilizadas, as possibilidades e a sinalização de novas ações que possam favorecer melhores condições para que as crianças aprendam e se desenvolvam precisam estar explícitas naquele documento, assim como as potencialidades e os avanços apresentados pelas crianças.

Todavia não se observa e registra apenas para elaborar o relatório. Esse é um dos objetivos, mas não é o único, nem o mais relevante. Se os registros das observações tivessem por finalidade apenas a elaboração dos relatórios, eles seriam consultados somente a cada seis meses, período de sua elaboração, marginalizando a função formativa da avaliação do ponto de vista das reflexões acerca do processo ensino-aprendizagem que essa modalidade de avaliação encerra.

A importância da observação e dos seus registros situa-se na possibilidade de questionar o que foi observado, refletir acerca do que foi visto e, também, caminhar no sentido de compreender para além do que está posto. Esse processo de reflexão não pode limitar-se apenas às observações dirigidas às crianças. Ele envolve, necessariamente, a reflexão por parte das professoras acerca do trabalho pedagógico que realiza com elas.

A observação das diferentes expressões das crianças e a reflexão sobre a prática docente realizada pelas professoras, quando registradas, favorecem não só historicizar o processo de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças, mas também concorrem para a realização de intervenções que possibilitem às crianças avançarem nas suas aprendizagens. Quando essa dinâmica se estabelece, ela pode propiciar, ainda, às professoras o entendimento de que as intervenções podem ocorrer, também, de forma espontânea, entre as crianças.

Assim, as professoras poderão (re) organizar os seus planos de aula de forma que as atividades propostas estejam em sintonia com as necessidades das crianças e, também, levar em conta a possibilidade que elas, entre si, têm de aprender e se desenvolver por meio de iniciativas solidárias. Entretanto, não raramente, as preocupações com a avaliação concentram-se nas formas de registros dos seus resultados desarticulando elementos importantes que a integram, minimizando o proveito que deles se pode tirar com vistas à reorganização do trabalho pedagógico.

Esta forma reducionista de conceber a avaliação para as aprendizagens favorece iniciativas que ora reproduzem práticas avaliativas tradicionais já cristalizadas, ora permitem a inauguração do “novo”, sem, contudo, considerá-lo como objeto de reflexão.

Tal polaridade pode tornar inviáveis as possibilidades de materializar a avaliação para as aprendizagens no âmbito das instituições educativas infantis levando em conta os sujeitos para os quais ele é dirigido, seus contextos, suas histórias, suas possibilidades e necessidades sinalizando que a avaliação pode estar sendo compreendida como o preenchimento de fichas ou como a elaboração dos relatórios avaliativos, de forma quase que imune às determinações que o tencionam.

Percebe-se assim um equívoco entre o que é o processo de avaliação e a elaboração dos registros dos seus resultados. Esses compõem o processo avaliativo, mas não se constituem a própria avaliação. Eles devem resultar da observação, dos seus registros, da reflexão e das intervenções pedagógicas que ocorrem. Este movimento é cíclico. Limitar a avaliação ao preenchimento de documentos é reduzi-la a uma perspectiva pontual e burocrática, destituída da função formativa que uma avaliação comprometida com as aprendizagens das crianças possui.

Ademais, tomando o exposto nas DCNEI (BRASIL, 2009a, p.16), reafirmado pela SEEDF (GDF/2014d, 12), encontramos que a avaliação

[...] deve incidir sobre todo o contexto da aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças, a forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças, os agrupamentos que as crianças formaram, o material oferecido e o espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades.

A fragilidade na elaboração dos registros das observações e a sua articulação com o RDIA associada à formação profissional e atuação docente constituiu-se outro desafio afetados por questões administrativas.

Pérola relata que, apesar dos esforços que foram empreendidos para que as professoras efetuassem os registros das observações, algumas ainda não o faziam. Nesse caso, ela explicitou a alta rotatividade dessas profissionais naquela instituição onde grande parte do quadro docente era composto por professoras que atuavam em sistema de contrato temporário. Segundo a interlocutora, esse fato era prejudicial do ponto de vista da elaboração e da continuidade dos registros, bem como da consolidação e manutenção de grupos de estudos e de algumas decisões acordadas pelo coletivo.

Ademais, algumas professoras, sem nunca terem atuado na Educação Infantil, tinham dificuldades para desenvolver esse processo respeitando as especificidades da primeira etapa da Educação Básica, relata a interlocutora. Ainda que com apoio da coordenadora pedagógica buscando direcionar o olhar daquelas professoras para as aprendizagens das crianças, em um movimento contínuo, mesmo que as discussões sobre essa temática fossem constantes na instituição sobre a qual Pérola se referiu, somente no momento da elaboração do RDIA é que as dúvidas suscitavam. *“Elas não sabem o que escrever no relatório. Não têm registros”*.

A esses desafios somava-se outro que, num contexto particular, foi relatado por Aquamarine e se referiu à modelos de RDIA elaborados por uma das professoras com as quais ela trabalhou: *“um para um aluno bom, um para o aluno médio e o outro, para o aluno que não sabia nada ainda”*, relata a interlocutora.

Assim, havia relatórios iguais para crianças diferentes, classificadas e categorizadas. Esse procedimento não condiz com as orientações presentes em todos os documentos distritais e federais que organizaram o trabalho pedagógico na Educação Infantil nessa década, que atentam para o respeito às individualidades das crianças.

Ademais, em se tratando de um documento que era elaborado semestralmente, os RDIA expressavam o processo de aprendizagem ocorrido, no mínimo, durante 5 meses, 2 vezes ao ano. É possível refletir acerca das condições de aprendizagem que eram oportunizadas às crianças, para que chegassem ao final de um semestre ou de um ano letivo “não sabendo nada ainda”. As observações e os registros sistemáticos contribuem para que, no decorrer do processo de aprendizagem, as dificuldades das crianças possam ser identificadas e sanadas. Esse é o papel do professor e da avaliação. Nessa direção, pode-se afirmar que nenhum dos dois estava desempenhando a sua função no processo de aprendizagem e do desenvolvimento das crianças. Todavia há que considerar também qual era o sentido atribuído ao RDIA pela professora que adotou esse procedimento. Que uso era feito dele, além de cumprir uma determinação da SEEDF.

Esse documento era compreendido pela professora Topázio, como um “[...] *registro da vida do aluno. Não só as coisas ruins, mas também o lado bom da criança. Talvez na frente ele possa ser útil. O relatório é um diagnóstico que se faz para ficar ali*”. O caráter burocrático parece sobrepor às possibilidades de esse instrumento promover reflexões acerca das aprendizagens das crianças, da sua prática e de historicizar esse processo. Ele ainda apresentava uma ameaça uma vez que, no caso de uma contestação jurídica das famílias acerca do que foi registrado, “[...] *o relatório pode te absorver ou te condenar.*” Assim, ela utilizava algumas frases que integravam uma listagem fornecida pela instituição que poderiam ser usadas “sem censura”.

A tensão provocada por questões burocráticas como as que Topázio se referiu, pode desqualificar esse documento do ponto de vista da sua finalidade. Naturalmente que é necessário cuidado nas construções dos RDIA, no sentido de não expor as necessidades das crianças de forma depreciativa, as suas famílias, sua condição social etc. O bom senso e a ética são imprescindíveis para o desenvolvimento da avaliação para as aprendizagens de um modo geral e, particularmente, para a elaboração e comunicação dos registros dos seus resultados.

Os desafios que se apresentavam na elaboração dos registros e do RDIA, levaram algumas instituições a buscar soluções internas. A falta de um “instrumento” que desse visibilidade às fragilidades e potencialidades das crianças foi uma preocupação apontada por Pérola, Aquamarine e Safira.

Nesse sentido, Pérola relatou que há “algum tempo”, a CRE x utilizou um instrumento cujo objetivo era “*subsidiar a elaboração dos RDIA e direcionar o olhar do professor para a avaliação contínua*”, afirma a interlocutora. Esse instrumento era composto de uma listagem de aquisições que se esperava das crianças, com uma legenda que anunciava os conceitos “sim”, “em processo”, “não” e “não avaliado”.

Apesar de não ter sido um instrumento oficialmente adotado pela SEEDF, não se pode perder de vista que a avaliação formativa compreende a criança na sua integralidade. Assim, o preenchimento de fichas que dicotomizam aspectos cognitivos, sociais, motores, etc., como se cada um deles ocorresse em um momento estanque e desvinculado dos demais, não comunga com um processo avaliativo que busca contribuir para as aprendizagens e se distancia do previsto pelas DCNEI (BRASIL, 2009a). Este documento determina que as propostas pedagógicas para a Educação Infantil devem respeitar, dentre outros, o princípio da

“[...] indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, estética e sociocultural da criança” (art. 6, § II).

Nessa direção, considerando que as propostas pedagógicas consubstanciam-se em documentos orientadores do trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas instituições educativas e que a avaliação é um dos elementos que integram aquele trabalho, devendo articular-se a ele, não cabe fragmentar as dimensões das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças quando da opção por um instrumento que registra o processo avaliativo.

Aquamarine também observou que faltavam instrumentos para desenvolver a avaliação, apesar de ter me dito que a sanfona do grafismo e o portfólio são os procedimentos de avaliação utilizados na instituição na qual ela trabalhava.

Ela relatou que no ano de 2000 na instituição onde ela atuava não havia nenhuma forma de avaliação das aprendizagens das crianças. Contudo, cabe lembrar que antes da sua regulamentação pela LDB, Lei nº 9.394/1996, esse processo já havia sido previsto no Currículo de Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal (GDF/SEDF, 1993). Esse descompasso entre o preconizado e o realizado foi identificado também na década de 1980 e sinaliza o distanciamento existente entre o que é proclamado por meio da legislação e o efetivamente realizado, em termos de práticas educativas. Não bastam prescrições oficiais sem que sejam oportunizadas as condições para que as professoras possam conhecê-las, discuti-las e materializá-las nos contextos de Educação Infantil, construindo assim sentidos para as suas ações educativas.

Safira também identifica os instrumentos de avaliação como uma das dificuldades para o desenvolvimento da avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil. Ela amplia essa assertiva ao informar que algumas professoras se preocupam em avaliar tendo em vista o período ou o ano seguinte. *“O que a criança tem que saber para o próximo período ou ano? Eu percebo que é sempre assim. O que a criança precisa saber para depois”*.

Essa preocupação distingue-se do aspecto prospectivo que caracteriza a avaliação formativa, voltada para as aprendizagens que a criança já conquistou e para aquelas que ela ainda não conquistou. A avaliação associa-se ao trabalho pedagógico realizado que, por sua vez, é desenvolvido em conformidade com os objetivos propostos.

Essa perspectiva pode sinalizar a preocupação das professoras para com a avaliação que será feita posteriormente pelos seus pares acerca do seu trabalho, além de articular-se a uma perspectiva preparatória de Educação Infantil. Nessa direção, Godoi (2002) assevera que

corre-se o risco de se criarem mecanismos de avaliação para verificar se essa preparação está ocorrendo e em que nível.

A centralidade no RDIA também foi um dos aspectos que suscitaram relato e questionamento. Ágata observou que a avaliação era *“muito focada no relatório que o professor elabora [...] muito centrada na percepção do professor”* e isso a incomodava. Ela sentia falta de dialogar com outras pessoas. Achava estranho elaborar os relatórios e simplesmente mostrá-los para os pais. Segundo ela, o diálogo com as famílias, com outras pessoas da instituição, poderia ocorrer antes do RDIA ficar pronto porque *“[...] não existe esse diálogo, concentra-se muito na minha figura de professor”*.

A ausência de interlocução e as possibilidades que ela descortina foram expressas pela professora Ágata ao me dizer: *“[...] quando você me perguntou se as crianças participavam do seu processo de avaliação eu fiquei assim... Nossa! Eu nunca pensei em incluí-los nesse processo!”*.

No que se refere à participação das famílias no processo de avaliação das aprendizagens das crianças, a reflexão realizada pela professora Ágata encontrava respaldo no Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do DF (SEEDF, 2006). O art. 112 determinou que o RDIA deveria ser “apresentado” ao responsável pelas crianças semestralmente ou quando se fizesse necessário. Esse entendimento reduz o RDIA a uma função burocrática, de mera prestação de contas do trabalho realizado com as crianças, destituindo-o da sua função formativa, assim como ocorreu na década de 1960.

Contudo essa orientação foi revista e alterada pelas Diretrizes de Avaliação Educacional (GDF/SEEDF, 2014c) e pelo Currículo em Movimento da Educação Infantil (GDF/SEEDF, 2014b). Esses documentos também destacam a importância do diálogo acerca da avaliação nas instituições educativas. Entretanto, apesar desse desencontro, a maioria das interlocutoras afirmou que a avaliação era um tema discutido nas instituições em elas atuavam e que tiveram acesso às Diretrizes de Avaliação Educacional (GDF/SEEDF, 2014c)

Pérola destacou que, durante as discussões sobre as Diretrizes de avaliação educacional (GDF/SEEDF, 2014c), muitos questionamentos apresentados pelas professoras foram práticos e pontuais e não foram abarcados uma vez que ele não trata de particularidades, haja vista que *“as diretrizes são da Secretaria. Elas não são diretrizes da Educação Infantil”*, conclui a interlocutora.

