

**SENHORINHA DE JESUS PIT PAZ**

**A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**  
Análise da produção acadêmica brasileira presente nas reuniões anuais  
da ANPEd entre 1993 e 2003

FLORIANÓPOLIS

2005



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**SENHORINHA DE JESUS PIT PAZ**

**A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:**  
análise da produção acadêmica brasileira presente nas reuniões anuais da  
ANPEd entre 1993 e 2003

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação do Prof. Dr. João Josué da Silva Filho.

FLORIANÓPOLIS

2005

**AUTORIA: SENHORINHA DE JESUS PIT PAZ**

**TÍTULO:**

**A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
análise da produção acadêmica brasileira presente nas reuniões anuais da  
ANPEd entre 1993 e 2003**

Esta dissertação foi julgada e aprovada em sua forma final pelo orientador e Membros da Banca Examinadora, composta pelos professores:

---

Prof. Dr. João Josué da Silva Filho  
(UFSC / SC – Orientador)

---

Profª. Dra. Roselane de Fátima Campos  
(UNOESC /Joaçaba- SC - Examinadora)

---

Profª. Dra. Vera Gaspar da Silva  
(UDESC /FAED/SC - Examinadora)

---

Prof. Dra. Diana Carvalho de Carvalho (UFSC/SC - Suplente)

Florianópolis, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2005

## AGRADECIMENTOS

Agradecer ao concluir um trabalho é algo arriscado, pois somos construídos por todos os que, de forma visível ou invisível, passaram pela nossa vida, deixaram suas marcas, uns mais fortemente, marcas imprescindíveis para a realização de nossos sonhos, que não se concretizariam sem seu auxílio. Agradeço àqueles que não estão nomeados, mas que, de alguma forma, fazem parte desta trajetória, mas especialmente:

Ao professor Dr. João Josué da Silva Filho, meu orientador, por quem tenho muita admiração e respeito, pelo incansável apoio, por sua crença na minha capacidade e pelas idéias e experiências importantes para a realização desta pesquisa.

À professora Dr<sup>a</sup>. Ana Beatriz Cerizara, pela acolhida no programa e por ter me acompanhado do início desta pesquisa até o momento da qualificação.

À professora Dr<sup>a</sup>. Roselane de Fátima Campos e ao professor Dr. Lucídio, pelas contribuições por ocasião da qualificação deste trabalho.

À professora Dr<sup>a</sup> Eloísa Acires Candal Rocha, inspiradora de muitas pesquisas na área de 0 a 6 anos, por me fazer acreditar na Pedagogia da Educação Infantil.

Aos meus colegas de mestrado, Altino, Andréa, Selita, Rosângela, Sandra e Ivana, pelas conversas partilhadas e troca de experiências gratificantes neste período de alegrias e angústias.

À Zenilda, de quem me tornei amiga, irmã, companheira de chimarrão, pelas tantas vezes que me socorreu quando o computador “brincava comigo” ou quando em outros momentos me prestava seu auxílio, sempre disposta a indicar um livro, um texto, uma fita que auxiliasse no desenvolvimento do trabalho.

À Julie Duarte, criatura maravilhosa, que me auxiliou em momentos difíceis.

Ao Dalmo, pela força.

À Maria Edite Pereira e às colegas da Secretaria de Estado da Educação e Inovação, (TV Escola e Biblioteca), pelo apoio recebido.

Aos colegas do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação de 0 a 6 da UFSC, com quem tive o prazer de me relacionar e de partilhar conhecimentos.

A todas as crianças com quem, direta ou indiretamente, tive e terei o prazer de conviver, razão principal desta minha aventura como pesquisadora em busca de novos conhecimentos.

À minha família, meu pai, meus irmãos, minhas irmãs, que fazem parte de minha história.

Ao meu tio João e minha madrinha Antonina, que embalaram meus sonhos de infância e me fizeram viajar pelo mundo da fantasia através das belas histórias e contos de fada que ainda habitam minha memória, pelo estímulo e força na realização desta pesquisa.

À minha prima Fátima, pelo incentivo e por dedicar-me tanto carinho e amizade.

À minha filha, Taís Cristina, pela compreensão nas minhas ausências.

Dedico este trabalho à minha mãe (*in memoriam*), Hilda Pit Paz – mulher forte, corajosa, dedicada, exemplo e inspiração para a minha vida.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como propósito investigar o fenômeno da avaliação na educação infantil, verificando sua ocorrência e caracterização nos programas e resumos dos trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - ANPEd, num período de onze anos, de 1993 a 2003. O levantamento dos trabalhos nesse espaço foi realizado considerando as seguintes palavras-chave: avaliação, planejamento, proposta pedagógica. Foi elaborado um mapeamento dos trabalhos existentes na base da ANPEd em todos os GTs (grupos de trabalho) selecionando-se os referentes à educação infantil. A partir desse mapeamento foi possível destacar as referências mais frequentes sobre a avaliação, comparar as diferentes matrizes e relacioná-las com as diretrizes contidas no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil- RCNEI. Com base nos trabalhos selecionados foi desenvolvido um estudo que teve como instrumento metodológico a análise de conteúdo, e como suporte teórico o que vem sendo indicado como uma possível *Pedagogia da Educação Infantil*. Através do trabalho realizado confirmou-se a reduzida existência de estudos sobre avaliação na educação infantil. Outro aspecto também evidenciado neste estudo foi que os modelos de avaliação na educação infantil geralmente se subordinam aos moldes do ensino fundamental, desconsiderando as especificidades da educação de crianças na faixa etária de 0 a 6 anos.

Palavras-chave: avaliação, planejamento, proposta pedagógica

## SUMMARY

This research has as purpose to investigate the phenomenon of the evaluation in the infantile education, verifying its occurrence and characterization in the programs and summaries of the texts presented in the Annual Meetings of the National Association of Research and Masters degree in Education - ANPED, in an eleven year-old period, from 1993 to 2003. The investigation of the works in that space was accomplished considering the following keywords: evaluation, planning, and pedagogic proposal. A map of the existent texts in the base of ANPED was elaborated in all the GTs (work groups) being selected the referring ones to the infantile education. Taking that picture as starting point was possible to highlight the most frequent references about the evaluation, to compare the different head offices and to relate them with the guidelines contained in the Curriculum of National Reference for the Infantile Education - RCNEI. Based on the selected works it was developed a study that had as methodological instrument the content analysis, and as theoretical support what comes being indicated as a possible Pedagogy of the Infantile Education. Through the accomplished work the reduced existence of studies was confirmed about evaluation in the infantile education. Another aspect also evidenced in this study it was that the evaluation models in the infantile education are generally subordinated to the molds of the fundamental teaching, disrespecting the specific characteristics that children's education in the age group of 0 to 6 years of age should have.

Key-words: evaluation, planning, pedagogic proposal



## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>2. AS DIFERENTES PERSPECTIVAS SOBRE AVALIAÇÃO.....</b>	<b>12</b>
2.1 Avaliação em contextos de escolarização .....	12
2.2 Avaliação como mecanismo de exclusão.....	13
2.3 Avaliação formal e informal na prática escolar .....	15
2.4 Avaliação no Brasil: etapas e concepções.....	18
<b>3. A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO INFANTIL E A ESCOLA.....</b>	<b>21</b>
3.1 A educação infantil no Brasil – .....	21
3.2 A avaliação na educação infantil – perspectiva escolarizante .....	24
3.3 A avaliação e a especificidade da educação infantil .....	26
3.4 As indicações oficiais no RCNEI sobre avaliação na educação infantil .....	31
<b>4. PERCURSO DA PESQUISA .....</b>	<b>36</b>
4.1 A pesquisa: atos e resultados.....	38
4.2 A análise.....	43
<b>5. OS TRABALHOS REFERENTES À AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>46</b>
5.1 Avaliando a realidade do atendimento público nas instituições de educação infantil .....	46
5.2 Reflexão sobre novas tecnologias de avaliação pedagógica.....	53
5.3 Avaliação do processo de inserção de bebês em uma creche .....	58
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>63</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>71</b>
<b>APÊNDICE A - PRODUÇÃO TEÓRICA SOBRE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS PROGRAMAS E RESUMOS DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO DE 1990 A 2000 .....</b>	<b>78</b>
<b>APÊNDICE B – QUADRO DAS CATEGORIAS E UNIDADE DE REGISTRO.....</b>	<b>91</b>
<b>APÊNDICE C – RESENHA DOS TEXTOS PARA ANÁLISE DE CONTEÚDO.....</b>	<b>111</b>

## 1. INTRODUÇÃO

*...Somos chamados sistematicamente à reflexão e levados à compreensão de que ou somos capazes de compreender a criança e a sua vida em todas as suas dimensões e na sua relação com o todo na qual ela se desenvolve e com a qual interage, ou então nunca seremos capazes de estar perto da criança; pior: nunca seremos capazes de verdadeiramente a compreender ou conhecer.*  
*(Helena Maria Briososa e Mota)*

Historicamente o atendimento à infância no Brasil tem sido objeto de práticas filantrópicas e assistencialistas, muitas das quais se multiplicam com o incentivo e alguma subvenção do setor público. Consta-se que durante o século XX praticamente não existiu em nível nacional uma política que regulamentasse o atendimento educacional à infância de 0 a 6 anos, mais especificamente no que se refere a diretrizes.

Somente a partir de 1980, com o término de uma ditadura militar de quase 20 anos, o país começa viver o processo de abertura política, com as eleições e a instalação do Congresso Constituinte. Nesse período as lutas pela escola pública em todo país intensificam-se e o direito à educação das crianças de 0 a 6 anos passa a ser reivindicado por movimentos de mulheres, de educadores e de trabalhadores em geral, contribuindo para que a luta por creches e pré-escolas, como direito de todos, chegasse ao Congresso Nacional e se inserisse na discussão sobre os direitos da Infância e da Adolescência.

Esse cenário de lutas da nova constituinte contribuiu decisivamente para que em 1988 tivéssemos a primeira Constituição Brasileira, que reconheceu o direito das crianças de 0 a 6 anos a creches e pré-escolas e o dever do estado em promovê-las. Contudo, essa conquista no âmbito da legislação não se traduziu nem na alocação de verbas públicas para a área nem na oferta de um número de vagas que efetivamente atendesse à totalidade da demanda da população infantil existente no país.

Não obstante, considerando-se a precariedade do atendimento brasileiro, deve-se reconhecer que no atual período histórico houve uma ampliação significativa do atendimento em instituições de educação infantil e crescimento dos estudos e pesquisas sobre o assunto. Dados do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) demonstram que o crescimento

foi, no entanto, segmentado, sendo maior na faixa etária entre 4 e 6 anos, sobretudo na rede privada.

Apesar desse crescimento, de acordo com dados do próprio INEP, em 2004 menos de 30% das crianças de 0 a 6 anos estavam em instituições de educação infantil no Brasil, o que significa que a luta pelo atendimento da demanda está apenas começando.

Fullgraf (2000) assinala que, para vencer a luta pela garantia de vagas em instituições de educação infantil, é preciso que se cumpra a lei. Pois, no que tange à legislação, os direitos estão garantidos, porém isso está longe de se traduzir-se em concretude. De acordo com essa autora, verifica-se a presença de elementos contraditórios entre a legislação e as condições reais, desde a inexistência de espaços físicos adequados, a falta de vagas, a indefinição de políticas públicas para a educação infantil até a falta de profissionais habilitados para atuar na área; enfim, vários aspectos significativos que dizem respeito a uma melhor educação para as crianças na faixa etária de 0 a 6 anos.

Atuo como coordenadora pedagógica em uma creche pública da rede municipal de Florianópolis e venho acompanhando esse movimento já há alguns anos; posso pois, afirmar que me defrontei com diversas situações que não fogem à realidade brasileira aqui citada.

Diante das dificuldades encontradas e da ansiedade por equacionar os problemas, uma particularidade entre tantas chamou-me a atenção. Ao ser questionada pelas professoras sobre a problemática da avaliação no cotidiano da educação infantil, deparei-me com mais um desafio que exigia uma reflexão profunda sobre esse fenômeno. Para compreender melhor o mundo que cerca a educação infantil e mais especificamente o tema avaliação nesse contexto, busquei espaços de estudo para inteirar-me do assunto. Foi nessa procura por ampliar meu olhar sobre a educação infantil que encontrei, na UFSC, um grupo de estudos e pesquisas já consolidado que vinha procurando sistematizar a produção do conhecimento sobre a educação da infância realizada no mundo acadêmico, que o grupo vem sistematizando.

O Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação de 0 a 6 anos – (NEE0A6)<sup>1</sup> é um espaço aberto ao debate sobre a educação infantil existente desde 1991. Trata-se de um grupo que possui um amplo acervo de trabalhos abrangendo as mais diferentes temáticas dentro da área relacionada com a infância e a educação. Dentre os assuntos abordados pelo grupo, percebi que o tema avaliação ocupava um lugar de destaque, embora se percebesse a existência de uma lacuna nos estudos do núcleo a esse respeito, motivada, sobretudo, pela

---

<sup>1</sup> [www.ced.ufsc.br//.nee0a6](http://www.ced.ufsc.br//.nee0a6)

minguada existência de referências teóricas enfocando especificamente a avaliação na educação de 0 a 6 anos localizadas pelos estudos desenvolvidos até então.

Esses foram os motivos que me instigaram a investigar o fenômeno da avaliação na educação infantil. Primeiro queria verificar se realmente essa constatação se confirmava; segundo, gostaria de elaborar uma hipótese sobre as possíveis causas da situação estar assim colocada; terceiro, pretendia aprofundar a compreensão do fenômeno a partir do estudo de trabalhos que situassem e explicassem o assunto da avaliação em geral (na educação e mais especificamente no aspecto da relação educativa (cognição, comportamento, valores, etc.); quarto, tentaria organizar uma análise que comparasse as matrizes teóricas daquela compreensão da avaliação em geral com os trabalhos identificados com a questão da educação de 0 a 6 anos.

Como forma de tornar viável a proposta de estudo dentro do cronograma que me foi possível delimitar, estabeleci os seguintes recortes: período – trabalhos produzidos entre 1993 e 2003; espaço – trabalhos produzidos no Brasil, no espaço da produção científica, especialmente aqueles apresentados nas reuniões anuais da ANPED. A escolha da ANPED<sup>2</sup> justifica-se pelo fato de esta ser uma instituição que congrega a essência da produção acadêmica brasileira na área da educação.

Como forma de viabilizar tal projeto, planejei uma seqüência de passos que poderiam assim ser explicitados:

a) Levantar os trabalhos existentes na base da ANPED, a partir das seguintes palavras chave: avaliação, planejamento, proposta pedagógica, neste levantamento examino a produção em todos os grupos de trabalhos a partir dos livros de resumos.

b) Mapear as referências presentes nos trabalhos onde for possível.

c) Destacar as referências mais frequentes – estudá-las para destacar os principais pontos de vista aí apresentados – Quais as convergências? Quais as divergências? Existe alguma convergência com a especificidade dos trabalhos apresentados no GT 0 a 6? Sim? Não? Quais? Destacar as divergências.

d) Tecer considerações sobre o que descobri no estudo dos trabalhos, na comparação entre as diferentes matrizes, especialmente em relação às diretrizes presentes no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – (RCNEI).

---

<sup>2</sup> Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Com esses objetivos pretendo desenvolver o trabalho de pesquisa que considero poder contribuir para problematizar algumas questões polêmicas no campo da educação infantil e, dessa forma, ajudar a pensar a “Pedagogia da Educação Infantil”, cujo campo se encontra em construção. Tenho clareza de que o problema da avaliação na educação infantil continuará sendo objeto de investigação sob outros pontos de vista, já que esse fenômeno está presente no cotidiano das instituições, necessitando de um olhar estranho e curioso sobre as práticas aí desenvolvidas.

## **2. AS DIFERENTES PERSPECTIVAS SOBRE AVALIAÇÃO**

### **2.1 Avaliação em contextos de escolarização**

A partir da organização do material coletado pude constatar que a maioria das pesquisas sobre avaliação, no Brasil, detiveram-se no ensino fundamental e no ensino superior, deixando praticamente de lado a educação infantil – foram escassas as referências encontradas em relação a esse nível de ensino.

Gadoti (1996) corrobora esse fato ao afirmar que a quase totalidade da literatura referente à avaliação diz respeito à aprendizagem do aluno. E entre esta literatura, grande parte refere-se a técnicas de avaliação. Em meu entender, a avaliação como processo não pode ser reduzida a ensino, muito menos a técnicas. É um processo que faz parte da reflexão permanente sobre qualquer atividade humana e necessita da contribuição das diferentes áreas do conhecimento para realizar seu potencial de transformação. Constitui-se numa ação intencional, que diz respeito a várias atividades profissionais – em uma empresa, um programa ou uma política.

Luckesi (1995), outro autor que por décadas dedicou-se ao estudo do tema e tem vários livros publicados sobre avaliação, constatou que, de modo geral, a preocupação dos pais, professores, alunos, da própria instituição escolar e do sistema de ensino é quase que totalmente voltada para a questão da promoção e da retenção. A partir dessa constatação, o autor acrescenta que a avaliação escolar ganha cada vez mais um lugar de destaque, mas a aprovação e reprovação têm sido mais importantes do que o próprio conhecimento.

Desse modo, a construção do conhecimento fica em segundo plano na vida escolar do aluno, enquanto a avaliação escolar entendida apenas como aprovação ou reprovação é fator essencial e principal motivação para os estudos e a vivência na escola.

Enguita (1989) acrescenta que percebe na escola um exercício ou um movimento de constantes avaliações, que se caracterizam- por serem um poderoso instrumento de controle do aluno, instrumento colocado nas mãos do professor, que marca forte presença na sala de aula e que acaba influenciando de forma decisiva o futuro do aluno no aparato escolar. A

veracidade dessa afirmação é fácil de ser constatada pelos altos índices de evasão e repetência nas escolas, um dos grandes desafios enfrentado por governos, educadores e sociedade em geral.

A tarefa certamente não é fácil. Luckesi, no decorrer dos seus estudos, aponta as dificuldades para a superação desse problema, que certamente não está só na questão da avaliação, mas em uma série de outras questões que concorrem para que a situação da educação brasileira ainda apresente deficiências não só na quantidade como também na qualidade.

Os estudos e reflexões de Quinteiro (2003) sobre os fatores que envolvem o processo de democratização do ensino no Brasil apontam que tem sido colocada sobre a criança a responsabilidade pelo fracasso da escola pública. Segundo a autora, tal fenômeno evidencia-se na “pedagogia da repetência”, conseqüência do autoritarismo que permeia a sociedade brasileira e que na escola se manifesta especialmente na “criança pobre”.

A vulgarização dos princípios de autonomia, participação e descentralização construídos durante as últimas duas décadas no cerne do processo de democratização do país, aliada à crença de que a repetência passa a ser um instrumento eficiente de recuperação da aprendizagem, fortemente entranhada na cultura dos professores das escolas públicas brasileiras, na prática tem contribuído para aumentar as desigualdades sociais e provocado um déficit anual de mais de 25% do total de crianças, alunos matriculados no ensino fundamental (QUINTEIRO, 2003).

## **2.2 Avaliação como mecanismo de exclusão**

Embora considerando as razões freqüentemente justificadas pela maioria dos professores, de que os alunos “reprovam” por “carências sociais” e “falta de base” e de que a reprovação consiste numa “sacudidela” para que o aluno possa se tornar mais responsável no ano seguinte, o fenômeno da repetência é tão grave que as justificativas apresentadas são insuficientes. Sabe-se que a repetência atinge todos os países periféricos, com maior índice de ocorrência na América Latina, e que o Brasil é o país onde esses índices se apresentam mais altos, ao lado da Guatemala, da Bolívia e da Colômbia. Estudos recentes apontam que o abandono escolar não está primeiramente vinculado às precárias condições de vida das famílias dos estudantes como se imaginava, mas, na maioria das vezes, trata-se de uma conseqüência das sucessivas reprovações, manifestando-se, sobretudo, pelo abandono da

escola nos últimos meses do ano letivo, quando o aluno sente que não será aprovado (QUINTEIRO, 2004, p.165). Outros estudos mostram que a repetência está mais ligada a uma visão ingênua de mundo por parte do professor do que à indisciplina, à bagunça, ao não cumprimento das normas impostas pela escola, à falta de higiene dos alunos, enfim, vincula-se mais a questões de caráter moral do que àquelas pertinentes à aquisição do conhecimento. Isto reforça a tese de que o fenômeno do autoritarismo manifesta-se, na escola, através de uma certa tendência para cultivar a reprovação.

Segundo Adorno (1993, p.23 ),

[...] a escola brasileira expulsa seus tutelados através de sutis, porém poderosos mecanismos. Suas práticas não raro se mostram incompatíveis com o universo cultural de crianças e adolescentes insubmissos. Constituída em espaço sóbrio, destituído de emoções e atrações lúdicas, espaço desinteressante e desmotivador, ela contrasta com o universo cultural no qual os desafios, os confrontos, as lutas, o mundo do tête-à-tête, a vida eminentemente feita de pessoas e não de abstrações constituem seus traços mais significativos.