Essa observação indica a necessidade de informações mais pormenorizadas acerca do processo de avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil, sinalizando que ele ainda

suscitava muitas dúvidas que nem sempre surgem no momento da sua operacionalização, como ao que diz respeito à autoavaliação das crianças recomendada em diferentes documentos publicados pela SEEDF (GDF/2008b; 2013b; 2013c; 2014b; 2014c).

A autoavaliação poderá partir de elementos atitudinais e ou comportamentais e avançar para aqueles que se referem às distintas potencialidades humanas [...] entendemos que o uso ético e encorajador dos dados emanados pela autoavaliação podem garantir estreitamento e fortalecimento dos vínculos entre crianças e adultos” (GDF/SEEDF, 2014b, p. 76).

No que se referia à autoavaliação das produções das crianças ela ocorria, segundo algumas narrativas, por meio dos portfólios. As crianças analisavam as suas produções, selecionavam aquelas que iriam compô-los e acompanhavam as suas aprendizagens, juntamente com as professoras.

Nessa direção, ele é um procedimento que historiciza o processo de aprendizagem das crianças e as interações que são estabelecidas nos contextos em que elas ocorrem. No caso das crianças que ainda não possuem o domínio da escrita, a professora pode redigir as impressões expressas por elas acerca das atividades que elaboram, ensina Villas Boas (2005).

Além de serem “[...] uma das possibilidades de criação da prática avaliativa comprometida com a formação do cidadão capaz de pensar e tomar decisões” (VILLAS BOAS, 2005, p.47), eles também são “[...] um dos procedimentos de avaliação condizentes com a avaliação formativa” (idem, p.37), assumida pela SEEDF (GDF, 2014a, p.71) como “[...] a mais adequada ao projeto de educação pública democrática e emancipatória.”

A autoavaliação dirigida ao comportamento também foi procedimento adotado por algumas interlocutoras, como uma forma de participação das crianças no seu processo de avaliação. Ela ocorria quando as crianças apresentavam alguma atitude considerada inadequada pela professora. Nessas ocasiões, elas eram questionadas sobre tal procedimento para que pudessem avaliar o seu comportamento.

Em um determinado contexto, essa iniciativa desencadeava o encaminhamento da criança para a “cadeirinha da reflexão” que somente era desocupada após ela assumir que havia refletido a respeito da sua atitude e assegurar que aquele comportamento não ocorreria novamente. Como essa era uma prática já naturalizada e presenciada pelas demais crianças que integravam a turma, elas anunciavam o “desfecho” se algum colega não se comportasse bem.

Em outro contexto, a avaliação do comportamento das crianças era feita pelos colegas que, ao serem indagados pela professora se determinada criança estava procedendo de forma

inadequada, deveriam respondê-la. Essa interlocutora também utilizava a avaliação das produções das crianças pelos seus pares. Recomendada pelas Diretrizes de Avaliação Educacional SEEDF (GDF, 2014c, p.31) como um dos procedimentos de avaliação que pode ser realizado “[...] em todas as etapas da Educação Básica, que [...] potencializa a autoavaliação”. Esse procedimento consiste em “[...] colocar os estudantes avaliando uns aos outros ou realizando atividades em duplas ou em grupos”. Ele “[...] qualifica o processo avaliativo sem a exigência de atribuição de pontos ou notas.”

Para realizar a avaliação por pares, a professora selecionava uma atividade elaborada por determinada criança, mostrava-a para as demais, perguntava-lhes quanto aquela produção valia e as crianças respondiam que valia 10 “porque estava muito bonito”. Certamente a autora ou o autor da produção em evidência orgulhou-se do trabalho que realizou. Entretanto todo cuidado é pouco quando se trata de expressar publicamente elogios a uma determinada criança tendo em vista que essa iniciativa pode “[...] comparar e intimidar as demais que não se encontram no nível esperado ou desejado por quem elogia.”(GDF/SEEDF, 2014c, p.43). Hoffmann (2003, p.54) alerta para a necessidade de estarmos atentos às nossas práticas:

A curiosidade natural da criança, o seu ser ativo e em busca de conhecimento vem sendo perigosa e gradativamente abafado na escola por falta de consciência sobre alguns de nossos procedimentos. As práticas rotineiras, cristalizadas, adotam termos e lhes conferem significados distorcidos. Na maioria das vezes, não refletimos sobre tais ações rotineiras e trabalhamos, ingenuamente, como mantenedores dos equívocos que se estabelecem.

Apesar de a autoavaliação, avaliação por pares, e a avaliação informal terem sido previstas nas Diretrizes de Avaliação Educacional (GDF/SEEDF, 2014c), bem como em outros documentos que regulamentavam e orientavam a prática avaliativa na Educação Infantil da RPEDF, os episódios referentes à autoavaliação do comportamento e por pares acima narrados apresentam sinais de que esses procedimentos de avaliação, dirigidos às aprendizagens das crianças, numa perspectiva formativa, não eram bem compreendidos quanto à sua operacionalização.

Acerca da autoavaliação, as Diretrizes de avaliação do processo de ensino e de aprendizagem para a Educação Básica (GDF/SEEDF, 2008b) destacam que é um procedimento a ser utilizado em todas as etapas da Educação Básica, possibilitando aos alunos adquirirem hábitos de refletir a respeito das suas aprendizagens. As Diretrizes de Avaliação Educacional SEEDF (GDF, 2014c, p.52) a consideram como um elemento fundamental da avaliação formativa uma vez que ela contribui para a “[...] conquista da

autonomia intelectual dos estudantes e por aplicar-se a todas as etapas e modalidades de ensino.”.

Esse documento destaca, ainda, que a sua utilização na Educação Infantil poderá ocorrer durante a realização das atividades cotidianas, verbalmente e por meio de desenhos. A espontaneidade natural das crianças possibilita a manifestação desenvolvida dos seus sentimentos e percepções. Esse procedimento “[...] não se destina à atribuição de nota, à punição nem ao oferecimento ou retirada de “pontos” (idem, p.32). A esse respeito, Villas Boas (2005, 2008) ensina que a autoavaliação deve ocorrer em um contexto livre de pressões, de expectativas e de forma articulada ao trabalho pedagógico desenvolvido.

Aproximando as orientações da SEEDF (GDF, 2014c) às considerações de Villas Boas (2005, 2008) com a prática da autoavaliação destacada na primeira narrativa, identifica-se uma inversão desse processo. A autoavaliação direcionada apenas para o comportamento das crianças era promovida por meio da punição. A “cadeirinha da reflexão”, termo utilizado em substituição ao antigo “castigo”, seria o *locus* privilegiado para a autoavaliação.

Nesse sentido, um procedimento de avaliação que não se destina à punição, como sublinhado pelas Diretrizes de avaliação educacional SEEDF (GDF, 2014c), que deveria ocorrer livre de pressões e articulado ao trabalho pedagógico, conforme observado por Villas Boas (2005, 2008), foi subordinado ao castigo e à tensão. Por meio dele, acreditava-se que a criança realizaria a autoavaliação acerca do comportamento indesejado. A consagração do resultado dessa “reflexão” se efetivava quando ela afirmava que não procederá mais da forma que provocou o seu encaminhamento à reflexão e, assim, poderia voltar a integrar as atividades que estavam sendo realizadas com os demais colegas.

Essa dinâmica convida a algumas possibilidades de análise. Parece-me que, nesse movimento, a criança respondia à professora de acordo com o que ela sabia que a professora esperava ouvir, e a professora se dava por satisfeita, uma vez que ela se utilizou de uma estratégia para mostrar às demais crianças da turma o que aconteceria, caso elas agissem de forma “inadequada” conforme o parecer da professora ou, até mesmo, dos “combinados” que são feitos entre professoras e crianças.

Se assim o fosse, as crianças poderiam estar aprendendo a agir conforme os seus interesses particulares, respondendo ao que as pessoas – numa posição hierárquica de poder superior à sua - querem ouvir para que os seus propósitos sejam atendidos, destituindo-se das

suas convicções e das suas verdades. Essas aprendizagens não coadunam com um currículo que anuncia princípios condizentes como as DCNEI (BRASIL, 2009) que proclamam no seu art. 8º, §1º, inciso X que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem assegurar “[...] a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – [...]”.

Os dois episódios narrados sinalizam o uso inadequado da avaliação informal expondo as crianças publicamente para os colegas e naturalizando esse procedimento entre eles. Entretanto, apesar de o arcabouço oficial que organiza a Educação Infantil não prescrever essas iniciativas na primeira etapa da Educação Básica, a avaliação informal parece ganhar espaço e força particularmente a avaliação informal desencorajadora, como foi evidenciado em algumas pesquisas identificadas por ocasião da revisão de literatura. Segundo Villas Boas (2005), emitem-se mais desencorajamentos do que encorajamentos. O poder que alguns professores das demais etapas da Educação Básica atribuem à avaliação para intimidar os estudantes parece ser (re) significado, em alguns contextos da Educação Infantil, promovendo iniciativas que constroem as crianças, expõem-nas, assim como a suas famílias.

Atitudes dessa natureza secundarizam os aspectos emocionais no âmbito do desenvolvimento integral das crianças. Levá-los em conta é reconhecer as especificidades dos sujeitos que integram essa etapa da Educação Básica quando todos os processos de desenvolvimento humano estão se constituindo em interfaces múltiplas, incluindo a emoção. Os aspectos emocionais, segundo Zabalza (1998), alicerçam os demais aspectos do desenvolvimento infantil e afetam, essencialmente, a segurança das crianças. Associada à emoção, prossegue o autor,

[...] encontra-se o prazer, o sentir-se bem, o ser capaz de assumir riscos e enfrentar o desafio da autonomia. [...] Já a insegurança, provoca medo, aumenta a tendência a condutas defensivas, dificulta a disposição de assumir riscos inerentes a qualquer tipo de iniciativa pessoal, leva a padrões de relacionamentos dependentes etc. (ZABALZA, 1998, p. 51).

Jablon, Dombro, Dichtelmiller (2009) chamam a atenção para o fato de que, nos espaços educativos, as professoras e professores são um referencial importante para as crianças. A sua aceitação por parte dos demais colegas e a postura dos professores e professoras frente às suas produções, iniciativas e ideias operam a forma com que elas se percebem, podendo implicar a formação do seu autoconceito e da autoestima (MOYSÉS, 2007).

Nessa perspectiva, é preciso ter cautela ao adotar práticas que mais se prestam a perpetuar condutas avaliativas que intimidam e expõem as crianças do que promover melhores condições para as suas aprendizagens. Iniciativas dessa natureza expressam a avaliação informal desencorajadora (VILLAS BOAS, 2005) e distanciam-se da avaliação formativa, que utiliza-se da avaliação informal encorajadora para a consecução dos seus objetivos (idem).

Essa modalidade de avaliação foi pouco evidenciada nos documentos publicados durante os primeiros cinco anos dessa década. Seu destaque ocorreu com a publicação das Diretrizes de avaliação do processo de ensino e aprendizagem para a Educação Básica (GDF/SEEDF, 2008b) e compôs os textos dos documentos que direta ou indiretamente trataram do processo avaliativo até então no âmbito distrital, dando visibilidade a esse processo fundamental para as aprendizagens das crianças, quando na sua perspectiva encorajadora.

Também a avaliação na Educação Infantil foi tratada brevemente em alguns documentos identificados, quando comparada às orientações e/ou determinações identificadas nas demais etapas da Educação Básica. No Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do DF (GDF/SEEDF, 2006), o capítulo XIII – Da verificação do rendimento escolar - destinou três artigos à Educação Infantil. O primeiro deles determinou que esse processo se daria mediante a observação e o acompanhamento do desenvolvimento integral da criança; o segundo anunciou que a avaliação nessa etapa da Educação Básica não tem o objetivo de promoção mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental e o terceiro oficializa o RDIA como instrumento de registro dos resultados do processo avaliativo.

Enquanto na Educação Infantil esse documento se concentrou em desmembrar o artigo 31 da LDB, Lei nº 9.394/1996, no Ensino Fundamental e Médio, ele ampliou as orientações, buscando atender às especificidades de cada etapa. O fato de que na Educação Infantil não há previsão para atribuição de notas ou menções, não destitui as especificidades desta etapa da Educação Básica do seu processo avaliativo. Assim, da mesma forma com que foram pontuadas as particularidades da avaliação para as aprendizagens no Ensino Fundamental e Médio, também na Educação Infantil elas deveriam ter sido consideradas.

As Diretrizes Pedagógicas (GDF/SEEDF, 2008a) destinaram um capítulo à orientação para a elaboração dos procedimentos avaliativos. Nesse documento, a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental foram agrupados em função do instrumento de registro

dos resultados da avaliação para as aprendizagens – o relatório. À primeira etapa da Educação Básica foram destinadas apenas três linhas, citando o art. 31 da LDB, Lei nº 9.394/1996. Imediatamente a essa citação lê-se:

Nos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental, a avaliação baseia-se na observação e no acompanhamento das atividades individuais e coletivas. Diagnóstica e contínua, permite a constatação dos avanços obtidos pelo aluno e o (re) planejamento docente considerando as dificuldades enfrentadas no processo e a busca de soluções. Nesse sentido, o registro constitui-se um elemento essencial do processo avaliativo e cabe ao adulto proceder às anotações e demais formas de registro (GDF/SEEDF, 2008a, p.91).