Esteban (1999) é outra pesquisadora que nos auxilia a ampliar o olhar sobre a avaliação. Em um trabalho organizado em 1999 constata que a avaliação feita sistematicamente pelo professor se fundamenta na fragmentação do processo ensino/aprendizagem e na classificação das respostas de seus alunos e alunas a partir de um padrão pré-determinado que relaciona a diferença ao *erro* e a semelhança ao *acerto*. É a quantidade de erros e de acertos, a que também se incorporam o “comportamento”, os “hábitos” e as atitudes” dos alunos e alunas, que orienta a avaliação do professor. Nesta concepção, compreende-se que o erro é resultado do desconhecimento, revelador do não saber do (a) aluno (a), portanto, uma resposta com valor negativo. O erro deve ser substituído pelo acerto, que é associado ao saber, e se revela quando a resposta do aluno(a) coincide com o conhecimento veiculado pela escola, este sim “verdadeiro”, valorizado e aceito, portanto positivamente classificado. Saber e não saber, acerto e erro, positivo e negativo, semelhança e diferença são entendidos como opostos e como excludentes, instituindo fronteiras que rompem laços, delimitam espaços, isolam territórios, impedem o diálogo, enfim, demarcam nossa interpretação do contexto e tornam opacas as lentes de que dispomos para realizar a leitura do real.

Nas palavras da autora:

seleção, classificação e hierarquia de saberes e de pessoas, marcas de um processo que faz das relações dialógicas, relações antagônicas. Processo que gera práticas que dificultam a expressão dos múltiplos saberes, negando a diversidade e contribuindo para o silenciamento dos alunos e alunas - e por que não, de professores e



professoras portadoras de conhecimentos e atuações que não se enquadram nos limites predeterminados: a semelhança e o acerto. As vozes dominantes são avaliadas negativamente, não havendo espaço, no cotidiano escolar, para sua expressão, reconhecimento, indagação e fortalecimento...A avaliação escolar, nesta perspectiva excludente, silencia as pessoas, suas culturas e seus processos de construção de conhecimentos: desvalorizando saberes fortalece a hierarquia que está posta, contribuindo para que diversos saberes sejam apagados, percam sua existência e se confirmem como a ausência de conhecimento. A classificação das respostas em acertos e erros, ou satisfatórias e insatisfatórias, ou outras expressões do gênero, se fundamenta nessa concepção de que saber e não-saber são excludentes e na perspectiva de substituição da heterogeneidade real por uma homogeneidade idealizada (ESTEBAN, 1999, p. ).

A avaliação que cala a expressão de determinadas vozes é uma prática de exclusão na medida que vai selecionando o que pode e deve ser aceito na escola. A análise da prática pedagógica mostra nitidamente que a avaliação como prática construída a partir da classificação das respostas dos (as) alunos (as) em erros e acertos impede que o processo ensino-aprendizagem incorpore a riqueza presente nas propostas escolares, o que seria valorizar a diversidade de conhecimentos e de processos de sua construção e socialização. A avaliação funciona como instrumento de controle e de limitação das atuações dos (alunos/professores) no contexto escolar. Esta análise mostra a ineficiência da prática de avaliação instituída para responder à dinâmica do processo ensino/aprendizagem e a necessidade de reconstrução do processo de avaliação como parte de um movimento articulado para o desenvolvimento de uma prática pedagógica comprometida com a inclusão, com a pluralidade, com o respeito às diferenças, com a construção coletiva. Um movimento direcionado para a concepção de escola como território múltiplo, marcado pela diversidade de culturas e vozes. Essa transformação requer uma redefinição paradigmática (BARRIGA, 1992).

### **2.3 Avaliação formal e informal na prática escolar**

Godoi (2004) afirma que a avaliação aparece na escola de duas maneiras, formal e informal. A avaliação formal é aquela que a pedagogia tradicional sempre utilizou para medir o conhecimento dos alunos funciona de forma mais direta, explícita e evidente, através das notas e dos conceitos, ao passo que a informal é uma avaliação não declarada, menos explícita e mais subjetiva, na qual se evidenciam as impressões, os (pré) conceitos e os julgamentos dos professores em relação aos alunos. Pinto (1994, p. 23), numa pesquisa sobre práticas avaliativas em uma 1ª série de escola pública em Campinas, mostrou com clareza o aspecto formal e informal da avaliação. Sobre esses conceitos, ela se manifesta:

A avaliação formal se caracteriza através de provas escritas ou orais, exercícios escritos ou orais, testes, questões, trabalhos de pesquisa, tarefas de casa, ou seja, todas as formas previstas de avaliação regulamentada pela escola e pelo planejamento escolar. Nestas situações ou avaliações, o aluno tem conhecimento de que está sendo avaliado e deve saber as regras de como se efetuam estas avaliações e seu funcionamento. As avaliações informais são avaliações que o professor faz em sala de aula e que os alunos desconhecem ou não conhecem totalmente, embora implícitas ou encobertas, consideradas regras do jogo ensino-aprendizagem: observações feitas pelo professor das atividades, do comportamento dos alunos durante a aula, do cumprimento ou não da disciplina exigida por ele, imagens e explicações que o professor tem sobre seus alunos.

Também Bertagna (1997, p. 178) verificou a presença da avaliação formal e informal na sala de aula. Para esta autora:

[...] a nota é uma das facetas da avaliação realizada na escola, representa especialmente a avaliação formal, mas na constituição da nota final a avaliação informal se faz presente. A avaliação informal ajuda a compor as notas dos alunos, e sua presença se manifesta em especial relacionada ao comportamento ou ao tipo de comportamento que o aluno deveria apresentar durante as aulas .

Dessa forma, a avaliação informal influencia a formal, e muitas vezes pode ser até mais forte que esta, definindo o futuro escolar do aluno. Godói (1997), por exemplo, deparou-se com o caso de uma criança que foi retida no Ciclo Básico não porque não dominasse a leitura e escrita, objetivos colocados pela professora a serem atingidos pelo aluno nesse nível escolar, mas porque não aprovava a atitude e o comportamento da criança em sala. Esse fato demonstra que o conhecimento não foi considerado na avaliação, ao contrário, o que prevaleceu na decisão da professora foram os aspectos subjetivos. Portanto, a passagem desse aluno pela escola foi marcada por uma avaliação informal que teve como resultado sua reprovação. Essa avaliação informal controlava a disciplina, o comportamento e as atitudes das crianças, e era realizada através de comparações entre elas, de ameaças e de punições. A autora relata que a avaliação informal era tão forte que não se limitava à sala de aula, chegava a ser visível na escola como um todo, pois os rótulos e as imagens das crianças que os professores criavam extrapolavam a sala de aula. Enguita (1989, p. 205), nessa mesma perspectiva, alerta-nos que

embora se suponha que a avaliação verse somente sobre as dimensões cognitivas da educação, é óbvio que outros aspectos intervêm fortemente [...] O fato de que os sistemas escolares, com frequência, avaliam os traços pessoais e o comportamento - notas em higiene, pontualidade, obediência, capacidade de trabalho em equipe, etc., etc., independentemente do rendimento cognitivo, não deve levar a pensar que as notas propriamente acadêmicas estejam livres da influência dos aspectos não cognitivos .

Freitas (1995), denomina “tripé avaliativo” as práticas de avaliação instrucional, disciplinar e de valores. O autor afirma que a ocorrência dessas faces da avaliação pode variar em frequência, dependendo do grau de ensino considerado. O autor acrescenta que as pesquisas na área da avaliação demonstraram exaustivamente a ocorrência da avaliação informal no interior das práticas escolares. Como é de conhecimento geral, a escola, além de transmissora do saber sistematizado, também transmite normas, valores e regras, que são incorporados pelos alunos, os quais, seja na instituição ou na sociedade, podem repercutir de maneira positiva ou não na vida deles. Gatti (1991, p. 44) reforça que

o modo como a escola vê os alunos (imaturos, doentes e preguiçosos) e o modo como lida com eles (pouca atenção, separação destes em fileiras no interior da classe, etc.) constituem práticas inadequadas, de conseqüências danosas para estes alunos no seu processo de aprendizagem.

Diante do exposto, pode-se afirmar que a avaliação escolar caracteriza-se por uma reunião de práticas formais e informais presentes em todos os instantes da vida escolar dos alunos.

De um lado temos a avaliação formal, que transforma todo o trabalho do aluno em uma nota, e o professor nela se sustenta para compará-lo com outros e classificá-lo, ignorando suas diferenças sociais, culturais e individuais; de outro lado temos as avaliações informais, que podem ser um processo muito mais doloroso, pois os rótulos, as expectativas, as imagens que o professor inventa acabam influenciando e interferindo nas relações que se estabelecem entre ele e o aluno e, em conseqüência disso, no próprio desenvolvimento escolar da criança. Acrescente-se ainda outro agravante – a avaliação informal é pública e pode agredir muito mais a auto-estima do aluno, conduzindo-o muitas vezes à repetência escolar e, em casos extremos, à evasão escolar. Por outro lado, existem alunos que permanecem no sistema escolar e resistem a esse processo seletivo. Dessa forma, percebe-se um processo aparentemente contraditório de eliminação e de manutenção dos alunos na escola. Freitas (1995, p. 239) esclarece esse processo explicando o seguinte:

Eliminação explica-se pela manutenção, e manutenção explica-se pela eliminação. Uma não pode ser entendida sem o seu contrário. [...] Se todos fossem eliminados não haveria possibilidade para o conceito de manutenção: não haveria o próprio sistema de ensino. Se todos fossem mantidos, não haveria possibilidade para o conceito de eliminação.

## 2.4 Avaliação no Brasil: etapas e concepções

Ampliando a discussão sobre a concepção de avaliação, Barreto (2001) indica que os estudos e pesquisas sobre avaliação no Brasil até os anos 50 apontam a influência da Psicologia. A análise da problemática educacional nessa época é feita na perspectiva individual, e as diferenças de desempenho são explicadas no plano biopsicológico. A avaliação da aprendizagem é entendida como mensuração de capacidades e características individuais por meio de testes. É nítida a influência do pensamento americano, embora com uma defasagem em torno de vinte anos com relação às orientações nos Estados Unidos.

Ainda na década de 50, desloca-se o foco das pesquisas com a criação dos Centros de Pesquisas Educacionais. Nessa época passou-se a dar ênfase à determinação social da educação, e a temática avaliação deixou de ser privilegiada nas investigações, e não havia polêmica quanto à avaliação como verificação do desempenho escolar (BARRETO, 2001).

Em meados da década seguinte, sob o entusiasmo da teoria do capital humano e do tecnicismo, o discurso corrente era que a educação ia mal porque era mal administrada, o que justificou a mudança de foco para o planejamento orientado, para uma racionalização do trabalho capaz de enfrentar a ineficiência e a ineficácia do sistema educacional. Em geral, nessa época, as pesquisas voltaram-se para uma visão interna da escola.

A avaliação por objetivos, nos moldes preconizados por Tyler, marca a década de 70, que também recebe influência de vários outros autores americanos sobre avaliação da aprendizagem. Nessa década a concepção de avaliação como mensuração dá lugar à dimensão tecnológica da avaliação, cuja ênfase é colocada no caráter cientificista e nos métodos e procedimentos operacionais (BARRETO, 2000).

Na década de 80, o fenômeno educacional readquire a sua dimensão social e extrapola inclusive a própria escola. Nesse momento as críticas à escola e à avaliação que se fazia dentro dela encontram respaldo principalmente nas obras de teóricos como Bordieu, Baudelot, Establet e Althusser. Essas teorias fazem uma crítica à escola, afirmando que ela não só contribui para a manutenção do sistema social vigente mas também reforça a reprodução dele no interior da instituição escolar através da legitimação dos significados dominantes (violência simbólica) e do convencimento sobre a validade desses significados (aparelhos ideológicos). A visão persistentemente esquemática e fortemente ideologizada da realidade que decorre desse paradigma teórico faz emergir uma perspectiva explicitamente assumida como política e expressamente comprometida com os segmentos majoritários da população.

Porém, no que se refere à concepção de avaliação, ainda predomina a tendência tecnicista. Apesar disso, a cultura avaliativa dominante não é tão tranqüila. É possível identificar os conflitos inerentes ao modelo social excludente de sociedade e começa a emergir um movimento na direção da construção de referenciais que contextualizem a avaliação no sistema escolar e social, principalmente a partir de 1985 (teorias crítico-progressistas), com estudos que denunciam o caráter contraditório do Estado e dão destaque ao exame das relações entre as variáveis internas e externas da escola. Ganha sentido a compreensão da realidade escolar com o fito de subsidiar decisões que colocam como desafio a construção de uma sistemática de avaliação da escola como um todo, atentando para as especificidades em cada nível ou modalidade de educação. A análise da avaliação em diferentes ambientes escolares dá pistas para a compreensão de suas finalidades mais amplas. Estudos sobre intervenções na escola propõem transformações das práticas em vigor, cujo eixo é a reflexão sobre seus princípios.

Vários autores contemporâneos enfatizam que é preciso atentar para o caráter político da avaliação, pois, numa sociedade democrática, a prática da avaliação na educação volta-se para uma ação coletiva, extrapolando os muros da instituição (Afonso, 2000). Como uma atividade que está a serviço de um determinado projeto político de educação e sociedade, a avaliação não é uma atividade neutra, é uma ação que se coloca como necessária em qualquer ação educativa, porém estão presentes nessa atividade, implícita ou explicitamente, uma concepção de criança, uma concepção de infância, uma concepção de desenvolvimento e uma concepção de educação e de sociedade. Avaliar pode constituir-se num exercício de poder autoritário, o poder de julgar. Ao contrário, pode constituir-se em um processo em que avaliador e avaliado buscam e sofrem uma mudança qualitativa, daí o seu caráter político.

Vale refletir então sobre o próprio conceito de avaliação, conforme nos aponta Lüdke, (1992, p. ) que, refletindo sobre o tema avaliação, define-a da seguinte forma: “[...] avaliação não é um ato pelo qual A avalia B. É o ato por meio do qual A e B avaliam juntos uma prática, seu desenvolvimento, os obstáculos encontrados ou os erros ou equívocos porventura cometidos. Daí o seu caráter dialógico”. Tomando distância da ação, realizada ou realizando-se, os avaliadores a examinam. Dessa forma, muita coisa que antes (durante o tempo de ação) não era percebida agora aparece de forma destacada diante dos avaliadores. Nesse sentido, Freire (1977) destaca que, em lugar de ser um instrumento de fiscalização, a avaliação é a problematização da própria ação. Isso significa que avaliar passa por refletir, avaliar também passa por planejar, e planejar passa por estabelecer objetivos ou questionar-se sobre a própria

ação. Em função disso, é preciso ter clareza dos critérios antecipadamente estabelecidos para qualquer prática, seja ela educativa, social, política ou outra.

Quando se trata do trabalho com crianças pequenas, acrescenta-se um desafio a mais. Tradicionalmente a prática comum é privilegiar apenas o olhar do adulto, considerando que a criança não possui competência para analisar e dizer coisas importantes sobre a prática desenvolvida com ela. O ponto de vista adotado neste trabalho coloca-se sob outras perspectivas, a de que a infância é uma construção social e a de que as crianças não são apenas reprodutoras daquilo que percebem do mundo dos adultos, muito pelo contrário, elas reinventam, recriam, reinterpretam a partir daquilo que vêem e sentem – um traço diferenciado do mundo dos adultos. Sob esse ponto de vista, há que se considerar nos processos avaliativos das crianças pequenas também aquilo que elas apontam, ou seja, é preciso considerá-las também como sujeitos do processo e, conseqüentemente, como atores competentes para reorientar a prática de sua avaliação.

### **3. A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO INFANTIL E A ESCOLA**

#### **3.1 A educação infantil no Brasil – ...**

Se retrocedermos à história da educação brasileira, vamos constatar que o Ensino Fundamental há muito tempo foi reconhecido e se constituiu em um nível de educação obrigatório, dever do Estado e da Família e direito subjetivo da criança. Já a educação infantil somente passou a ser reconhecida como direito a partir da Constituição de 1988, que, em seu artigo 208, inciso IV, explicita que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.”

A partir desse fato, a educação infantil é reforçada como direito e como área de investigação, embora a preocupação com a pequena infância venha já de longa data na história. Como destacam Sarmiento e Pinto (1997), as crianças sempre estiveram presentes no mundo, porém as condições de vida dos tempos atuais produziram novas relações para essa categoria, o que, conseqüentemente, tem gerado novas discussões e crescentes preocupações.

O cuidado e a educação das crianças tornou-se, nos últimos 30 anos, uma grande preocupação de pais, governos, empregadores, comunidades e pesquisadores. A ocupação dos espaços no mercado de trabalho pela mulher, lado a lado com os homens, fez crescer mais ainda a procura por alternativas de cuidado para as crianças, a serem prestados por outras pessoas que não os seus progenitores ou familiares. Outros fatores foram também apontados como motivadores dessa necessidade: a educação infantil passou a ser vista, por exemplo, como uma forma de diminuir problemas familiares com crianças pequenas ou como forma de proteger as crianças consideradas em risco. Nesse sentido, os serviços públicos de prestação de cuidado e educação para a primeira infância passaram a ser considerados como condição para o desenvolvimento tanto urbano como rural e como uma parte da infraestrutura social e econômica de comunidades que desejam crescer e melhorar a vida de seus concidadãos. Tem-se confirmado, cada vez mais, a importância da educação e da aprendizagem infantil tanto por ser um direito das crianças, quanto por muitos crerem que ela poderia melhorar o futuro

desempenho acadêmico. O discurso sobre a educação e o cuidado das crianças pequenas ganha cada vez mais espaço, e as vozes se multiplicam em diferentes locais. Apesar da diversidade crescente dessas vozes, a maioria delas utiliza a mesma linguagem ao falar sobre a primeira infância, conforme podemos constatar a partir de uma série de frases retiradas do discurso corrente sobre educação infantil:

[...] promover o desenvolvimento, garantir a prontidão para aprender e a disposição para a escola; melhorar o desempenho escolar; fazer uma intervenção precoce em crianças consideradas carentes, em risco ou, em outra forma de desvantagem; promover práticas desenvolvimentalmente adequadas e resultados desejáveis; elaborar modelos e programas; garantir a eficácia dos planos e dos custos; elaborar regulamentos, padrões; e, (a mais difundida de todas), estabelecer uma linguagem da qualidade (DAHLBERG; MOSS ; PENCE, 1999, p. 10).

Esse discurso suscita algumas perguntas:

- Quais são os programas mais eficientes em termos de custo-benefício?
- Como medimos sua qualidade?
- De que padrões necessitamos?
- Como podem ser mais bem alcançados os resultados desejáveis?
- O que funciona neles?

A característica comum entre essas questões é a sua natureza técnica e gerencial. Elas buscam técnicas para garantir a padronização, a previsibilidade e o controle. Elas almejam métodos para reduzir o mundo a um conjunto de afirmações objetivas do fato, independente de afirmações de valor e da necessidade de se fazer julgamento. Elas evitam a dimensão ética, resultante do que Rorty (1980) refere como a “obrigação da escolha”, a responsabilidade de fazer julgamentos, em vez disso, reduzem a escolha a uma questão de racionalidade gerencial, na qual questões de valor são sistematicamente transformadas em questões técnicas (GERGEN, 1992), que não englobam questões sobre valor, não reconhecem a probabilidade de perspectivas e significados múltiplos de diversidade e incerteza, não propiciam a participação democrática, o diálogo e não promovem questionamentos. Em suma, elas expressam um desejo de um mundo regular e ordenado, desprovido de desordem e complexidade (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 1999.).

Se, por um lado, o discurso sobre a educação ganha sentido nos mesmos moldes do mundo dos negócios e da economia de mercado, há outros teóricos e pesquisadores interessados em encorajar diálogos críticos sobre os temas da educação e instituições dedicadas à primeira infância no mundo atual. Algumas pesquisas (DAHLENBERG; MOSS; PENCE, 1999; SARMENTO, 2002; FERREIRA, 1999; ROCHA, 2001, e outros) apontam



para o modo como podemos entender a criança, o conhecimento, as culturas infantis, suas interações e relações. Se, por um lado, existe o discurso social e político sobre a infância com a perspectiva de conquistas e direitos, por outro constatam-se práticas sociais relacionadas às crianças que não correspondem aos direitos fundamentais e não os garantem, respaldadas que se acreditam estar pela cláusula da constituição que diz ser a educação infantil uma opção da família, diferentemente do ensino fundamental, cuja imposição é de obrigatoriedade constitucional.

Fullgraff (2002), por exemplo, destaca que ultimamente muitas leis e tratados sobre a criança foram aprovados, mas ainda não foram implementados, continuam a exigir muita luta para serem inseridos na realidade concreta do cotidiano. A legislação por si só não garante as mudanças sociais necessárias. Bobbio (1992, p.25), ao analisar a situação atual, destaca que vivemos um grave problema com relação aos direitos,

[...] uma vez que a questão não é elaborar declarações cada vez mais específicas e detalhadas, mas sim como viabilizar a proteção destes direitos. Portanto o problema não é tanto de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político. Evidentemente é necessário questionar [...] qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados.

O documento do MEC *Educação Infantil no Brasil: situação atual* (1994) parece confirmar a realidade supra-referida por Bobbio, pois, a partir da leitura do documento percebe-se que, na prática, a educação infantil ainda não é um direito de todos, tendo em vista que a oferta de vagas ainda é baixa com relação à demanda. Ainda conforme esse documento, verifica-se que as crianças cujos pais recebem até um salário mínimo são as que menos têm acesso a creches e pré-escolas. Essa situação agrava-se de região para região. Nesse aspecto, a região Nordeste é a que mais sofre com a falta de vagas. Embora a Região Sul do Brasil esteja num patamar mais elevado, ainda é grande a falta de vagas para as crianças de 0 a 6 anos em instituições públicas. Em Florianópolis, município no qual trabalho, é muito longa a lista de espera de crianças para ingressar numa instituição. E isso sem levar em conta que para o Ministério Público a demanda reprimida deve ser muito maior do que os dados oficiais da Secretaria Municipal de Educação, tendo em vista que nem todas as crianças que necessitam do atendimento em creche e pré-escola estão inscritas. Atualmente (2005), aguardam uma vaga na lista de espera 3.081 (três mil e oitenta e uma crianças)<sup>3</sup> Este é mais um desafio a ser

---

<sup>3</sup> Assessoria de Planejamento (ASPLAN)- Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, 2005.

enfrentado pelo poder público, bem como instâncias que lutam pelo cumprimento dos direitos das crianças como os Fóruns de Educação Infantil.