Estas não seriam, também, orientações dirigidas à avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil? Por que situá-las apenas no âmbito do Ensino Fundamental? Uma vez que essas duas etapas da Educação Básica foram agrupadas nesse documento em função de fazerem uso do mesmo instrumento de registro dos resultados da avaliação, seria de se esperar que os demais aspectos que possuíam em comum também fossem apresentados como pertinentes às duas etapas.

Procedimentos dessa natureza sinalizam o lugar atribuído à avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil da RPEDF até o final dos anos 2000: brevemente citada, rapidamente discutida. Entretanto, intensamente exercitada particularmente a avaliação informal, marcante nessa etapa da Educação Básica.

Todavia, a partir de 2010, após as análises da versão experimental do Currículo da Educação Básica do Distrito Federal (GDF/SEEDF, 2010), a mobilização em prol da constituição de um novo currículo desencadeou a publicação de alguns documentos orientadores do trabalho pedagógico realizado nas instituições educativas da RPEDF, alguns deles já citados anteriormente, SEEDF (GDF, 2010, 2013a; 2013b; 2013c; 2014a; 2014b; 2014c; 2014d). Eles deram maior visibilidade à avaliação na Educação Infantil, situando-a em espaços próprios sem desvinculá-la dos pressupostos comuns a esse processo nas demais etapas da Educação Básica.

As análises do Currículo Experimental da Educação Básica do Distrito Federal (GDF/SEEDF, 2010) subsidiaram a elaboração do “Projeto Político Pedagógico Carlos Mota” (GDF/SEEDF, 2012). No que tange à avaliação, este documento destaca o propósito da construção de um processo avaliativo que conte com a participação de todos os sujeitos integrantes da escola e que articule os três níveis de avaliação: a avaliação para as

aprendizagens, a institucional e a de rede, ratificado posteriormente pelas Diretrizes de avaliação educacional (GDF/SEEDF, 2014c).

No início de 2013, após o movimento de elaboração do Currículo da Educação Básica do Distrito Federal engendrado em 2011, foi disponibilizada uma versão desse documento para que ele fosse validado por toda a RPEDF (GDF/SEEDF, 2013a).

Reiterando a utilização da avaliação formativa anunciada em documentos expedidos pela SEEDF, optou-se naquele período pela adoção dos ciclos de aprendizagem, aprovada pela Portaria nº 285, de 5/12/2013 (SEEDF, 2013e).

Assim, o Currículo em movimento da Educação Básica (GDF/SEEDF, 2013a) apresenta os pressupostos da organização escolar em ciclos, as suas possibilidades de auxiliar as crianças a avançarem nas suas aprendizagens e as novas dimensões que o tempo e o espaço escolar adquirem nessa proposta. Assumindo o compromisso com as aprendizagens dos estudantes, aquele documento explicita que

a progressão continuada das aprendizagens, em contraposição à progressão automática⁷⁰, “[...] implícita na organização escolar em ciclos, demanda acompanhamento sistemático do seu desempenho por meio de avaliação realizada permanentemente. É esse processo avaliativo formativo que viabiliza e conduz professores e equipe pedagógica da escola a repensarem o trabalho pedagógico desenvolvido, buscando caminhos que possibilitem sua melhoria em atendimento às necessidades de aprendizagem evidenciadas pelos estudantes” (GDF/SEEDF, 2013a, p. 66)

No que tange à Educação Infantil, o Currículo em Movimento da Educação Básica (GDF/SEEDF, 2013a) destaca alguns pressupostos da organização do trabalho pedagógico que favorecem a organização escolar em ciclos, tais como a não reprovação, garantida legalmente; o fato de que a avaliação nessa etapa da Educação Básica não se utiliza de provas, testes ou medidas; a aproximação das famílias com a escola; o entendimento de que a formação das crianças não equivale, necessariamente, a bimestres, semestres e anos, a infância como tempo de formação é um aspecto essencial na organização do trabalho pedagógico.

Esses aspectos inerentes à Educação Infantil já estariam atendendo, a *priori*, algumas das características e demandas da organização escolar em ciclos. Assim, aquele documento

⁷⁰ Na progressão automática os alunos são aprovados independentemente de terem aprendido. Focalizam-se as notas obtidas. Em sentido contrário a essa perspectiva, a progressão continuada, que ocorre na organização escolar em ciclos, busca a aprendizagem.

acrescenta um aspecto que justifica e beneficia a adoção dos ciclos na Educação Infantil: o movimento interno que essa iniciativa provoca, do ponto de vista da (re) significação do tempo e espaço das instituições educativas, bem como a mobilização dos diferentes sujeitos que as constituem (GDF/SEEDF, 213b)

Concomitantemente à publicação do Currículo em Movimento da RPEDF (GDF/SEEDF, 2013 a e 2013b), ocorriam discussões calorosas travadas nos diversos encontros entre professores, estudiosos, coordenadores, gestores, orientadores educacionais, alunos, pais que buscavam compreender quais eram as potencialidades e fragilidades de uma organização escolar em ciclos bem como, as suas implicações na organização do trabalho pedagógico, dentre outros aspectos relacionados à operacionalização daquela proposta.

Com o propósito de esclarecer alguns daqueles questionamentos, foi publicado o “Caderno de Perguntas e Respostas: estratégias didático-pedagógicas e avaliação em ciclos (GDF/SEEDF, 2013 c). Esse documento também foi distribuído em versão dirigida à Educação Infantil com o título Caderno de Perguntas e Respostas: roteiro para a discussão dos ciclos de aprendizagem (GDF/SEEDF, 2013d).

Fruto dessa dinâmica que provocou reflexões, questionamentos, e discussões, em 2014 foi publicada a versão definitiva do Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Infantil (GDF/SEEDF, 2014b), em vigor até a presente data, orientando as práticas pedagógicas desenvolvidas nos Jardins de Infância – JI, Centros de Atendimento Integral à Criança – CAIC, Centros de Educação Infantil – CEI, Escolas Classes – EC, Centros de Ensino Fundamental – CEF, Centros Educacionais – CED. (idem p.19).

Para ampliar a oferta e atender à demanda da Educação Infantil atual, esse documento anunciou a construção de Centros de Educação da Primeira Infância – CEPI, em parceria com o MEC e convênios com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas situadas em todo o DF.

Imbuída desse pensamento, em 2012 a SEEDF previa a universalização da pré-escola até 2014 e a ampliação para 25.000 matrículas em creches durante o período de 2012 a 2014 uma vez que em 2011 elas somavam 1.560, num universo de 149.876 crianças (GDF/SEEDF, 2012, p.26-27). Contudo, esse propósito não se concretizou tendo em vista que de acordo com os dados do Censo Escolar 2014 (GDF/SEEDF, 2014d), o atendimento ofertado às crianças

de 0 a 3 anos pela RPEDF contabilizou 1.195 matrículas, um quantitativo menor do que o anunciado em 2011.

Dessa forma, em 2014, a RPEDF atendeu um total de 35.209 crianças com idades entre 0 e 5 anos, conforme quadro 11 a seguir:

CATEGORIZAÇÃO	Nº DE TURMAS	MATRÍCULAS
Creche	74	1.195
Pré-escola	1.513	34.014
Total	1.587	35.209

Quadro 11: Categorização, turmas e número de matrículas na Educação Infantil em 2014.

Fonte: Censo Escolar – SEEDF, 2014.

Adaptação: da autora, 2015.

Esses dados corroboram a necessidade de ampliação do atendimento em creches, já explicitadas no Projeto Político Pedagógico Carlos Mota (GDF/SEEDF, 2012).

Contudo, no âmbito federal, tanto a universalização da pré-escola, quanto a ampliação da oferta às creches, carecem ser acompanhadas por políticas e documentos orientadores voltados para a avaliação dos programas de atendimento e dirigidos, também, à avaliação para as aprendizagens das crianças. No período de 2000 a 2014, em termos de avaliação, houve uma centralidade na primeira e tímidas iniciativas referentes à segunda.

Algumas delas se referiram à avaliação ao destacarem a importância de se levar em conta, no processo pedagógico, “ [...] as crianças em sua totalidade, suas especificidades, as diferenças entre elas e sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar” (BRASIL, 2005, p. 17) ou ainda, ao assegurarem que as propostas pedagógicas elaboradas pelas instituições de Educação Infantil deveriam deixar claras as suas concepções e definir diretrizes relacionadas à “[...] metodologia do trabalho pedagógico e ao processo de desenvolvimento/aprendizagem, prevendo a avaliação como parte do trabalho pedagógico, que envolve toda a comunidade” (idem, p. 17 - 18).

As DCNEI (BRASIL, 2009a), documento de caráter mandatório, previram no art. 10 que as instituições de Educação Infantil deveriam “[...] criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação”, determinando ainda que fossem garantidos:

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.

Na interpretação dos textos oficiais evidencia-se o cuidado do legislador para com a avaliação na Educação Infantil uma vez que o processo avaliativo, nesta etapa da Educação Básica, não prevê promoção e, conseqüentemente, retenção. Entretanto, uma das alterações promovidas recentemente pela Lei 12.796 de 2013 (BRASIL, 2013), no art. 31 da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), desperta preocupações. O inciso V, incluído nesse artigo, já apresentado anteriormente, proclama a obrigatoriedade da “expedição de documentação que permita **atestar** os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança” [grifo meu].

Apesar dos textos oficiais (BRASIL, 1996; 2005, 2009a) destacarem a intenção de preservar as crianças de qualquer iniciativa que as exponham a situações constrangedoras ou que se determine valor para as suas aprendizagens toda cautela é pouca quando se trata de “atestar” as aprendizagens das crianças. Esse verbo remete à ideia de atribuir notas. Assim, tendo em vista uma cultura avaliativa que, de longa data, está alicerçada em princípios seletivos, classificatórios e excludentes, há que se cuidar para que a avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil não seja contaminada por tais princípios.

O monitoramento da qualidade da Educação Infantil foi temática presente nas publicações do MEC, evidenciada nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a), publicados em 2 volumes que focalizaram a fundamentação e pressupostos teóricos acerca da qualidade na Educação Infantil.

O segundo volume (BRASIL, 2006b) sintetiza os fundamentos principais para o monitoramento da qualidade da Educação Infantil a partir dos seguintes eixos: propostas pedagógicas, gestão, formação profissional, interações entre as equipes das instituições de Educação Infantil e infraestrutura.

Com o propósito de promover a avaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil em parceria com a comunidade, o MEC, em coordenação conjunta com a Ação Educativa, Fundação Orsa, União dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime – e Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef, publicou os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b).

Esse documento detalhou os parâmetros apresentados no volume 2 dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b) apresentado anteriormente, utilizando-se de indicadores operacionais que compunham as seguintes dimensões:

Planejamento institucional, multiplicidade de experiências e linguagens, interações, promoção da saúde, espaços, materiais e mobiliários, formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais, cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social (BRASIL, 2009b, p. 31 - 34).

Estruturado de forma simples e objetiva ele orienta as estratégias, materiais e tempo necessários para a sua realização. Essa é uma iniciativa importante uma vez que incentiva o envolvimento e a responsabilização da comunidade escolar pela identificação das fragilidades e das potencialidades das instituições da qual fazem parte e a pela busca por suas soluções. Entretanto, os resultados obtidos por meio das avaliações institucionais necessitam ser articulados às avaliações para as aprendizagens na Educação Infantil. Esse é um processo ainda em construção.

Construção parece-me uma palavra adequada para sintetizar de forma breve o período de 2000 a 2014. Fruto de transformações que gradativamente ocorreram na RPEDF ao longo de sua história; da polifonia, das convergências e divergências de ideias e da capacidade de provocar e de inquietar pessoas. Um período que ainda vivenciou o grande desafio do atendimento às crianças de 0 a 3 anos. Que manteve as Coordenações Pedagógicas como espaços de discussão, de reflexão e planejamento pedagógico.

Nele, os indícios identificados nas narrativas das interlocutoras sinalizaram que *concepções de infância/criança universalizada e social e historicamente contextualizada* compartilharam tempos e, em alguns casos, também espaços, assim como a concepção de Educação Infantil, que na mesma proporção, apresentou indícios da *Educação Infantil preparatória e para as infâncias* e, em algumas narrativas, conviviam as duas percepções.

As construções de infância/criança e Educação Infantil proclamadas nos documentos a

que tive acesso, tanto do âmbito distrital, quanto federal, estiveram em sintonia na direção da *infância/criança social e historicamente contextualizada* e de uma *Educação Infantil para as infâncias*.

A avaliação para as aprendizagens, conceitualmente, foi compreendida pelas interlocutoras na sua perspectiva formativa, em sintonia com documentos publicados pela SEEDF. Contudo, foi possível identificar, nas narrativas de algumas delas, que esse processo não era bem compreendido. Práticas que se distanciam dos pressupostos da avaliação formativa ainda eram desenvolvidas como, em algumas situações, a avaliação informal desencorajadora que expunha as crianças a situações constrangedoras.

Apesar das orientações advindas dos documentos publicados, o desenvolvimento e a comunicação da avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil também apresentaram fragilidades relacionadas aos registros das observações e à elaboração do RDIA que, em algumas narrativas, era compreendido como a própria avaliação.