Outro aspecto que chama atenção é o número significativo de crianças com mais de 6 anos freqüentando a pré-escola. É sinal de que há um “desajuste”, pois as crianças com essa idade deveriam estar freqüentando o ensino fundamental, mas estão retidas na educação infantil. Analisando uma tabela do PNAD, Rosemberg (1996) demonstra que esse fato está presente em todas as regiões do Brasil, porém, a região Nordeste do país é que apresentou o maior número de crianças maiores de 6 anos freqüentando a pré-escola. Ainda segundo essa autora, o número de crianças negras e pardas que permanecem na pré-escola acima da idade é muito maior do que o de crianças brancas. Se não bastasse isso, dados do IBGE (1997, anexo 3, p.169) apontam crianças de 5 a 11 anos freqüentando a pré-escola no Território Nacional. Esses mesmos dados, que apresentam a distribuição de crianças por idade, sexo e ano, mostram que o número de meninos retidos na pré-escola é maior do que o de meninas. Será que há mecanismos diferenciados no acompanhamento e na avaliação de crianças de sexo diferente?

A respeito das indagações já referidas, esses dados nos levam a pensar que meninos e meninas são avaliadas de forma diferenciada. Godoi (2004) destaca que a dificuldade de se trabalhar com as diversidades culturais, sociais, raciais e de gênero não acontece apenas no ensino fundamental, mas está presente também na educação infantil. Isso não parece ser casual, mas sim fruto de uma avaliação que determina tal resultado. Diante do exposto, há que se questionar em que bases os professores da educação infantil estão se apoiando para avaliar as crianças de 0 a 6 anos, qual a maneira de operar a avaliação na creche e pré-escola e quais as finalidades da avaliação na educação infantil.

### **3.2 A avaliação na educação infantil – perspectiva escolarizante**

Como as avaliações propostas por agentes externos exigem o domínio da leitura, ainda há dificuldade para “medir a qualidade” na área da educação infantil. O lado bom dessa situação é que muitos dos dissabores das formas de avaliação introduzidas em outros níveis educacionais acabam ficando de fora da educação infantil, embora ainda sobre muitos respingos.

Considerando que não há obrigatoriedade com relação à atribuição de uma nota ou conceito para as crianças pequenas, , , elas não deveriam ser avaliadas da maneira formal, como ocorre no ensino fundamental . Contudo os estudos de Hoffmann (1996) apontam a ocorrência da avaliação formal na educação infantil. Essa autora constatou a existência de boletins de acompanhamento das crianças, fichas de avaliação e outros mecanismos, até mesmo a ocorrência de avaliação informal, controlando e vigiando o comportamento e a disciplina das crianças pequenas. Segundo esse relato, parece estar em curso um mecanismo de antecipação das maneiras formais e informais de avaliação escolar que acontecem no ensino fundamental para a educação infantil.

Para Hoffmann (1996, p. 12):

[...] o modelo de avaliação classificatória se faz presente nas instituições de educação infantil quando, para elas, avaliar é registrar ao final de um semestre (periodicidade mais freqüente na pré-escola) os comportamentos que a criança apresentou, utilizando-se para isso, de listagens uniformes de comportamentos a serem classificados a partir de escalas comparativas tais como: atingiu, atingiu parcialmente, não atingiu; muitas vezes, poucas vezes, não apresentou; muito bom, bom, fraco ; e outros.

Na seqüência, a mesma autora analisa os modelos das fichas de avaliação, que, como demonstra, são muito utilizadas nas instituições de educação infantil para avaliar as crianças:

Apresentam, por exemplo, um grande número de itens referentes a atitudes, tais como atendimento a solicitações da professora, organização do material, hábitos de higiene e alimentação [...] Pareceres descritivos seguem roteiros atrelados à rotina dos professores, que dão o seu “parecer” sobre o comportamento das crianças nas diversas atividades e momentos da rotina. A partir, também, de uma visão moralista e disciplinadora, elas são julgadas a partir de um modelo ideal de criança obediente, atenta, organizada, caridosa, querida, surgindo as comparações e classificações das atitudes evidentes por elas (HOFFMANN, 1996, p. 26).

A autora ressalta ainda que muitas vezes esses instrumentos são elaborados por profissionais que não atuam diretamente com as crianças. Em muitos casos os professores participam do processo apenas como executores, ficando a cargo de diretores e outros profissionais a definição de critérios avaliativos. Por meio desse referencial, constata-se que a educação infantil sofre muita influência do ensino fundamental e, dessa maneira, acaba antecipando os mecanismos de seleção e exclusão presentes neste nível de educação, tão nefasto às crianças: “São inúmeros os casos, no país, de crianças “reprovadas” e retidas em um nível de pré-escola por avaliações bastante questionáveis.” (HOFFMANN, 1996, p.14).

### 3.3 A avaliação e a especificidade da educação infantil

A respeito dos problemas que enfrentamos no aspecto das concepções e das práticas sobre e com as crianças, Freitas (2003, p. vii), no prefácio do livro *Avaliando a Pré-Escola*, coloca que:

[...] há uma certa concepção de educação infantil que propicia a escolarização precoce da criança e faz com que tal escolarização tome o lugar da infância, da brincadeira, da fantasia, enfim, do desenvolvimento harmonioso da personalidade da criança. Para esta concepção – muitas vezes na esteira de pressões dos próprios pais – quanto mais cedo a criança começa a ser escolarizada, mais ela se “prepara para a vida” e tem chances de ser “mais bem-sucedida”. Infelizmente, alguns pais querem que as opções de seus filhos sejam feitas cada vez mais cedo e, com isso, acabam reduzindo a educação à dimensão da instrução. Percebem apenas tardiamente que, com a escolarização precoce, trazem também a avaliação formal precoce, as baterias de competências a serem desenvolvidas e seus testes de aquisição. Igualmente, as concepções de avaliação usadas a partir da primeira série escolar começam a ser antecipadas, bem como todos os seus danos – destruição da auto-estima, rotulações, competição, ansiedades, tensões etc. Testes e medidas (psicológicos ou não) são disponibilizados para os professores, que aterrorizam os pais cada vez que as crianças “fogem à normalidade” fabricada por aqueles.

Não se trata aqui de negar a avaliação como um recurso, mas um recurso a ser utilizado a favor da criança e do professor, um mecanismo auxiliar no seu trabalho. Na educação infantil a avaliação precisa resgatar o sentido essencial de acompanhamento do desenvolvimento e de reflexão permanente sobre as crianças em seu cotidiano, “[...] como elo na continuidade da ação pedagógica”, conforme afirma Hoffmann (1996, p. 48). Nessa perspectiva, a avaliação servirá para apontar indicadores ao trabalho do professor e também para ajudá-lo a conduzir o processo, contemplando de forma favorável as necessidades, curiosidades e solicitações das crianças. Ainda de acordo com Hoffman (1999), a avaliação na educação infantil tem sua origem em fatores socioculturais próprios e passa a exigir, nestes tempos de expansão de políticas públicas para o atendimento educacional dessa faixa etária, uma série de reflexões a respeito dos pressupostos fundamentais. Para a autora é fundamental a investigação da influência imposta pelo modelo de controle vigente no ensino regular, que, unida ao controle das famílias sobre a eficiência da instituição, compromete radicalmente o significado da avaliação em prol do processo educativo. Para a autora,

A formalização excessiva da avaliação, quando se efetiva, parece cumprir o objetivo duplo de controlar a ação do professor e o comportamento infantil, revelando-se em práticas avaliativas positivistas, nas quais se percebem os sérios reflexos de concepções elitistas e discriminatórias do ensino regular (HOFFMANN, 1996, p. 11).

Os instrumentos de avaliação estão intimamente relacionados aos valores da sociedade em que vivemos. A avaliação atende aos interesses hegemônicos em nossa formação social; isso quer dizer que: “[...] a avaliação reflete diretamente os valores pregados pelo grupo social ao qual a educação serve. Se quisermos saber o que uma sociedade valoriza, basta observarmos a sistemática de avaliação escolar” (LÜDKE, 1987, p. 44).

HOFFMANN (1996) conjectura sobre a possibilidade de a avaliação ganhar outro sentido, mesmo num modelo de sociedade excludente e seletivo como é o nosso. Essa reflexão indica que a possibilidade de mudança na prática avaliativa requer uma mudança na concepção comum de infância e de criança, mudança que envolve novas formas de trabalho e de relações entre as crianças e os adultos. Para isso, é recomendável não esquecer que a contradição está presente também no espaço da educação institucionalizada. É necessário pois que o professor utilize a avaliação como um modo para conhecer melhor as crianças, seus interesses seus gostos seus sentimentos, sua cultura, e não como instrumento para julgá-las e classificá-las como boas, fracas, obedientes desobedientes, organizadas ou desorganizadas, rotulando e criando imagens a respeito delas, que proponha desafios, novas experiências e descobertas, dando pistas para orientar o seu trabalho – acredito que desse modo a avaliação estará promovendo o desenvolvimento das crianças e não as cerceando.

Nessa perspectiva de avaliação não se concebe a figura do educador como o único detentor do conhecimento. Pelo contrário, ele também passa ser um aprendiz nesse processo, pois, na medida que conhece as crianças também passa a adquirir novos conhecimentos. Se a educação exercida na instituição de educação infantil tiver uma via de mão dupla, os espaços de educação e de cuidado serão locais de muita aprendizagem. A criança que tem na figura do adulto uma complexidade a aprender, um experiente colaborador interessado em ajudá-las no intrincado percurso de apropriação da cultura e de constituição de suas identidades. Seguindo raciocínio semelhante, Búfalo(1997, p. 40), estudando as práticas educativas numa instituição pública, constatou que a creche pode ser um espaço onde crianças e adultos constroem conhecimento. Nas palavras da autora:

As profissionais de creche também se formam e constroem suas identidades nesta instituição, onde além de muitas divergências e do confronto intrínseco ao ambiente heterogêneo, existem também conflitos entre os adultos durante as relações pedagógicas que se estabelecem entre as crianças e entre as crianças e os adultos. Pois o convívio com as diferenças é a pedagogia do confronto. Assim a creche também é lugar de educação do adulto.