Contudo, também foi identificado um movimento dentro de algumas instituições de busca por alternativas para solucionar as dificuldades referentes às possibilidades de efetuar os registros.

A necessidade de procedimentos que integrassem o processo de avaliação das aprendizagens das crianças também foi um aspecto identificado, apesar de o portfólio e a sanfona do grafismo terem sido adotados nas instituições de Educação Infantil. De um modo geral, as crianças participaram do seu processo de avaliação, contudo, essa participação, em algumas situações, esteve limitada à avaliação do seu comportamento.

Foi possível identificar também que, apesar de a avaliação para as aprendizagens ser considerada um processo importante na Educação Infantil, havia resistência a ela em um determinado contexto, tanto no que dizia respeito à discussão desse assunto, quanto na participação de momentos de formação cuja temática era a avaliação.

A avaliação formativa foi assumida pela SEEDF em todos os documentos publicados nesse período. Tanto no Currículo, quanto nos documentos que trataram diretamente do processo avaliativo, a avaliação informal foi incluída. No âmbito federal, as publicações trataram timidamente essa temática, excetuando-se as DCNEI (BRASIL, 2009), que especificaram procedimentos a serem adotados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na trajetória de construção desta tese encontrei-me com olhares retrospectivos, imagens significativas e selecionadas por pessoas que construíram e que estão construindo a educação das crianças brasileiras. Folhas amareladas pelo tempo, esquecidas, silenciadas saíram de algumas gavetas e uniram-se a outras com frescor da juventude. Esse encontro de lembranças narradas e de “vozes escritas” desenhou o tapete sobre o qual eu dirigi o meu olhar para compreender *como a avaliação para as aprendizagens se constituiu e se desenvolveu na Educação Infantil da rede pública de ensino do Distrito Federal no período de 1960 a 2014*.

Tendo em vista que o processo avaliativo deve articular-se ao trabalho pedagógico, foi necessário conhecer como esse trabalho desenvolveu-se na Educação Infantil. Para tanto, reconstituir parte do atendimento dispensado às crianças de 0 a 6 anos durante esse período mostrou-se relevante para a compreensão do objeto de estudo, assim como identificar sob quais concepções de infância/criança e Educação Infantil esse trabalho assentou-se.

Em um contexto que embalou aspirações educativas inovadoras, mesmo antes da sua fundação, Brasília assumiu o compromisso com a educação pública das crianças de 4 a 6 anos. Um projeto ousado para a época, sustentado, nas quatro primeiras décadas de seu desenvolvimento, predominantemente na perspectiva *preparatória* de Educação Infantil, com vistas a reduzir o alto índice de reprovação e evasão identificados no 1º ano do Ensino Fundamental. Nesse recorte, foi identificada a concepção de *infância/criança universalizadas*.

Apesar da adoção de procedimentos avaliativos que remetiam à avaliação formativa como a avaliação por parte das crianças acerca das atividades realizadas durante o dia, a autoavaliação, observações e registros das aprendizagens e do seu desenvolvimento e a assunção da avaliação diagnóstica durante esse recorte histórico, algumas práticas avaliativas ainda permaneciam situadas no âmbito da avaliação tradicional, como a retenção das crianças.

Essa pesquisa identificou que, nas décadas de 1960 e 1980, esse procedimento ocorreu na RPEDF nos 2º e 3º períodos da Educação Infantil, respectivamente, com crianças de 5 e 6 anos de idade, adotando, assim, a mesma lógica excludente que orientava a avaliação no Ensino Fundamental, e em conformidade com a concepção de Educação Infantil *preparatória*

assumida. Assim foram criados mecanismos de avaliação que pudessem identificar se a preparação estava ocorrendo e em que nível.

Não obstante as orientações oficiais que objetivavam preservar as crianças de serem expostas à realização de provas para a verificação das suas aprendizagens, e que anunciaram que as crianças não deveriam ser comparadas entre si, a avaliação informal fortemente presente na Educação Infantil não foi citada em nenhum dos documentos analisados, que datavam do intervalo compreendido entre 1960 e 1980, mas foi identificada nas práticas avaliativas relatadas por interlocutoras que atuaram nesse período, particularmente a avaliação informal desencorajadora.

Como procedimentos de avaliação, foram utilizadas as observações e fichas, ou roteiros, que focalizavam os aspectos do desenvolvimento infantil, a serem representados por meio de conceitos tais como: muito bom, bom, regular e insatisfatório, apesar de as orientações publicadas pelo âmbito federal desaprovarem a atribuição de notas ou conceitos para a Educação Infantil.

Nesse período foi identificada a preocupação das instituições de Educação Infantil em prestar contas às famílias do trabalho realizado. Assim, os registros dos resultados da avaliação validavam esse trabalho e as aprendizagens das crianças.

Foram identificadas, também, as primeiras práticas de avaliação institucional realizadas na Educação Infantil da RPEDF, nos jardins de infância situados no Plano Piloto, cujos instrumentos eram elaborados pelo Nível Central, aplicados e tabulados pelas professoras e encaminhados para a equipe que integrava esse nível que intervinha nas instituições quando os resultados apresentados pudessem apresentar insatisfação das crianças.

Harmonizados com a perspectiva preparatória de Educação Infantil adotada nesse recorte histórico, que buscava o ajustamento das crianças a determinado modelo social, os aspectos comportamentais das crianças constituíram-se objetos de avaliação e de autoavaliação.

Na década de 1990 os documentos publicados pela RPEDF ainda apresentaram sinais da educação infantil *preparatória e da infância/criança universalizada*. Somente a partir do início dessa década a Educação Infantil passou a ter Diários de Classe próprios. Antes, eles eram adaptados a partir dos Diários de Classe utilizados pelo Ensino Fundamental. Nela, foram identificados questionamentos e descontentamentos das professoras em relação ao

processo de avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil da RPEDF. As menções que deveriam ser atribuídas às aprendizagens das crianças, constantes daqueles documentos, gradativamente foram sendo ampliadas incluindo novos conceitos. Nesse período o RDIA, que era realizado bimestralmente, passou a ser elaborado semestralmente.

No período de 2000 a 2014, as concepções de Educação Infantil *para as infâncias*, e de *infância/criança social e historicamente e contextualizadas*, integraram os documentos. Nas narrativas, elas dividiram espaço com as concepções de Educação Infantil *preparatória* e de *infância/criança universalizadas*.

Em termos de procedimentos de avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil mantiveram-se as orientações que vinham sendo prescritas pelo âmbito Federal e refirmou-se a assunção da avaliação formativa anunciada na década de 1980.

Acerca da avaliação informal, os documentos publicados pela RPEF passaram a evidenciá-la a partir do segundo quinquênio de 2000-2014. Mais especificamente nos 3 últimos anos essa modalidade avaliativa, fundamental para as aprendizagens das crianças, foi tratada de forma mais pormenorizada pelos documentos orientadores. Também durante esses três últimos anos a RPEDF optou pela organização escolar em ciclos de aprendizagem. Essa iniciativa desencadeou a elaboração de documentos que buscaram orientar essa forma de organização escolar, culminando na publicação do Currículo em Movimento da Educação Básica (SEEDF, 2014) e nas novas Diretrizes de Avaliação Educacional previstas para vigorarem até 2016 (SEEDF, 2014).

Não obstante os encaminhamentos disponibilizados pelos âmbitos federal e distrital acerca da avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil terem convergido para as mais recentes produções acerca dessa temática, durante a trajetória de 54 anos, ela foi tratada, de um modo geral, muito timidamente nos documentos identificados que, de 2000 a 2014 limitaram-se a reproduzir as prescrições proclamadas pela LDB, Lei nº 9.394/1996, pelo RCNEI (BRASIL, 1998) e pelas DCNEI (1999, 2009, 2010), excetuando os que foram publicados nos três últimos anos desse período. Estes iluminaram o processo avaliativo e adotaram o termo “avaliação PARA as aprendizagens.

Vale ressaltar o esforço empreendido pela Coordenação de Educação Infantil – CEINF, no sentido de garantir, no calendário escolar, datas específicas dirigidas à formação profissional. A avaliação foi um dos temas tratados nesses momentos.

Durante esse recorte histórico, os procedimentos de avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil e as formas de registros de seus resultados estiveram em relevo no processo avaliativo da Educação Infantil da RPEDF. A ênfase na objetividade por meio de instrumentos e procedimentos que intentam dar conta da complexidade do processo de avaliação se fez presente durante esse percurso.

Nesse contexto, foram identificados alguns desafios a serem superados pela RPEDF em relação ao desenvolvimento do processo avaliativo para as aprendizagens na Educação Infantil.

Dentre eles, o *primeiro* diz respeito à formação docente para atuação na Educação Infantil. Não raramente os cursos voltados para a formação inicial de professores, com vistas à atuação na Educação Básica, destinam à Educação Infantil a importância que ela requer tendo em vista as especificidades das crianças com idades entre 0 e 5 anos.

Tanto para atender à formação das professoras ingressantes na RPEDF, quanto para as que já são veteranas, os espaços destinados às Coordenações Pedagógicas, realizadas nas instituições educativas, são *locus* privilegiados para a formação continuada. Contudo, eles não têm sido bem utilizados em alguns contextos, conforme essa pesquisa apontou.

A rotatividade de professoras admitidas sob regime de contrato temporário, constitui-se o *segundo* desafio a ser superado pela RPEDF. Esse fato fragiliza a consolidação, a manutenção de grupos de estudos dentro das instituições de Educação Infantil, assim como a continuidade dos registros efetuados, quando as trocas de professoras ocorrem durante o ano.

A lenta apropriação dos conteúdos prescritos nos documentos orientadores publicados pela SEEDF, como o Currículo e as Diretrizes de Avaliação Educacional, favorece o desenvolvimento de procedimentos relevantes como a autoavaliação e a avaliação por pares, limitados ao comportamento das crianças. Esse é o *terceiro* desafio.

O *quarto*, que está intimamente relacionado ao terceiro desafio, se refere à sistematização dos registros das observações. Por permanecerem longo tempo com as crianças, algumas interlocutoras informaram que as conheciam muito bem e que os dispensavam ou anotavam apenas algumas dificuldades que elas apresentavam.

O estabelecimento de relações entre os registros das observações e o processo de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças é o *quinto* desafio e se articula ao anterior. Uma vez que o sentido da realização desses registros, para algumas interlocutoras, dirigia-se à

elaboração do RDIA, eles perdiam o seu valor formativo, de também, e principalmente, oportunizar reflexões acerca das possibilidades e necessidades das crianças com vistas a (re)organização dos planejamentos.

Nessa perspectiva, esse instrumento que tem por finalidade historicizar o processo de aprendizagem das crianças, as condições que a elas foram oferecidas para que aprendessem, as interações que foram estabelecidas adquire um valor burocrático.

Avaliar as aprendizagens das crianças implica a construção do significado das práticas docentes e dentre elas, a extração de sentidos acerca dos procedimentos de avaliação que integram esse processo.

Defendo, pois, que avaliar para as aprendizagens das crianças requer a construção do significado dos procedimentos e instrumentos de registros dos resultados do processo avaliativo sob o risco de, se destituídos dessa construção, lhes serem atribuídos um valor burocrático que subtrai os sentidos formativos das práticas docentes, esvaziando o significado da própria avaliação que é contribuir PARA as aprendizagens das crianças.

Avaliar PARA as aprendizagens requer ainda a compreensão de que esse processo relaciona-se intimamente com as concepções de infância, criança e Educação Infantil. Nesse sentido, sublinho a importância de rompermos com representações que idealizam, naturalizam e universalizam as crianças, reconhecendo-as como sujeitos singulares, *sociais e historicamente contextualizados* e, nessa condição, diferentes em suas histórias, em seus saberes e em seus processos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABUCHAIM, B.O; BHERING, E.; GIMENES, N. **Reflexões sobre a avaliação de ambientes de Educação Infantil**. In: Associação Brasileira de Avaliação Educacional – ABAVE, 2013, Brasília . **Anais eletrônicos...**Brasília-DF, 2013. Disponível em: <Reunião _ VII Reunião da ABAVE – Avaliação e currículo_ um diálogo necessário.html>. Acesso em:15 julh.2015.

AFONSO, A. J. Escola pública, comunidade e avaliação: resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In. ESTEBAN, M. T. (org). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5ª ed.Rio de Janeiro:DP&A, 2003, p.83-99.

_____. **Avaliação Educacional: Regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2005.

ALVES- MAZZOTTI, J. A; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Tradução: Vinícius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARANHA, M. L. de A. **História da educação**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa. O planejamento do sistema escolar de Brasília pelo INEP. In: **Boletim mensal. n. 21, abril, Rio de Janeiro, 1959**.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 22 dez. 1961.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 28 setm. 1971.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental. Coordenação de Educação Pré-escolar. **Atendimento ao Pré-escolar. V.1**. Brasília: MEC/DEF/CEP, 1977.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus. **Experiências de atendimento ao pré-escolar**. Brasília, 1981.

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

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Educação infantil no Brasil: situação atual**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994c.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Critérios para um atendimento que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Educação Infantil: bibliografia anotada**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995b.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento da Política de Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. Brasília: **Proposta pedagógica e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise**. Brasília: MEC/SEF/ DPEF/COEDI, 1996a.

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

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 abr de 1999.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília, MEC/SEB, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. V.1**. Brasília: MEC/SEB, 2006a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006b, 2v

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União. Brasília, 9 dez, 2009

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 dez, 2009a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. MEC/SEB, 2009b.

_____. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e dá outras providências. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso: 20.dez.2013.

BOGDAN, R.V; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora LDA, 1994.

BRUNO, M.M.G. **Avaliação educacional para alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil: uma proposta de adaptação e elaboração de instrumentos**. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu - MG, 2007. Disponível em < <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT15-3411--Int.pd>>. Acesso em: 12 mar.2012.

CAMPOS, M.M.; COSTIN, C.; VERDISCO, A. **Avaliação da Educação Infantil**. In: Associação Brasileira de Avaliação Educacional – ABAVE, 2013, Brasília . **Anais eletrônicos...**Brasília-DF, 2013. Disponível em: <<http://www.abave.com.br/viireuniao/wp-content/uploads/2013/04/ProgramacaoFinal.pdf>>. Acesso em:15 julh.2015.

CAMPOS. P.A.O plano de Educação de Brasília. In: DARCY RIBEIRO. **Carta: falas reflexões memórias**. Brasília: Senado Federal, Gabinete do senador Darcy Riberio, 1990, p. 168-175.

CAMPOS, R.F. **Educação Infantil: políticas e identidades**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v.5,n.9, p.217-228, jul./dez, 2011.

CARVALHO, S.H.R. **Avaliação na educação infantil: considerações a partir de uma experiência**. . Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. UEL: Londrina, PR, 2002, 120p. Disponível em <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20026640002012015P7>>. Acesso: 21 mai.2012.

CERISARA. A. B. A produção acadêmica na área da Educação Infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil. In:FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. (orgs.). **Educação Infantil Pós - LDB: rumos e desafios**.3.ed. Campinas,SP: Autores Associados - FE/Unicamp; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC:Editora da UFSC, 2001, p. 19-40

_____.O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935.pdf> - Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 326-345

CHAUÍ, M. **O que é ideologia?** 2ª ed. São Paulo:Brasiliense, 2012.

CHAMBOULEYRON, R. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORE,M. **História das crianças do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 55-83.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução; Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COELHO, M.F.D'A. **O acompanhamento das aprendizagens na educação infantil: uma questão de avaliação?** Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação.UNIVALI: Itajaí-SC, 2009, 127p. Disponível em <<http://siaibib01.univali.br/pdf/Maria%20Fernanda%20d%20Avila%20Coelho.pdf>> Acesso em: 21 mai.2012.

COHN, C. **Antropologia da criança** .2 ed .Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2009.

COLASANTO, C. A. **A linguagem dos relatórios: uma proposta de avaliação para a educação infantil.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. PUC: São Paulo-SP , 2007, 126p. Disponível em <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3740>. Acesso em: 21 mai.2012.

CORRÊA, M.T.O. **Avaliação e a qualidade da educação infantil: uma análise dos processos avaliativos desenvolvidos na creche e na pré-escola.** Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação. UnB: Brasília-DF , 2007, 248 p. Disponível em<http://bdt.d.bce.unb.br/tesed simplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2696>. Acesso em: 30.març.2012.

_____. Atenção privilegiada à criança: a arte da escuta. In: CORRÊA, M.T.O. **A qualidade da Educação Infantil.** Material instrucional. Brasília: POSED/Universidade Gama Filho, 2008.

_____. Crianças, infâncias e Educação Infantil: concepções que orientam as práticas avaliativas na creche e na pré-escola. In: **XI Seminário Nacional: O Uno e o Diverso na Educação Escolar.** Uberlândia, 2011.

_____. Concepções e práticas avaliativas na Educação Infantil: o que revelam algumas pesquisas. In: **VII Congresso de Alfabetização e V Congresso de Educação Infantil e EJA: práticas de leitura e de escrita na constituição do sujeito.** Uberlândia, 2012.

_____. A avaliação das aprendizagens e a qualidade da Educação Infantil. In: XVI ENDIPE, 2012 . **Didática e práticas de ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade.** Campinas, 2012a.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância.** 2.ed.Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAHLBERG, G; MOSS, P; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas.** Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DEPRESBITERIS, L.; TAVARES, M. R. **Diversificar é preciso...: instrumentos e técnicas de avaliação das aprendizagens** .São Paulo, S.P: SENAC, 2009.

DEWEY,J. **Experiência e Educação.** Experiência e educação. Tradução: Renata Gaspar.Petrópolis, RJ: Vozes. 2010.

DIDONET, V. **Balanco crítico da educação pré-escolar nos anos 80 e perspectivas para a década de 90.** Em Aberto, Brasília, ano 10, n.50/51, abr./set., 1992, p. 19-33.

DINIZ, A.M. **Avaliação e diálogo: percurso e prática na escola infantil.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. UFRN, 2002, 180p. Disponível em

<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200220723001011001P1>>.

Acesso em: 21 mai. 2012.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal- **SECDF - Os Jardins de Infância do DF**. Brasília: Fundação Educacional do Distrito Federal, 1972.

_____. **Caracterização da criança pré-escolar do Distrito Federal em seu desenvolvimento cognitivo, baseada na Teoria de Piaget**. Brasília. : Fundação Educacional do Distrito Federal, 1974-1979.

_____. **Educação Pré-escolar no Distrito Federal: referências básicas**. Brasília :Fundação Educacional do Distrito Federal, 1975.

_____. **Educação Pré-escolar**. Brasília: Fundação Educacional do Distrito Federal, 1980.

_____. **Educação Pré-escolar no Distrito Federal**. Brasília: Fundação Educacional do Distrito Federal, 1980-1983.

_____. **PROPEPRE**. Fundação Educacional do Distrito Federal, 1984.

_____. **Conteúdo programático, diretrizes para o seu desenvolvimento. Educação Pré-escolar**. Brasília, 1984a

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação- **SEDF - Currículo de Educação Básica das escolas públicas do Distrito Federal**. Brasília: Fundação Educacional do Distrito Federal, 1993.

_____. **Escola Candanga: uma lição de cidadania**. Cadernos da Escola Candanga: Fundamentos políticos pedagógicos 1, Brasília, 1997.

_____. **Relatório de Turma – Educação Infantil**, 1999.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal- **SEEDF - Decreto nº 21.396, de 31 de Julho de 2000**. Dispõe sobre a extinção da Fundação Educacional do Distrito Federal e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**. 01.agos. 2000.

_____. **Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal. Educação Infantil: 0 a 3**. Brasília: Subsecretaria de Educação Pública, 2002a.

_____. **Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal. Educação Infantil: 4 a 6**. Brasília: Brasília: Subsecretaria de Educação Pública, 2002b.

_____. **SUBEP em ação** .Brasília: Brasília: Subsecretaria de Educação Pública, 2005/2006.

_____. **Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília: Subsecretaria de Educação Básica, 2006.

_____. **Diretrizes Pedagógicas**. Brasília: Subsecretaria de Educação Básica, 2008a.

_____. **Diretrizes de Avaliação do Processo de ensino e aprendizagem para a Educação Básica**. Brasília: Subsecretaria de Educação Básica, 2008b.

_____. **Currículo da Educação Básica- Educação Infantil.** (versão experimental). Brasília: Subsecretaria de Educação Básica, 2010.

_____. **Projeto Político-Pedagógico Professor Carlos Mota.** Brasília: Subsecretaria de Educação Básica, 2012.

_____. **Currículo em movimento da Educação Básica.** Brasília: Subsecretaria de Educação Básica, 2013a.

_____. **Currículo em movimento- primeiro ciclo Educação Infantil.** (versão para validação). Brasília: Subsecretaria de Educação Básica 2013b.

_____. **Caderno de perguntas e respostas – Estratégias didático-pedagógicas e avaliação em ciclos.** Brasília: Subsecretaria de Educação Básica, 2013c.

_____. **Caderno de perguntas e respostas- Roteiro para discussão dos ciclos de aprendizagem – 1ª ciclo de aprendizagem – Educação Infantil.** Brasília: Subsecretaria de Educação Básica, 2013d.

_____. Portaria nº 285, de 5/12/2013. Aprova o Projeto de Organização Escolar em Ciclos para as Aprendizagens na Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais, com implantação gradativa e por adesão das instituições educacionais, na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal** nº 261, de 9/12/2013, p. 6, 2013e.

_____. **Currículo em movimento da Educação Básica –Pressupostos Teóricos.** Brasília: Subsecretaria de Educação Básica, 2014a.

_____. **Currículo em movimento da Educação Básica – Educação Infantil .** Brasília: Subsecretaria de Educação Básica, 2014.b.

_____. **Diretrizes de avaliação educacional: aprendizagem, institucional, em larga escala - 2014-2026.** Brasília: Subsecretaria de Educação Básica, 2014c.

_____. **Turmas e matrículas, por etapa/modalidade, segundo Coordenação Regional de Ensino.** Subsecretaria de planejamento, acompanhamento e avaliação educacional. Coordenação de informações educacionais. Brasília, 2014d. Disponível em http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/censo/2014/14/2014_pub_etm_25_cre.pdf. Acesso em: set.2015.

_____. **Portaria nº 12 de 24 de janeiro de 2014.** Dispõe sobre os critérios para Distribuição de Carga Horária, os procedimentos para a escolha de turmas e para o desenvolvimento das atividades de coordenação pedagógica e, ainda, os quantitativos de Coordenadores Pedagógicos Locais, para os servidores da Carreira Magistério Público do Distrito Federal em exercício nas unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal. Brasília, 2014 e. Disponível em <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/01/PORTARIA-N%C2%BA-12_do-dia-24.01.14.pdf>. Acesso em setem.2015.

ELTINK, C.F. **Indícios utilizados por educadores para avaliar o processo de inserção de bebês em uma creche.**In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 22., 2000, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu - MG, 2000. Disponível em < <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0709t.PDF>> Acesso em: 12 mar.2012.

ESTEBAN, M. T. (org.). **O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. (org.). A avaliação no cotidiano escolar. *In: Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 5ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 7-28

_____. (org.). Ser professora: avaliar e ser avaliada. *In: Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez, 2003a, p. 13-37.

_____. Diferença e (des) igualdade no cotidiano escolar. *In: GARCIA, R. L., PACHECO, J. A. e MOREIRA, A. F. B. (orgs) Currículo: pensar, sentir e diferir*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 159-178.

FARIA, A.L.G.; PALHARES, M.S.(orgs.). **Educação Infantil Pós - LDB: rumos e desafios**. 3.ed. Campinas,SP: Autores Associados - FE/Unicamp; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC:Editora da UFSC, 2001.

FERNANDES, D. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. *Ins: ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo:Cortez, 2010, p.35-44.

FERNANDES, D . Avaliação em Educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos.*In: Ensaio: avaliação em políticas públicas e educação* , Rio de Janeiro, v.21 ,n.78, 2013, p.11-34, jan./mar.

FILHO, L. Os jardins de infância e a organização escolar. *In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*.v.43, n.87, 1962, p.7-20, julh./setem.

FREITAS et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

FREITAS, M. C.; KUHLMANN Jr., M. (orgs). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

GALLO, A.A. **A noção de cidadania em Anísio Teixeira**.*In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 24., 2001, Caxambu. Anais eletrônicos...* Caxambu - MG, 2001. Disponível em < <http://24reuniao.anped.org.br/tp.htm#gt2>>. Acesso em jul. 2012.

GENTILI P. (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 13. ed. Tradução: Vânia Paganini Thurles e Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOI, E.G.**Educação infantil: avaliação escolar antecipada?** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Unicamp: Campinas-SP, 2000, 185p. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000206257&fd=y>>. Acesso em: 21 mai.2012.

_____. **Avaliação na Educação Infantil: um encontro com a realidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. **Avaliação na creche: O caso dos espaços não-escolares.** Tese de Doutorado, Faculdade de Educação. Unicamp: Campinas-SP, 2006. 224p. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000401477&fd=y>>. Acesso em: 21 mai.2012.

GONDRA, J. G. “Modificar com brandura e prevenir com cautela”. Racionalidade médica e higienização da infância. *In*: FREITAS, Marcos Cezar; KUHLMANN Jr.; Moysés. (orgs.). **Os intelectuais na história da infância.** São Paulo: Cortez, 2002, p. 289-318.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.** 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GRINSPUN, M. P.S.Z. A Orientação Educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola.3. ed .rev. e amp. São Paulo: Cortez, 2006.

HADJIC, A. **A avaliação, as regras do jogo: das intenções aos instrumentos.** Portugal: Porto Editora, 1994.

_____. **Avaliação desmistificada.** Tradução: Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HARLEN, W. On the relationship between assessment for formative and summative purposes. *In* GARDNER, John (ed.). **Assessment for learning.** London: Sage Publications, 2006.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança.** 10ª. ed Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____. **Avaliação: Mito e Desafio: uma perspectiva construtivista.** 33.ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____. Entre claros e escuros da avaliação. *In*: **O jogo do contrário em avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 2005a.

_____. Fazendo o jogo do contrário em avaliação. *In*: **O jogo do contrário em avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 2005b.