Quando identificamos essa íntima relação entre o resultado do trabalho docente e as condições do contexto, destaca-se logo a idéia de que é necessário pelo menos chamar a atenção para o fato de que a discussão sobre avaliação não pode deixar de referir-se às questões da avaliação dos serviços educacionais ofertados à população, pois aí é que se colocam as condições para um trabalho se realizar ou não.

Para a grande maioria das pessoas, a questão da educação da primeira infância está ligada à questão da *qualidade* dos serviços ofertados, o que se configura como um desafio, algo a ser conquistado, ao invés de um situação a ser questionada. A partir da década de 1980, as pesquisas sobre qualidade, sobretudo nos Estados Unidos, ganharam relevância (SINGER, 1993). Essa febre espalhou-se pelo mundo todo e tomou conta do cenário educacional, e atualmente quase todas as publicações que se referem à primeira infância contêm a palavra qualidade. Esse termo passa a ser um discurso corrente entre os funcionários, diretores, educadores, pesquisadores, etc. todos em busca de entender o que ele significa; os próprios pais, de repente, querem se incluir no debate. Muitos questionamentos surgem: o que é qualidade? Como medimos qualidade? Como garantimos qualidade? Parece que ninguém duvida que qualidade significa algo que todos desejam em qualquer serviço ou produto que consome. O termo parece completo. Falar em qualidade implica avaliar o produto em todos os aspectos, no sentido de satisfazer plenamente um dado critério.

Para ampliar a reflexão sobre esse aspecto, a “qualidade” da relação entre os resultados do trabalho docente e o contexto do serviço ofertado para a educação da infância, destaco a contribuição da experiência dos italianos, a qual tem se mostrado instigante e rica nas questões referentes ao cuidado e à educação na primeira infância. A Itália já superou alguns problemas cruciais no âmbito da educação infantil, problemas que aqui no Brasil ainda são preocupantes: a questão do acesso, do padrão dos serviços e da adequação dos espaços e da formação dos educadores, entre outros que auxiliam na melhoria das ofertas educacionais. Aqui no Brasil, a educação infantil, tendo ficado de fora das prioridades nas políticas públicas, acaba não se apropriando desses (mesmo que míngua) benefícios.

O exemplo que selecionei refere-se a uma experiência de avaliação da qualidade educativa promovida pela prefeitura de Pistóia, na região da Toscana, norte da Itália. Uma rede complexa que envolve 16 instituições, que atendem 1.135 crianças de 3 a 6 anos e possuem 100 professores (dados citados por Becchi e Bondioli (2003, p. 2-3)).

De acordo com Fusari (2003), a avaliação da qualidade das pré-escolas de Pistóia está relacionada aos motivos, às escolhas e aos objetivos de uma política destinada à primeira

infância. Para conhecer particularmente os instrumentos e as práticas de avaliação específicas de Pistóia é imprescindível compreender que se tratou de um trabalho de consciência, que abriu perspectivas de mudanças, definidas como um trabalho eficiente e eficaz. Nota-se que essa experiência é fruto do amadurecimento das escolhas, cujas motivações têm raízes distantes, feitas de opções políticas, que se revelam em investimentos orçamentários no setor da infância. Tal fato coloca Pistóia em um dos níveis mais elevados entre os municípios de Toscana. (Atualmente, 16,45% do orçamento total da prefeitura é destinado ao setor da infância).

Os 90 mil habitantes de Pistóia contam com dez creches e novos tipos de atendimento que recebem mais de 26% dos pequenos entre 0 e 3 anos; 100% das crianças entre 3 e 6 anos freqüentam as pré-escolas, e às crianças maiores de 6 anos são proporcionados programas educativos em oficinas e programas de formação que integram o tempo escolar e são momentos importantes de conhecimento e socialização. Apesar desses números impressionantes, diante da sua realidade, a Secretária da Educação do município de Pistóia Andréa Fusari assim se expressa sobre o processo de avaliação na educação infantil daquele município italiano:

O compromisso não foi exclusivamente de tipo quantitativo: preocupamo-nos não apenas em receber as crianças nas unidades, mas também em construir ocasiões de formação de qualidade, em predispor contextos educativos capazes de corresponder, de modo coerente, aos direitos e às necessidades de crescimento e de formação das crianças. A história dos centros educacionais para a infância em Pistóia é, com efeito, marcada por uma pressão constante para a renovação que pôde ser alimentada por um cuidado contínuo ou sistemático na formação da equipe de professores. Assim, podemos dizer que não nos limitamos às crianças, mas nos preocupamos também com os adultos, com suas motivações, com suas atitudes e suas competências...Foi nesse quadro que se colocou a exigência de apoiar os professores quanto à capacidade de avaliar seu trabalho educativo, as circunstâncias em que se desenvolveu, não como julgamento de seu fazer, mas como reflexão dirigida sobre esse fazer. Nessa escolha, aceitou-se ainda, a orientação de uma pedagogia avançada, infelizmente não muito difundida, que desloca o olhar avaliador voltado para a criança enquanto sujeito educado- em que seriam atestados os êxitos de uma prática que a institui como seu destinatário – e dirige esse olhar, prioritariamente, para todo o contexto educativo que hospeda a criança e torna possível tal prática. Uma ótica desse tipo é muito mais complexa por que deve levar em conta aspectos organizacionais, materiais, e também os sujeitos que operam em vários níveis desse contexto, visto que não se pode ignorar que nestes atuam, além de professores, também os pais, co-constructores do evento educativo junto com os professores, e ainda os responsáveis técnicos, a coordenação, que se ocupa da mudança e da difusão da inovação dentro das instituições, e certamente os responsáveis políticos que determinam as ordens de prioridade dos projetos para a infância no âmbito do programa de governo de um determinado território (FUSARI, 2003, p.3).

Pelo exposto conclui-se que a avaliação na educação infantil, segundo essa visão, desloca o eixo centrado na criança e nos instrumentos para um âmbito mais abrangente, voltado ao processo como um todo. Para tanto, torna-se necessário o envolvimento e o comprometimento das autoridades responsáveis pela implementação das políticas para a primeira infância. O orçamento destinado a essa parcela da educação aumentou, proporcionando recursos para realizar as melhorias necessárias no que se refere à estrutura, tanto física quanto pedagógica. O movimento que impulsionou tal projeto partiu da própria comunidade local, que exerce um papel fundamental no que se refere ao atendimento à primeira infância em Pistóia.

O termo qualidade, uma ideologia dominante na economia de livre mercado, também afeta as instituições dedicadas à primeira infância. É pública e notória a busca de serviços de qualidade para crianças pequenas. Nos trabalhos sobre qualidade é possível identificar uma série de eixos semânticos que nos permitem organizar o conteúdo do conceito de qualidade e aplicá-lo à análise de diferentes realidades da vida social. Entre outras visões freqüentes, vale a pena destacar pelo menos as três seguintes:

1. A qualidade vinculada aos valores. Atribui-se qualidade àquilo que representa algum dos valores vigentes. Para muitos autores este é o componente básico da “qualidade”: que contenha elementos valiosos. Ou seja, poderíamos dizer de alguma coisa que possui qualidade se reagir adequadamente aos valores que se esperam dessa instituição, dessa pessoa, dessa situação, etc. Parece óbvio que no campo da educação este seja um dos componentes mais importantes da qualidade.
2. A qualidade vinculada à afetividade. Esta perspectiva atribui qualidade àquele tipo de instituição ou processo que alcança bons resultados neste aspecto.
3. A qualidade vinculada à satisfação dos participantes no processo e dos usuários. Uma colocação deste tipo não costuma ser freqüente (e menos ainda quando separada da outra), mas está sendo dada cada vez maior importância a esta dimensão da qualidade. Faz parte daquilo que se entende como “qualidade de vida” (ZABALZA, 1998, p. 31.)

Para autor citado, a qualidade nas instituições de educação infantil não é tanto um repertório de traços que possui, mas sim algo que vai sendo alcançado. A qualidade é algo dinâmico, por isso faz-se mais alusão às condições culturais das instituições do que aos elementos estruturais, algo que se constrói dia-a-dia e de maneira permanente. O autor ressalta que a educação infantil precisa enfrentar desafios em busca da qualidade que é própria da área. Boa parte desses desafios são apresentados em forma de dilemas, com alternativas de soluções diferentes, cada uma com seus prós e contras. Falar de crenças e valores em educação infantil, segundo esse autor, é complicado. Os valores não estão apenas nas declarações oficiais ou nos pronunciamentos das leis, eles agem quase sempre como



estruturas condensadas que condicionam todo o desenvolvimento das políticas educativas e dos programas concretos de ação.

Por outro lado, os valores educativos nunca aparecem como estruturas abstratas, às quais seria simples atribuir o mérito de sua “melhor” natureza diante das posições encontradas. Os valores não enfrentam os seus opostos, já que nessa guerra as respostas seriam simples. Não existe algo que seja o oposto a um valor; não existe, pelo menos, como opção selecionável em um programa educativo. A questão não está em descobrir se um processo educativo forma para a autonomia ou para a dependência: saberíamos imediatamente que somente a primeira opção é um valor e que a segunda não faz sentido do ponto de vista educativo. Pelo contrário, os próprios valores, quando associados a práticas concretas de educação, oferecem alternativas válidas, que se projetam em diferentes direções, algumas delas com as suas vantagens e seus inconvenientes. Seja qual for a decisão adotada, estará apoiada em considerações axiológicas de valor, mas terá também seus pontos fracos – será suscetível a críticas. Sobre essa questão afirma Zabalza (1998, p.36):

Estando o valor fundamental reconhecido por todas as posições, a educação infantil, constitui um recurso valioso para o desenvolvimento pessoal e social das crianças, as respostas práticas de concretização desse valor são diferentes. Todas elas tendo pontos fortes e pontos fracos. Alguns dos dilemas principais enfrentados pela educação infantil : ...o dilema entre *cuidado e educação*... o dilema entre público e o privado na distribuição de compromissos... a conexão entre atenção à infância e igualdade de oportunidade entre os sexos... a conexão entre direito ao trabalho dos pais e mães e atenção às crianças pequenas... a difícil ruptura dos parâmetros objetivos para alcançar estimativas mais qualitativas.

O autor afirma que não há consenso sobre a melhor orientação quanto à educação infantil. Mesmo na Europa há os que defendem a educação infantil de cunho assistencialista, e outros proclamam uma educação mais orientada, com currículo definido e profissionais técnicos preparados para desempenhar a função de educador de infância, diferente da educação familiar. Nesse sentido, refere-se à educação como direito da criança e não só dos pais ter um local seguro, onde tenham os cuidados com as necessidades básicas garantidas, para que esses pais possam trabalhar sossegados. O que pode constatar e que parece consenso é a existência de uma relação intrínseca da avaliação com a questão da qualidade.

### **3.4 As indicações oficiais no RCNEI sobre avaliação na educação infantil**

Os documentos oficiais referentes à autorização e funcionamento de creches e pré-escolas (portarias, decretos, etc.) definem critérios mínimos de qualidade para essas instituições. Algumas instâncias que lutam para garantir os direitos da educação na primeira

infância, como fóruns nacionais, estaduais e municipais, instituições de pesquisa, Ministério Público ou mesmo a imprensa, apontam a necessidade da qualidade imprescindível. Entre os desafios estão as questões do acesso, do financiamento, da formação dos educadores, entre outras, e todos esses aspectos referem-se direta ou indiretamente à questão da avaliação e da qualidade da educação infantil.

A partir da determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), que estabelece a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, fruto das lutas dos movimentos sociais organizados que garantiram visibilidade na Lei para essa faixa etária da população, surge, também no âmbito do governo federal, a preocupação do MEC em viabilizar uma ação integrada que inclua nas atividades educativas os cuidados principais das crianças e suas brincadeiras. Essa preocupação resultou na elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), um documento referente a creches, entidades equivalentes e pré-escolas que compõe a série dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto<sup>4</sup>.

Nas palavras do então ministro Paulo Renato de Souza (1998):

O Referencial pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadão cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural.

Não obstante esse documento ter sofrido várias críticas por parte dos educadores e pesquisadores da área da educação de crianças de 0 a 6 anos, serviu como canalizador para discutir o quanto a questão da educação infantil é séria e exige constante vigilância por parte de todos os interessados no assunto. Apesar de o documento ser considerado democrático e participativo, grandes dificuldades se impuseram na época a um debate mais amplo e decisivo.

A questão do tempo e da quantidade de trabalhos para serem analisados criteriosamente pelos pesquisadores da ANPEd GT 7 Educação de Crianças de 0 a 6 anos chamados a participar do processo de avaliação dos documentos preliminares é apenas um exemplo dos obstáculos que uma tarefa a ser executada para um país tão vasto e com tantas desigualdades sociais e culturais, como é o caso do Brasil, apresenta.

---

<sup>4</sup> Na época de elaboração do RCNEI denominava-se Ministério da Educação e do Desporto.

O documento trata de um conjunto de referências e orientações pedagógicas que pretende contribuir para a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. De acordo com o RCNEI, devem ser consideradas as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de 0 a 6 anos, bem como a qualidade das experiências que podem contribuir para o desenvolvimento das crianças baseado nos seguintes princípios:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas e culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (RCNEI p.12 V.I)

O documento também ressalta que as crianças têm direito de vivenciar experiências que lhes sejam prazerosas nas instituições de educação infantil e apresenta uma proposta de avaliação que se baseia na observação, no registro e na avaliação formativa, considerando a idade e o desenvolvimento, conforme constatamos: “A avaliação não se dá no momento final do trabalho. É tarefa permanente do professor, instrumento indispensável à constituição de uma prática pedagógica e educacional verdadeiramente comprometida com o desenvolvimento das crianças” (RCNEI, p. 203 v. 3). Por aí se percebe uma tendência a considerar a importância do processo sobre o produto ou, melhor dizendo, o processo é ele, já, um produto na discussão sobre a avaliação.

Vale considerar o debate que antecedeu a elaboração final do RCNEI. Como esse documento tinha um caráter “democrático”, era importante para os idealizadores do MEC que houvesse a participação dos pesquisadores da área durante o processo de elaboração. De acordo com Cerisara (1998), 700 profissionais ligados à área da educação infantil receberam o documento preliminar (RCNEI), para, em menos de um mês, emitir seus pareceres.

Um grupo de pareceristas pesquisadores da educação infantil ligado ao GT Educação da Criança de 0 a 6 anos da ANPEd mobilizou-se para discutir e analisar o documento legal, as concepções nele contidas e as conseqüências que ele traria para a educação infantil no Brasil.

A coordenadora do GT Educação da Criança de 0 a 6 anos à época, a professora Ana Goulart de Faria, resume da seguinte maneira o movimento:

Coerentemente com nossos procedimentos e ações voltadas para a relação pesquisa-sociedade, de novo nos mobilizamos, e esse pode ser o mérito da presente proposta de Referencial ao provocar esta mobilização e ampla reflexão, com a convocação para o posicionamento de especialistas na área, de profissionais e de entidades como a ANPED.” (Parecer 2).

Durante o processo de discussão, os pesquisadores sentiram-se na obrigação de contribuir para que o documento representasse as concepções mais recentes na área e que significasse um avanço para buscar a qualidade do trabalho a ser efetivado com as crianças das creches e pré-escolas, por isso se comunicaram com muitos profissionais da área através de fax, telefone, correio eletrônico, etc. Nesse diálogo perceberam o quanto as opiniões divergiam – diferentes olhares sobre o mesmo assunto davam a dimensão da complexidade do trabalho. Os pesquisadores viram então que os assuntos precisavam ser muito discutidos e debatidos, considerando as diferenças tão acentuadas que surgiram. Era uma corrida contra o tempo, em virtude do volume de leitura, pois o documento continha mais de quatrocentas páginas para serem analisadas. Os pareceres encaminhados então à coordenação do GT “Educação de Criança de 0 a 6” da ANPEd e socializados para os demais pareceristas e pesquisadores expressaram então a convicção de que qualquer proposta de diretriz única para o país seria polêmica. Foi esse o contexto da participação dos pareceristas e pesquisadores da educação infantil na elaboração do RCNEI.

O trabalho de CERISARA (1998), *Produção Acadêmica na área da Educação Infantil a partir da Análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações*, dá visibilidade aos trabalhos dos pareceristas e divulga as contribuições da área por meio da produção acadêmica. A intenção do estudo da pesquisadora foi também verificar até que ponto os pareceres seriam ou não incorporados pelo MEC.

O texto produzido pela autora é importante, na medida em que representa uma síntese do movimento para a elaboração do RCNEI. Muitas vozes estão nele representadas e demonstram a preocupação com os rumos da educação infantil no Brasil, numa época em que avanços do ponto de vista da legislação foram conquistados.

Dentre as críticas que ajudam a compor o quadro referencial da análise que me propus a fazer, destaco o comentário de Rocha (1999) sobre o RCNEI. Essa autora chama a atenção para os aspectos “escolarizantes” do documento, especialmente quando ele dá ênfase aos conteúdos por área de conhecimento. Ela destaca a especificidade da educação infantil,

insistindo que essa área está centrada nas relações educacionais pedagógicas e não no ensino-aprendizagem. Segundo Rocha (1999, p. 61):

Faz-se necessário em primeiro lugar destacar que a creche e a pré-escola diferenciam-se essencialmente da escola quanto às funções que assumem num contexto ocidental contemporâneo. Particularmente na sociedade brasileira atual, estas funções apresentam em termos de organização do sistema educacional da legislação própria, contornos bem definidos. Enquanto a escola se coloca como espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põe sobretudo com fins de complementariedade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como objetivo fundamental o ensino nas diferentes áreas do conhecimento, através da aula; a creche e a pré-escola tem como objetivo as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola)().

Com essas considerações a autora consegue estabelecer uma marca diferencial das instituições educativas escola, creche, pré-escola, a partir da função social que lhes é dada, sem, no entanto, estabelecer uma hierarquia qualitativa, o que nos permite afirmar que as instituições de educação infantil, creche ou pré-escola, não são melhores nem piores que a escola do ensino fundamental, apenas diferente. Não é por acaso que Rocha prefere o termo *educar* no contexto da educação infantil. Para ela o termo parece ser mais abrangente do que “ensinar”, que geralmente se refere ao processo ensino-aprendizagem no contexto escolar.

Não quer dizer que o conhecimento e a aprendizagem não façam parte do espaço de educação infantil; nas palavras da autora:

[...] a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário,...as suas cem linguagens. Não é, portanto, o objetivo final da educação da criança pequena, muito menos na sua “versão escolar”, mas apenas parte e consequência das relações que a criança estabelece com o meio natural e social, pelas relações sociais múltiplas entre as crianças e destas com diferentes adultos (e destes entre si) (ROCHA, 1999, p.62).

Neste sentido, destaca-se a importância de estar investigando com a mesma ênfase nas instituições de educação infantil um fenômeno tão discutido nos espaços de educação escolarizada nas instituições onde o ensino é obrigatório – a avaliação.

Embora respeitando as críticas que os pesquisadores produziram sobre os processos de avaliação em outros níveis de escolarização, a especificidade da educação infantil requer que se reflita específica e exaustivamente sobre essa prática. Não queremos correr o risco de reproduzir neste espaço de educação as práticas autoritárias, excludentes e classificatórias tão arraigadas em outros níveis e modalidades de educação.

#### 4. ERCURSO DA PESQUISA

O caminho trilhado para realização desta pesquisa tem por base um levantamento das produções teóricas sobre o fenômeno da avaliação no acervo da ANPEd, em todos os grupos de trabalho. A fonte de coleta dos dados foram livretos de “Programas e Resumos” das reuniões anuais, bem como um CD comemorativo dos 25 anos da mesma associação. Para a realização desta investigação buscou-se inventariar os trabalhos apresentados no período compreendido entre 1993 e 2003, considerando que esse seria um tempo razoável para inferir algumas considerações sobre avaliação na educação infantil. Para o levantamento dos dados, tomaram-se como palavras-chave os termos avaliação, planejamento e proposta pedagógica nos diferentes níveis de educação.

Penso que seria interessante descrever, pelo menos em parte, como foi se constituindo meu processo como pesquisadora e a trajetória seguida a partir do início do trabalho. Além de cursar as disciplinas que faziam parte da formação do mestrado e que auxiliaram a refinar meu olhar sobre as teorias e fundamentos da educação, participei também de disciplinas específicas sobre educação e infância, que muito contribuíram para aprofundar meu conhecimento da área. Com base nas disciplinas, leituras obrigatórias e recomendadas, foi possível criar condições, obter conhecimento teórico e empírico, ver com curiosidade mais aguçada, produzir estranhamento sobre como se constitui o conhecimento com relação à cultura e como diferentes propostas de conhecimento vêm se concretizando no campo da educação. Para tornar factível uma proposta de discussão epistêmica, é necessária a delimitação do problema. No meu caso, o recorte foi a avaliação e intenção era problematizar as práticas da avaliação, em especial no espaço da educação infantil. Um trabalho que fizesse um diálogo com a realidade, um estudo que procurasse pensar sobre a prática dessa atividade nas instituições, com o intuito de promover nessa realidade uma discussão sobre o assunto. Acredito que seja possível conhecer os fatos e compreender a ação do ser humano mesmo que a partir de uma realidade restrita. A aproximação com a empiria tem como objetivo contribuir para a produção de novos conhecimentos, e a relação intrínseca entre teoria e prática produzir uma nova forma de pensar a experiência (a educação infantil).