_____.**Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** 27.ed. Porto Alegre: Mediação, 2008a.

_____.**Avaliar: respeitar primeiro, educar depois.** Porto Alegre: Mediação,2008b.

JABLON, J. R; DOMBRO, A. L; DICHELMILLER, M. L. **O poder da observação: do nascimento aos 8 anos.** 2. ed. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KOHAN, W.O. Infância e Filosofia. *In*:SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares.(orgs). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais.** Petrópolis, RJ:Vozes, 2008, p. 40-61.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** 2 ed. MEC/SEB/, 2007, p. 13-23.

_____. Direitos da criança e projeto político pedagógico. In: BAZÍLIO, L.C; KRAMER, S. (orgs). **Infância, educação e direitos humanos.** São Paulo: Cortez, 2008, p. 51-81.

KUHLMANN Jr, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Educação Infantil e currículo.** In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. (orgs.). **Educação Infantil Pós - LDB: rumos e desafios.** 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados - FE/Unicamp; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2001, p. 53-65.

LAJOLO, M. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, M. C. (org.). **História Social da Infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1997, p.225-246.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério. 2º grau. Série formação do professor).

_____. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** 14 ed. São Paulo: Loyola, 1996.

LIMA, L .L. O. **Educação e infância: projetos em disputa.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v.5, n.9, 2011, p.263-273, jul./dez.

LUCKESI, C. C. **Avaliação das aprendizagens escolar: estudos e proposições.** São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Avaliação das aprendizagens na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática.** Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

_____. **Avaliação das aprendizagens componente do ato pedagógico.** 1.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M. **A caminho de uma Sociologia da avaliação escolar.** Educação e Seleção. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 16, 1987, p. 43-49.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E.D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUZARDO, R.C . **Avaliação em Educação Infantil: concepções de professoras sobre o papel do portfólio.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. UFJF: Juiz de Fora-MG, 2007, 128p. Disponível em <http://www.ufjf.br/ppge/files/2009/07/dissertacao-raquel.pdf>. Acesso em: 17 ago.2012.

MACIEL, M.A. **A avaliação da aprendizagem na educação infantil: uma análise crítico-reflexiva da revista Nova Escola (2006-2011).** Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Teologia. São Leopoldo, 2013, 70p. Disponível em http://tede.est.edu.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=487>. Acesso em: julho.2014.

MAGALDI, A.M.B.M. Cera a modelar ou riqueza a preservar: A infância nos debates educacionais brasileiros – anos 1920-1930. *In: GONDRA, J.G. História, Infância e Escolarização*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2002, p.59-79

MALRAUX, A. **Discurso que André Malraux, ministro dos assuntos culturais da França, proferiu em Brasília a 24 de Agosto de 1959**. Disponível em <http://brasiliapoetica.blog.br/site/index.php?option=com_content&task=view&id=1572&Itemid=1>. Acesso em jan.2012

MARCÍLIO, M.L. A roda dos expostos e a criança abandonada no Brasil. *In: FREITAS, M.C.(org). História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997, p .51-76.

MEKSENAS, P. **Pesquisa Social e Ação Pedagógica**. São Paulo (SP): Edições Loyola, 2002.

MENDONÇA, A.W.P.C. Prefácio. *In: PEREIRA, E. W. (et.al.)(orgs.). Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa*. Brasília: Universidade de Brasília, 2011, p. 13-18.

MICARELLO, H.A.L.S.; DRAGO, R. Concepções de infância e educação infantil: um universo a conhecer. *In: KRAMER, S. Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005, p. 133-139.

MORAES, A.L.F.de. **Avaliação na educação infantil: concepções e práticas dos professores dos centros municipais de educação infantil de Goiânia**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação. UFG: 2003, 165p. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200320552001016007P1>>. Acesso em: 21 mai. 2012.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 26ª ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

MOURA, E. M. B.de. **A avaliação na educação infantil e sua relação com os processos de aprendizagem**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação. UFF:Niterói, 2007, 171p. Disponível em <http://www.ppg-educacao.uff.br/images/stories/dissertacoes/2007_MOURA_E.M.B.pdf>. Acesso em: 21 mai.2012.

MOYSÉS, L. **A auto-estima se constrói passo a passo**. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

NETTO, J.P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo : Expressão Popular, 2011.

NEVES, V.F.A . **Avaliação na Educação Infantil: algumas reflexões** In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 35., 2012, Porto de Galinas, PE. **Anais eletrônicos...** Porto de Galinhas - PE, 2012. Disponível em <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-1452_int.pdf> Acesso em: 17 dez.2012.

NUNES, C. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4689.pdf>>. Acesso: mar.2012.

OLIVEIRA, A.D.S. **A formação em Pedagogia para a docência na Educação Infantil: em busca do sentido da qualidade.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação.UnB:Brasília, DF, 2007, 255p. Disponível em http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2893/1/2007_AnataliaDejaneSilvadeOliveira.pdf?origin=publication_detail Acesso em : 15 jan.2012.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PAGNI, P. A. **Anísio Teixeira: experiência reflexiva e projeto democrático: a atualidade de uma filosofia da educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PAZ, S. de J.P. **A avaliação na educação infantil: Análise da produção acadêmica brasileira presente nas reuniões anuais da Anped entre 1993 E 2003.** Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação.UFSC: Florianópolis-SC, 2005. 130p.Disponível em <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0522.pdf>>. Acesso em: 21 mai. 2012.

PEREIRA. E.W. (orgs). **Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa.** Brasília: Universidade de Brasília, 2011, p. 19-23.

PEREIRA, E. W.; CARVALHO, P.M . Resistência, contradições e impasses na concretização do plano de Anísio Teixeira. *In* : PEREIRA, E. W. (et. al.)(orgs.).**Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa.** Brasília: Universidade de Brasília, 2011, p. 103-120.

PEREIRA, E. W; HENRIQUE .A, C.N.M . Escola Júlia Kubitschek – a primeira escola pública do Distrito Federal. *In* : PEREIRA, E. W. (et. al.). (orgs.).**Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa.** Brasília: Universidade de Brasília, 2011, p. 145-159.

PEREIRA, E.W.; C.N.M HENRIQUES. (2008). **Escola Júlia Kubitschek – a primeira escola pública do Distrito Federal.** Disponível em <http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/Anais_V_coloquio/MHIE1.pdf>. Acesso em mai. 2013.

PEREIRA, E. W.; ROCHA, L.M.F. Anísio Teixeira e o plano educacional de Brasília. *In*: PEREIRA, E. W. (et. al.)(orgs.).**Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa.** Brasília: Universidade de Brasília, 2011, p. 27-45.

PINAZZA, M. A. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezato.(orgs.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado :construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 63-94.

PINHO, A.M.de C e. **Avaliação do desenvolvimento pessoal e social dos 0 aos 3 anos.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências da Educação. Universidade de Aveiro: Portugal, 2008, 202p.Disponível em <<http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1011/1/2008000781.pdf>> .Acesso em: 22 mai. 2012.

PINTO,J.A. **Primeira Geração,** s/d. Disponível em http://brasiliapoetica.blog.br/site/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1&limit=7&limit_start=14.Acesso em abri,2013.

RAIZER, C.M. **Portfólio na educação infantil: desvelando possibilidades para a avaliação formativa.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação.UEL: Londrina, PR,

2007, 169p. Disponível em <<http://bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000127663>> . Acesso em: 21 mai.2012.

RAMIRES, J.M.S. **A construção do portfólio de avaliação em uma escola municipal de educação infantil de São Paulo: um relatório crítico**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação. USP: São Paulo, 2008. 292p. Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26012009-151516/pt-br.php>>. Acesso em: 22 mai. 2012.

RAMPAZZO, W.C.T. **Avaliação institucional na educação infantil: um campo de possibilidades**. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu - MG, 2008. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/2poster/GT07-4227--Int.pdf>> Acesso em: 13 mar.2012.

RIOS, T. Ética e formação no trabalho docente: para além de disciplinas e códigos. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (org.et al.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte : Autêntica, 2010, p.651-669.

ROCHA, E.A.C; STRENZEL, G.R.. Indicadores para avaliação de contextos educativos em creches. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 25., 2002, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu - MG, 2002. Disponível em < <http://www.anped.org.br/reunioes/25/tp25.htm#gt7>>. Acesso em: 13 març.2012

RODRIGUES, M. B.F. **Razão e sensibilidade: reflexões em torno do paradigma indiciário**. Revista de História (UFES), Vitória, v.17, p.213-221, 2005.

ROS, B.M.C. Entrevista concedida a Francisco Heitor Magalhães Souza e Cinira Maria Nóbrega Henriques, no âmbito do Projeto “**Educação Básica Pública do Distrito Federal – 1956/1964: origens de um projeto inovador**”, UnB/FE, em 21/04/2009 , Brasília, DF.

SACRISTAN, J.G. A educação que temos, a educação que queremos. IMBERNÓN, F.(org.). A educação no século XXI. **os desafios do futuro imediato**. 2. ed.Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, M.D’A. **A linguagem lúdica no registro avaliativo do educador de infância**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. UFMS: Campo Grande-MS, 2008, 106p. Disponível em <<http://www.ffllipe.ufms.br/producao/Linguagem%20L%FAdica%20-%20Marceli.pdf>>. Acesso em: 22 mai.2012.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política**. 41.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SARMENTO, M; GOUVEA, M.C.S. (orgs). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ:Vozes, 2008.-Coleção Ciências Sociais da Educação, p.7-13.

SILVA, E. Plano Educacional. In: SILVA, Ernesto. **História de Brasília**. 2a ed. Brasília: Senado Federal, 1985, p. 227 -252. Disponível em <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/plano4.html>. Acesso em 14.ago.2013.

SILVA, J. F. da. **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora: pressupostos teóricos e práticos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SOBRINHO, J. D. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. *In: FREITAS, L.C. de (Org.). Avaliação: construindo o campo e a crítica.* Florianópolis: Insular, 2002, p. 13-62.

SOUSA JUNIOR, J.G. Introdução. *In: PEREIRA, E. W. (et.al.)(orgs.). Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa.* Brasília: Universidade de Brasília, 2011, p. 9-11.

SUASSUNA, Livia. **Pesquisa qualitativa em educação e linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. Perspectiva**, [S.l.], v. 26, n. 1, p. 341-377, abr. 2008. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n1p341>>. Acesso em: 15 Fev. 2015.

TEIXEIRA, A. **Texto sobre Educação Infantil.** 1924 -1936. Disponível em <http://docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=AT_prodInte&pasta=AT%20pi%20Teixeira,%20A.%201924/1936.00.00/>. Acesso em jun /2013.

_____. Série Produção Intelectual. AT pi Teixeira, A. 1930.00.00. **Por que "Escola Nova"?** 1930. Disponível em http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=AT_prodInte&PagFis=20570. Acesso em jun/2013.

_____. **O processo democrático de educação.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 25, n. 62, abr./jun, 1956, p. 3-16.

_____. Estado atual da educação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.39, n. 89, jan./mar, 1963, p. 8-16. Disponível em <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/estado.html>. Acesso em agos.2015.

TEIXEIRA, J.L.M. **Estudo exploratório de dois instrumentos para avaliação do desenvolvimento da linguagem de crianças entre 3 e 6 anos.** Dissertação de Mestrado.Faculdade de Educação. UNIVALI: Itajaí-SC, 2006, 61p. Disponível em <http://www6.univali.br/tede/tde_arquivos/1/TDE-2007-07-20T112514Z-224/Publico/Juliana%20Barreto%20da%20Motta%20Teixeira.pdf>. Acesso em: 22 mai.2012.

VASCONCELLOS, A. **A mudança da capital.** Brasília: Independência, 1978.

VIEIRA, M. do P. de A.; PEIXOTO, M. do R. da C.; KHOURY, Y. M. A. **A pesquisa em história.**5.ed. São Paulo: Ática, 2007.

VILLAS BOAS, B. M de F. **A avaliação nos cursos de formação de profissionais da educação do Distrito Federal: o confronto entre a teoria e a prática.** Relatório de pesquisa. Universidade de Brasília. Brasília, 2000.

_____. (org.). Construindo a avaliação formativa em uma escola de Educação Infantil e Fundamental. *In: Avaliação: políticas e práticas.* 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002, p. 113-143.

_____. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

_____. **Virando a escola pelo avesso por meio da avaliação.** Campinas: Papirus, 2008.

_____. **Projeto de intervenção na escola: mantendo as aprendizagens em dia.** Campinas, Papirus, 2010.

_____. (org.) **Avaliação formativa: práticas inovadoras**. Campinas, SP: Papirus, 2011.

VILLAS BOAS, B.M.F; SOARES, E. R.M. **Dever de casa e avaliação**. 1. ed. Araraquara, SP:Junqueira &Marin, 2013.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A

DOCUMENTAÇÃO IDENTIFICADA

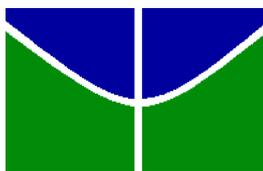
ESFERA DISTRITAL	
Atas do Conselho da Fundação Educacional.	1961
Os Jardins de Infância do DF.	1972
Caracterização da criança pré-escolar do Distrito Federal em seu desenvolvimento cognitivo, baseada na Teoria de Piaget.	1974-1979
Educação Pré-escolar no Distrito Federal: referências básicas.	1975
Educação Pré-escolar.	1980
Experiências do atendimento pré-escolar	1981
Educação Pré-escolar no Distrito Federal.	1980-1983
Programa de Educação Pré-escolar - PROEPRE.	1984
Conteúdo programático, diretrizes para o seu desenvolvimento – Educação Pré-escolar.	1984
Atividades Diversificadas na Educação Pré-escolar.	1990
Diário de Classe- Pré-escolar – Avaliação do desenvolvimento do aluno.	1992
Currículo de Educação Básica das escolas públicas do Distrito Federal.	1993
Diário de Classe- Pré-escolar – Avaliação do desenvolvimento do aluno.	1994
Diário de Classe- Pré-escolar – Avaliação do desenvolvimento do aluno.	1995
Diário de Classe- Pré-escolar – Avaliação do desenvolvimento do aluno.	1997
Escola Candanga: uma lição de cidadania.	1997
Diário de Classe- Pré-escolar – Avaliação do desenvolvimento do aluno	1998
Relatório de turma	1999
Decreto nº 21.396, de 31 de Julho de 2000. Dispõe sobre a extinção da Fundação Educacional do Distrito Federal e dá outras providências.	2000
Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal. Educação Infantil: 0 a 3.	2002
Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal. Educação Infantil: 4 a 6.	2002
SUBEP em Ação.	2005/2006
Relatório Descritivo Individual do Aluno	2006
Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.	2006
Diretrizes Pedagógicas.	2008
Diretrizes de Avaliação do Processo de ensino e aprendizagem para a Educação Básica.	2008
Currículo da Educação Básica- Educação Infantil. (versão experimental).	2010
Projeto Político-Pedagógico Professor Carlos Mota.	2012
Currículo em movimento da Educação Básica.	2013
Currículo em movimento- primeiro ciclo Educação Infantil. (versão para validação).	2013
Caderno de perguntas e respostas –Estratégias didático-pedagógicas e avaliação em ciclos.	2013
Caderno de perguntas e respostas - Roteiro para discussão dos ciclos de aprendizagem – 1ª ciclo de aprendizagem – Educação Infantil.	2013
Portaria nº 285, de 5/12/2013. Aprova o Projeto de Organização Escolar em Ciclos para as Aprendizagens na Educação Infantil e Ensino Fundamental E Anos Iniciais, com implantação gradativa e por adesão das instituições Educacionais na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, e dá outras providências.	2013
Currículo em movimento da Educação Básica – Pressupostos Teóricos.	2014
Currículo em movimento da Educação Básica – Educação Infantil .	2014
Diretrizes de avaliação educacional: aprendizagem, institucional, em larga escala.	2014
Relatório Descritivo e Individual de Acompanhamento Semestral – Educação Infantil.	2014
Diário de Classe	2014

APÊNDICE B

DOCUMENTAÇÃO IDENTIFICADA

ESFERA FEDERAL	ANO DE PUBLICAÇÃO
O planejamento do sistema escolar de Brasília pelo INEP.	1959
Os jardins de infância e a organização escolar	1962
Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes da Educação Nacional	1961
Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.	1971
Ministério da Educação e Cultura. Atendimento ao Pré-escolar. V.1.	1977
Curso Programa Piloto para o Ensino Pré-escolar e de 1º Grau	1979
SILVA, E. Plano Educacional. In: SILVA, Ernesto. História de Brasília	1985
Constituição Federativa do Brasil	1988
O plano de Educação de Brasília. In: DARCY RIBEIRO. Carta: falas reflexões memórias	1990
Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências	1990
Ministério da Educação e do Desporto. Educação infantil no Brasil: situação atual	1994
Ministério da Educação e do Desporto Política Nacional de Educação Infantil.	1994
Ministério da Educação e do Desporto. Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil.	1994
Ministério da Educação e do Desporto. Critérios para um atendimento que respeite os direitos fundamentais das crianças.	1995
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	1996
Ministério da Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para a educação infantil.	1998
Parecer CNE/CEB nº 20/2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Aprovado em 11/11/2009. D.O.U de 09/12/2009- Seção 1, pag.14.	1999
Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.	1999
Ministério da Educação. Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação.	2005
Ministério da Educação. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil	2006
Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009.	2009
Ministério da Educação. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.	2009
Ministério da Educação. Portaria nº 1.147/2011.	2012
Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e dá outras providências.	2013
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências	2014

APÊNDICE C



Universidade de Brasília – UnB
 Faculdade de Educação – FE
 Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
 Doutorado em Educação

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Década: _____

Local: _____
 Data: ____/____/____. Início: _____/Término: _____ Tempo de entrevista: _____.

Síntese das informações pessoais e profissionais sobre a interlocutora

Nome:

Ano de chegada a Brasília: Ano de ingresso na RPEDF: Ano de aposentadoria.

Cargos/Funções assumidas na RPEDF e tempo de atuação em cada um deles.

Tempo de atuação na Educação Infantil:

Faixa etária com que trabalhou: Tempo:

Tempo de atuação em outra etapa da Educação Básica: Etapa:

Em que CRE atuou na Educação Infantil?

Formação acadêmica:

a. Graduação

b. Graduação *Lato Sensu* (especialização)

c. Pós-Graduação *Stricto Sensu* (mestrado e/ou doutorado)

EIXO DE ANÁLISE I: ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA RPEDF

Objetivo: conhecer a estrutura e funcionamento da Educação Infantil da RPEDF.

1. Qual era formação exigida à época do seu ingresso na Educação Infantil da RPEDF?
2. Qual era a estrutura da RPEDF à época (níveis central, intermediário, local)?
3. Havia um departamento ou coordenação de Educação Infantil nesses níveis? Caso houvesse, ele (ela) era vinculado (a) a que nível da estrutura organizacional? Da RPEDF?
4. Qual era a forma de ingresso das crianças? (estratégia de matrícula)?
5. Como eram organizadas as turmas?
6. Havia atendimento às crianças de 0 a 3 anos? Em caso negativo, quem as atendia?

7. Qual era o tempo de permanência das crianças nas instituições?
8. As crianças da Educação Infantil frequentavam as escolas-parque?
9. Qual era a proporção professora-crianças (contava-se com a presença de monitoras nas salas)?
10. As instituições de Educação Infantil contavam com o apoio pedagógico de profissionais internos (coordenadores pedagógicos, supervisores, orientadores educacionais)?
11. As instituições de Educação Infantil contavam com o apoio pedagógico de profissionais externos a elas (equipes vinculadas aos níveis central ou intermediário, entre outros)?
12. A RPEDF e/ou as instituições disponibilizavam momentos para realização de cursos, grupos de estudos ou quaisquer outras formas de formação?
13. Você tinha acesso aos documentos expedidos pela RPEDF que orientavam a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil?
14. As instituições de Educação Infantil elaboravam algum documento orientador das suas ações pedagógicas? Qual? Você participou da sua elaboração?
15. Você tinha acesso aos documentos publicados pelo MEC à época? Em caso afirmativo, de que forma?

EIXO DE ANÁLISE II: INFÂNCIA, CRIANÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Objetivo: analisar a (s) concepção (ões) de infância, criança e de Educação Infantil de professoras que atuaram na Educação Infantil da RPEDF .

1. Atuar na Educação Infantil foi uma opção? Por quê?
2. Você considerava importante a educação das crianças nas instituições de Educação Infantil à época em que atuou? Por quê?
3. Como você percebe a “infância”? Você a percebia dessa forma quando atuava?
4. Como você percebe a “criança”? Você a percebia dessa forma quando atuava?

EIXO DE ANÁLISE III: AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS E TRABALHO PEDAGÓGICO

Objetivos:

- compreender aspectos referentes à organização do trabalho pedagógico que afetam a avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil;
- analisar a (s) concepção (ões) de avaliação para as aprendizagens de professoras que atuaram na Educação Infantil da RPEDF.
- analisar as práticas avaliativas para as aprendizagens desenvolvidas na Educação Infantil da RPED.

1. Qual era a rotina das crianças na instituição em que você atuava?
2. A partir de que referencial você planejava o trabalho que seria realizado com as crianças?
3. Havia alguma orientação por parte da SEEDF acerca da elaboração dos planejamentos?
4. Em que horários eram realizados os planejamentos?
5. Os planejamentos eram realizados de forma coletiva ou individual?
6. As crianças participavam do planejamento das atividades que eram desenvolvidas com elas? Como?

7. Você considerava a avaliação para as aprendizagens um processo importante na Educação Infantil? Por quê?
8. Você tinha alguma dificuldade para avaliar as aprendizagens das crianças? Em caso afirmativo, quais?
9. Como ela era desenvolvida? Que instrumentos e/ou procedimentos você utilizava? Por que você optava por estes instrumentos e/ou procedimentos?
10. As crianças participavam do seu processo de avaliação? Como?
11. Havia algum ordenamento legal para o desenvolvimento da avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil, expedido pela SEEDF? Qual ou quais?
12. Havia retenção das crianças na Educação Infantil? Que aspectos fundamentavam essas retenções?
13. Você discutia com membros da equipe gestora ou com outras professoras a avaliação para as aprendizagens das crianças da turma na qual atuava?
14. Ocorreram mudanças significativas na Educação Infantil da SEEDF desde a época em que você ingressou até a época em que se aposentou? De quais você se lembra?
15. Na sua trajetória acadêmica, existe alguma situação referente à avaliação de que você se lembre? Qual?
16. Quais eram os procedimentos de avaliação utilizados pelos seus professores e professoras? Havia relação entre o que você estudava acerca da avaliação e as práticas avaliativas que eram desenvolvidas com você?
17. Você gostaria de acrescentar alguma informação à essa entrevista?

Esclarecimentos de questões expressas em alguns documentos aos quais tive acesso (no caso de elas não serem citadas na entrevista).

1960 –

Os documentos aos quais tive acesso informam que à época as “Orientadoras Educacionais” visitavam as instituições de Educação Infantil semanalmente a fim de levar atividades e orientações às professoras. O planejamento das professoras era definido por elas ou pelas Orientadoras Educacionais?

Um dos ideais educativos de Anísio Teixeira, por ocasião da fundação de Brasília, era a igualdade de oportunidades, destacando-se que as crianças de diferentes níveis sociais estudassem juntas. Esse fato se concretizou durante o período em que você atuou na RPEDF? Em caso afirmativo, como ele era operacionalizado?

1970

1. Um dos documentos que se referia a 1960 aos quais tive acesso informa que, à época, as “Orientadoras Educacionais” visitavam as instituições semanalmente a fim de levar atividades e orientações às professoras. Você vivenciou esse processo na década de 1970?

2. Um dos documentos datados de 1975 aos quais tive acesso informa que, à época, a Educação Infantil da RPEDF contava com alguns parceiros, tais quais: a UnB, a Fundação Carlos Chagas, o Instituto Brasil Alemanha, a Embaixada Francesa e a Rede Globo. Você se lembra dessas parcerias? Em caso afirmativo, em que elas consistiam?

3. Um dos documentos datados de 1975 aos quais tive acesso informa que, à época, nas cidades-satélites, a Educação Infantil da RPEDF era realizada em salas de aulas pertencentes ao ensino

regular, em horários cujas atividades daquela etapa não estivessem ocorrendo (das 12h às 14h), nos pátios, playgrounds ou ainda em áreas livres, das 14h às 16h. Você trabalhou com esta organização? Que aspectos positivos e negativos você poderia apontar acerca dessa iniciativa?

4. Para atender à demanda do material de consumo e permanente, a SECDF utilizou-se do que foi denominado “material de aproveitamento” “excedente das famílias e da comunidade em geral” (SECDF, 1975), composto por caixas e revistas velhas oferecidas pelas famílias, e também de carretéis disponibilizados pela Companhia de Eletricidade de Brasília – CEB. Nas cidades-satélites, as mães participavam das atividades educativas, da preparação dos alimentos e da organização dos playgrounds. Você trabalhou com essa organização? Que aspectos positivos e negativos você poderia apontar acerca dessa iniciativa?

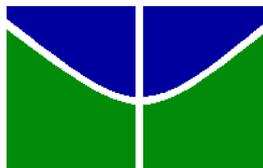
1980

1. Um dos documentos datados de 1975 aos quais tive acesso informa que, à época, a Educação Infantil da RPEDF contava com alguns parceiros, tais quais: a UnB, a Fundação Carlos Chagas, o Instituto Brasil Alemanha, a Embaixada Francesa e a Rede Globo. Na década de 1980 havia essas parcerias?

2. Um dos documentos datados de 1975 aos quais tive acesso informa que, à época, nas cidades-satélites, a Educação Infantil da RPEDF era realizada em salas de aulas pertencentes ao ensino regular, em horários cujas atividades daquela etapa não estivessem ocorrendo (das 12h às 14h), nos pátios, playgrounds ou ainda em áreas livres, das 14h às 16h. Na década de 1980 ainda havia essa organização? Que aspectos positivos e negativos você poderia apontar acerca dessa iniciativa?

3. Para atender à demanda do material de consumo e permanente, a SECDF utilizou-se do que foi denominado “material de aproveitamento” “excedente das famílias e da comunidade em geral” (SECDF, 1975), composto por caixas e revistas velhas oferecidas pelas famílias, e também de carretéis disponibilizados pela Companhia de Eletricidade de Brasília – CEB. Nas cidades-satélites, as mães participavam das atividades educativas, da preparação dos alimentos e da organização dos playgrounds. Na década de 1980 havia essa organização? Que aspectos positivos e negativos você poderia apontar acerca dessa iniciativa?

APÊNDICE D



Universidade de Brasília – UnB
 Faculdade de Educação – FE
 Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
 Doutorado em Educação

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Orientadoras Educacionais - Década:
--

Local: _____

Data: ____/____/____. Início: ____/____/____ Término: ____/____/____ Tempo de entrevista: ____.

Síntese das informações pessoais e profissionais sobre a interlocutora

Nome:

Ano de chegada a Brasília: Ano de ingresso na RPEDF:

Cargos/Funções assumidas na RPEDF e tempo de atuação em cada um deles.

Tempo de atuação na Educação Infantil:

Faixa etária com que trabalhou: Tempo:

Tempo de atuação em outra etapa da Educação Básica: Etapa:

Em que CRE atuou na Educação Infantil?

Formação acadêmica:

a. Graduação

b. Graduação *Lato Sensu* (especialização)

c. Pós-Graduação *Stricto Sensu* (mestrado e/ou doutorado)

EIXO DE ANÁLISE I: ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA RPEDF

Objetivo: conhecer a estrutura e funcionamento da Educação Infantil da RPEDF.

1. Quais são as suas atribuições como Orientadora Educacional na instituição de Educação Infantil na qual você atua?
2. Você encontra alguma dificuldade para desenvolver o seu trabalho? Quais?
3. Quais os membros que compõem a equipe gestora da instituição na qual você atua?
4. Você tem acesso aos documentos expedidos pela SEEDF que orientam a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil? De qual forma?
5. Você participou da elaboração de documento (s) orientador (res) das ações pedagógicas a serem desenvolvidas na instituição na qual você atua? Qual (ais)?

6. Você tem acesso aos documentos publicados pelo MEC que se referem à Educação Infantil (DCNEI, RCNEI, outros). Em caso afirmativo, de que forma?
7. Qual é a proporção professora-criança na instituição na qual você atua?
8. A instituição na qual você atua conta com a presença de monitores?

EIXO DE ANÁLISE II: INFÂNCIA, CRIANÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Objetivo: analisar a (s) concepção (ões) de infância, criança e de Educação Infantil de orientadoras educacionais que atuaram na Educação Infantil da RPEDF.

1. Atuar na Educação Infantil foi uma opção? Por quê?
2. Você considera importante a educação das crianças nas instituições de Educação Infantil? Por quê?
3. Como você percebe a “infância”?
4. Como você percebe a “criança”?

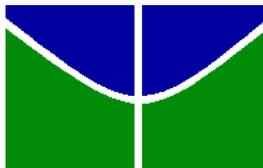
EIXO DE ANÁLISE III: AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS E TRABALHO PEDAGÓGICO

Objetivos:

- compreender aspectos referentes à organização do trabalho pedagógico que afetam a avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil;
- analisar a (s) concepção (ões) de avaliação para as aprendizagens de orientadoras educacionais que atuaram na Educação Infantil da RPEDF.
- analisar as práticas avaliativas para as aprendizagens desenvolvidas na Educação Infantil da RPEDF.

1. Qual é a rotina das crianças na instituição em que você atua?
2. Você participa dos momentos de coordenação coletiva juntamente com as professoras?
3. No que se resume a sua participação?
4. Você considera a avaliação para as aprendizagens um processo importante na Educação Infantil? Por quê?
5. Que instrumentos e/ou procedimentos de avaliação a instituição na qual você atua utiliza? Por que a opção por esses instrumentos e/ou procedimentos?
6. Como OE você desenvolve algum processo de avaliação em relação às crianças?
7. Você tem alguma dificuldade para desenvolver esse processo? Qual (ais)? Que estratégias você usa para superar essas dificuldades?
8. Você percebe alguma dificuldade por parte das professoras para avaliar as aprendizagens das crianças? Quais? Que ações são implementadas para auxiliá-las?
9. As crianças participam do seu processo de avaliação? Como?
10. Você acompanha o processo de avaliação para as aprendizagens das crianças? De que forma?
11. O processo avaliativo das aprendizagens das crianças é discutido pela equipe pedagógica da instituição?
12. Existe algum caso em que há retenção das crianças na Educação Infantil o na instituição na qual você atua?
13. Na sua trajetória acadêmica, existe alguma situação referente à avaliação de que você se lembre? Qual?
14. Quais eram os procedimentos de avaliação utilizados pelos seus professores e professoras? 15. Havia relação entre o que você estudava acerca da avaliação e as práticas avaliativas que eram desenvolvidas com você?
16. Você gostaria de acrescentar alguma informação a essa entrevista?

APÊNDICE E



Universidade de Brasília – UnB
 Faculdade de Educação – FE
 Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
 Doutorado em Educação

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Coordenadoras Pedagógicas Locais - Década:

Local: _____

Data: ____/____/____. Início: ____/____/____ Término: ____/____/____ Tempo de entrevista: ____.

Síntese das informações pessoais e profissionais sobre a interlocutora

Nome:

Ano de chegada a Brasília: Ano de ingresso na RPEDF:

Cargos/Funções assumidas na RPEDF e tempo de atuação em cada um deles.

Tempo de atuação na Educação Infantil:

Faixa etária com que trabalhou: Tempo:

Tempo de atuação em outra etapa da Educação Básica: Etapa:

Em que CRE atuou na Educação Infantil?

Formação acadêmica:

- a. Graduação
- b. Graduação *Lato Sensu* (especialização)
- c. Pós-Graduação *Stricto Sensu* (mestrado e/ou doutorado)

EIXO DE ANÁLISE I: ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA RPEDF

Objetivo: conhecer a estrutura e o funcionamento da Educação Infantil na RPEDF.

1. Quais são as atribuições de uma Coordenadora Pedagógica?
2. Você encontra alguma dificuldade para desenvolver o seu trabalho junto às professoras e crianças?
3. Quais os membros que compõem a equipe gestora da instituição na qual você atua?
4. Você tem acesso aos documentos expedidos pela SEEDF que orientam a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil? De qual forma?
5. Você participou da elaboração de documento (s) orientador (res) das ações pedagógicas a serem desenvolvidas na instituição na qual você atua? Qual (ais)?
6. Você tem acesso aos documentos publicados pelo MEC que se referem à Educação Infantil (DCNEI, RCNEI, outros). Em caso afirmativo, de que forma?
7. Qual é a proporção professora-criança na instituição na qual você atua?
8. A instituição conta com a presença de monitores?

EIXO DE ANÁLISE II: INFÂNCIA, CRIANÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Objetivo: analisar a (s) concepção (ões) de infância, criança e de Educação Infantil de coordenadoras pedagógicas locais que atuaram na Educação Infantil da RPEDF.

1. Atuar na Educação Infantil foi uma opção? Por quê?
2. Você considera importante a educação das crianças nas instituições de Educação Infantil? Por quê?
3. Como você percebe a “infância”?
4. Como você percebe a “criança”?

EIXO DE ANÁLISE III: AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS E TRABALHO PEDAGÓGICO

Objetivos:

- compreender aspectos referentes à organização do trabalho pedagógico que afetam a avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil;
- analisar a (s) concepção (ões) de avaliação para as aprendizagens de coordenadoras pedagógicas locais que atuaram na Educação Infantil da RPEDF.
- analisar as práticas avaliativas para as aprendizagens desenvolvidas na Educação Infantil da RPEDF.

1. Qual é a rotina das crianças na instituição em que você atua?
2. Você participa dos momentos de coordenação coletiva juntamente com as professoras?
No que se resume a sua participação?
3. A partir de qual (quais) referencial (ais) são elaborados os planejamentos das professoras?
4. As crianças participam deste planejamento? Como?
5. Você considera a avaliação para as aprendizagens um processo importante na Educação Infantil?
Por quê?
6. Que instrumentos e/ou procedimentos de avaliação a instituição na qual você atua utiliza? Por que a opção por esses instrumentos e/ou procedimentos?
8. Você percebe alguma dificuldade por parte das professoras para avaliar as aprendizagens das crianças? Quais? Que ações são implementadas para auxiliá-las?
9. As crianças participam do seu processo de avaliação? Como?
10. A avaliação para as aprendizagens é discutida entre as professoras e demais membros da equipe gestora?
11. Existe algum caso em que há retenção das crianças na Educação Infantil na instituição na qual você atua?
12. Na sua trajetória acadêmica, existe alguma situação referente à avaliação de que você se lembre?
Qual?
13. Quais eram os procedimentos de avaliação utilizados pelos seus professores e professoras? Havia relação entre o que você estudava acerca da avaliação e as práticas avaliativas que eram desenvolvidas com você?
14. Você gostaria de acrescentar alguma informação a essa entrevista?

APÊNDICE F



Universidade de Brasília – UnB
 Faculdade de Educação – FE
 Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
 Doutorado em Educação

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Coordenadoras Pedagógicas Intermediárias – Década:

Local: _____

Data: ____/____/____. Início: ____/____/____ Término: ____/____/____ Tempo de entrevista: ____.

Síntese das informações pessoais e profissionais sobre a interlocutora

Nome:

Ano de chegada a Brasília: Ano de ingresso na RPEDF:

Cargos/Funções assumidas na RPEDF e tempo de atuação em cada um deles.

Tempo de atuação na Educação Infantil:

Faixa etária com que trabalhou: Tempo:

Tempo de atuação em outra etapa da Educação Básica: Etapa:

Em que CRE atuou na Educação Infantil?

Formação acadêmica:

a. Graduação

b. Graduação *Lato Sensu* (especialização)

c. Pós-Graduação *Stricto Sensu* (mestrado e/ou doutorado)

EIXO DE ANÁLISE I: ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA RPEDF

Objetivo: conhecer a estrutura e o funcionamento da Educação Infantil na RPEDF.

1. Quais são as atribuições de uma Coordenadora Pedagógica Intermediária?
2. Você tem acesso aos documentos expedidos pela SEEDF que orientam a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil? De qual forma?
3. Você participou da elaboração de documento (s) orientador (res) das ações pedagógicas a serem desenvolvidas na instituição na qual você atua? Qual (ais)?
4. Você tem acesso aos documentos publicados pelo MEC que se referem à Educação Infantil (DCNEI, RCNEI, outros). Em caso afirmativo, de que forma?

EIXO DE ANÁLISE II: INFÂNCIA, CRIANÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Objetivo: analisar a (s) concepção (ões) de infância, criança e de Educação Infantil de coordenadoras pedagógicas locais que atuaram na Educação Infantil da RPEDF.

1. Atuar na Educação Infantil foi uma opção? Por quê?
2. Você considera importante a educação das crianças nas instituições de Educação Infantil? Por quê?
3. Como você percebe a “infância”?
4. Como você percebe a “criança”?

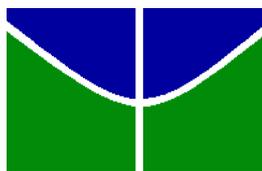
EIXO DE ANÁLISE III: AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS E TRABALHO PEDAGÓGICO

Objetivos:

- compreender aspectos referentes à organização do trabalho pedagógico que afetam a avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil;
- analisar a (s) concepção (ões) de avaliação para as aprendizagens de coordenadoras pedagógicas locais que atuaram na Educação Infantil da RPEDF.
- analisar as práticas avaliativas para as aprendizagens desenvolvidas na Educação Infantil da RPEDF.

1. Você percebe alguma dificuldade dos coordenadores pedagógicos locais no que diz respeito à avaliação para as aprendizagens? Em que aspectos?
2. A coordenação intermediária têm implementado alguma ação para auxiliar na superação dessas dificuldades?
3. Você considera a avaliação para as aprendizagens um processo importante na Educação Infantil? Por quê?
12. Na sua trajetória acadêmica, existe alguma situação referente à avaliação de que você se lembre? Qual?
13. Quais eram os procedimentos de avaliação utilizados pelos seus professores e professoras? Havia relação entre o que você estudava acerca da avaliação e as práticas avaliativas que eram desenvolvidas com você?
14. Você gostaria de acrescentar alguma informação a essa entrevista?

APÊNDICE G



Universidade de Brasília – UnB
 Faculdade de Educação – FE
 Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
 Doutorado em Educação

Orientadora da pesquisa: Professora Dra. Benigna Maria de Freitas Villas Boas
Responsável pelo projeto: Maria Theresa de Oliveira Corrêa

Orientadora Educacional da SEEDF
 Estudante da PPGE – Doutorado em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA GRAVAÇÃO DE ENTREVISTA

Eu, _____, declaro para os devidos fins que aceitei participar da pesquisa de doutorado que tem por objetivo “*Compreender como a avaliação para as aprendizagens se constituiu e se desenvolveu na Educação Infantil da RPEDF desde a sua fundação*”. Também declaro que autorizo a gravação da entrevista e sua utilização para a pesquisa, desde que minha identidade permaneça resguardada e não seja utilizada em prejuízo da (s) pessoa (s) envolvida (s) e/ou da instituição. Por fim, informo que estou ciente de que a minha participação neste estudo é voluntária e poderei desistir a qualquer momento, não havendo previsão de gastos ou remuneração. Por ser verdade, assino o presente instrumento em 2 (duas) vias de igual teor e forma, para um só efeito.

Brasília-DF, ____ de _____ de _____.

Interlocutora da pesquisa

Maria Theresa de Oliveira Corrêa
Responsável