Minha idéia inicial era pesquisar junto a um grupo de professores ( 50 a 70 professores) ligados a instituições de educação infantil, bem como a um grupo de pesquisadores da área (de 15 a 20) para analisar teoricamente quais as concepções que esses profissionais tinham sobre avaliação, para depois fazer o levantamento da produção teórica da

área e estabelecer um diálogo entre os dois campos. Para tanto, já tinha recebido autorização do poder público municipal para realizar o trabalho com os profissionais que se prontificassem a colaborar com a pesquisa nas seguintes instituições: Creche Diamantina; NEI Raul; Creche Firmino F. Vieira; NEI Barra da Lagoa; Creche Orlandina; Creche Idalina Ochoa; NEI Ponta das Canas; NEI Jurerê; Creche Waldemar; Creche Jardim Atlântico; NEI Orisvaldina Silva; Creche Joaquim Maria Peres; Creche A. L. A. Boiteux; Creche Vargem Pequena; NEI Tapera, Creche Vila Cachoeira; Creche Ratonos e NEI Carianos, todas ligadas à rede pública de educação infantil do município de Florianópolis. O levantamento de dados seria realizado a através de entrevistas.

Apenas após a posse da sistematização dos dados assim recolhidos me lançaria em busca da coleta de outras informações. A realidade mostrou, porém, que a pretensão inicial seria inviável, pois cursando as disciplinas e trabalhando ao mesmo tempo não seria possível, uma vez que fui dispensada de apenas 20 horas semanais. Pelo pouco tempo que me foi reservado para a pesquisa nas condições estabelecidas, optei por trabalhar em cima da produção teórica, como descrevi anteriormente, compreendendo que daria minha contribuição para a área verificando e analisando as produções sobre avaliação no período citado. Além do mais, precisaria tomar uma certa distância, afastando-me das atividades completamente para ser a mais fiel possível, não me deixando envolver emocionalmente, distinguindo bem as funções: de pesquisadora e de coordenadora pedagógica, o que muitas vezes me confundia.

Diante dessas circunstâncias que se apresentavam, redirecionei minha investigação tomando como base para a pesquisa o acervo que o NEE0A6 já possuía, bem como a experiência ali já acumulada acerca de pesquisas sobre análise de produção. Dentre essas podemos destacar os levantamentos realizados por Rocha<sup>5</sup> (1999; 2001); Strenzel (2000); Rocha, juntamente com Silva Filho e Strenzel (2001), que elaboraram um “estado da arte da educação infantil”, abrangendo o período de 1983 a 1996, obra esta editada pelo MEC e; mais recentemente, Bonetti (2004). O resultado desse conjunto de pesquisas é relevante na medida em que colocam em evidência os estudos acadêmicos na área da infância. Por outro lado, permite identificar lacunas ou carências de conhecimento a pesquisar, como foi o caso em relação ao assunto que escolhi.

---

<sup>5</sup> A autora investiga como a infância vem sendo estudada na produção acadêmica, em congressos científicos tais como: Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Ciências Sociais (ANPOCS), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) a Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP) e a Associação Nacional de pesquisa em História (ANPUH)

#### 4.1 A pesquisa: atos e resultados

O primeiro movimento para a realização do estudo foi fazer um levantamento bibliográfico nos Programas e Resumos das Reuniões Anuais da ANPEd durante o período já destacado. Na seqüência foi feita a busca dos resumos de todos os trabalhos encontrados que circularam nas reuniões do GT 07 entre 1993 e 2003. Esse material foi catalogado e inserido em uma base de dados de matriz semelhante à já existente nos trabalhos supracitados. O passo seguinte foi mergulhar no estudo de alguns teóricos que trabalham o tema avaliação na educação numa perspectiva mais ampla. O intuito era me apropriar de alguns fundamentos que poderiam ampliar o olhar sobre a temática em questão. Prosseguindo a trajetória da pesquisa, foi elaborada uma síntese quantitativa dos trabalhos, cujo objetivo era ter maior visibilidade do material catalogado na ação anterior. Considerei necessário familiarizar-me com o conteúdo dos trabalhos encontrados, para então, e só então, partir para o que chamei de *a essência da pesquisa*, ou seja, a análise dos trabalhos encontrados.

Levantamentos anteriores realizados pelo NEE06 indicavam que, no que diz respeito à avaliação na educação infantil, poucos eram os estudos existentes. Esse fato pôde ser corroborado pela pesquisa que realizei tendo como recorte temporal os trabalhos do período compreendido entre 1993 e 2003 no espaço da ANPEd, pois do total de 137 trabalhos apresentados sobre esse tema, incluindo pôsteres e trabalhos encomendados, apenas três referem-se à educação infantil. Percebe-se que em outros níveis e modalidades de ensino o tema preocupa os educadores e pesquisadores, haja vista a quantidade de pesquisas envolvendo o assunto. É importante destacar que esses trabalhos sobre avaliação aqui referidos não dizem respeito apenas a questões relativas à ação pedagógica, mas abordam-na também de maneira ampla.

A tabela a seguir demonstra sucintamente, em dados quantitativos, o resultado da pesquisa.

Trabalhos sobre avaliação na Educação Infantil	Trabalhos sobre avaliação em outros níveis e Modalidades de Educação	Total de trabalhos Encontrados
3	134	137

**Figura 1 – Trabalhos encontrados nos Programas das Reuniões Anuais da ANPEd – 1993 a 2003 (AVALIAÇÃO)**

Ampliando o quadro para uma visão mais detalhada dos trabalhos encontrados obtêm-se o seguinte quadro:



ANO	ED.INFANTIL	OUTROS	TOTAL
1993	0	14	14
1994	1	11	12
1995	1	22	23
1996	0	22	22
1997	0	13	13
1998	0	9	9
1999	0	5	05
2000	1	3	04
2001	0	17	17
2002	0	5	5
2003	0	13	13

**Figura 2 – Quantidade de trabalhos encontrados por ano nos Programas e Resumos da ANPEd - (AVALIAÇÃO)**

A partir do quadro acima pode-se concluir que a avaliação é um tema bastante discutido entre os educadores e pesquisadores da maioria dos grupos de trabalhos da ANPEd, no entanto, nas pesquisas que tratam da avaliação na educação infantil neste mesmo espaço é um tema ainda incipiente.

A escassez de pesquisa sobre o assunto nos Grupos de Trabalho que tratam da educação de 0 a 6 anos **não** significa sua pouca relevância, já que na prática dos educadores a discussão sobre ele ocorre, constando inclusive nos documentos oficiais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96, em seu **Art. 31** cita: “Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.”

A Resolução n.º 01/2002, do Conselho Municipal de Educação do Município de Florianópolis, fixa normas para Educação no âmbito do Sistema de Ensino do Município de Florianópolis, Santa Catarina, em seu Artigo 6º, inciso XI, consta: “[...] processo de avaliação do desenvolvimento integral da criança, mediante observação, registro e acompanhamento”. A mesma Resolução, no Art. 8º refere-se à avaliação da seguinte forma: “A avaliação na educação infantil deverá ser realizada através de acompanhamento e registro do desenvolvimento integral da criança, tomando como referência os objetivos estabelecidos para esta etapa da educação, sem o caráter de promoção e não constitui pré-requisito para o acesso ao ensino fundamental.” Para Búfalo (1999, p.129) avaliação torna-se parte do planejamento, como instrumento que possibilita verificar, acompanhando o seu desenvolvimento “para que

a educação e o cuidado em todos os aspectos, com intencionalidade educativa, respeitando os direitos de todas as crianças independente de sua etnia, sexo, idade e classe social, constituindo assim um meio de garantir o direito das meninas e dos meninos”.

Em sua recente pesquisa, Bonetti (2004), em seu trabalho *Especificidade da docência na educação infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDB/9394/1996*, constatou que os conhecimentos sobre didáticas específicas nos documentos sobre formação de educadores são periféricos, enquanto os que se referem à avaliação ganham destaque, sendo os mais evidenciados. No entanto, esses mesmos documentos referem-se à avaliação quase que exclusivamente referente ao ensino, pois, segundo o Parecer 009/2001 citado pela autora, “a avaliação tem como finalidade verificar a eficácia do ensino, controlar o processo, e garantir a aprendizagem”. De acordo com essa pesquisadora, tanto a didática quanto a avaliação são mecanismos estreitamente vinculados à idéia da eficácia no ensino. Em função desses mecanismos que apontavam os baixos índices de aprendizagem das crianças é que houve a reforma na formação dos professores de educação básica, daí a importância de a avaliação como indicador do fracasso ou sucesso escolar tornar-se um conteúdo importante na formação dos educadores.

O documento Referenciais para Formação de Professores (RFP/1998) considera a avaliação a serviço da aprendizagem, enquanto a Proposta 2000 estabelece que ela não se refere somente a instrumentos para medir conhecimentos, mas também é um meio para aferir o desenvolvimento de competências expressas pela emissão/construção de respostas adequadas. Quanto ao professor, ela tem a função de habilitá-lo também a se auto-avaliar, para “[...] identificar mudanças de percurso eventualmente necessárias” ( MEC/SEMTEC, 2000, p. 43. apud BONETTI, 2004, p.122). Se avaliar é medir a habilidade de acionar conhecimento, o professor da educação básica precisará vivenciar em sua formação o modelo de avaliação que deverá utilizar com as crianças. Já no Parecer 009/2001 a pesquisadora observou que a avaliação é tratada como um instrumento para medir competências, para certificação do professor. Não se refere especificamente ao professor de educação infantil, mas a todos os professores de educação básica. A avaliação como um conteúdo da formação do professor de educação infantil pode constituir-se de grande importância se visar prepará-lo para avaliar o trabalho desenvolvido nas instituições de educação infantil.

O fato de a educação infantil ter sido reconhecida como direito legal há pouco tempo, a partir da Constituição de 1988 e confirmada na LDB 9693/96 ainda pode ser considerado uma das explicações para o reduzido número de pesquisas sobre avaliação na área. Segundo

dados do IBGE/2004 , menos de 30% da população de 0 a 6 anos freqüentam uma instituição de educação infantil no Brasil; por esse motivo e pela dicotomia entre educação e assistência, fortemente vivenciado nas instituições pertinentes, podem contribuir para que a avaliação na educação infantil não seja a principal preocupação de professores e famílias. Constata-se que nos níveis mais adiantados a preocupação é a aprovação das crianças; se adquiriram ou não os conhecimentos necessários não é muito relevante na cultura escolar, querem que *passem* de ano.

O que se pretende ao avaliar na educação infantil é romper com essa cultura, e a legislação já prevê que a avaliação na educação infantil não tem como finalidade a promoção para o ingresso na primeira série do ensino fundamental. Outro fator que poderá contribuir para essa mudança é o fato de que para avaliar na educação infantil ainda não há muitas fórmulas prontas; já no ensino regular existem inúmeras produções indicando inclusive instrumentos de avaliação (há também muitas críticas pelos pesquisadores a esses modelos de instrumentos de avaliação, mas eles dão uma certa segurança ao professor na hora de avaliar, permitindo-lhe lançar mão de “seu poder de julgar” apoiado por uma série de aparatos legais que fazem parte da cultura escolar.

A educação infantil no Brasil, Kuhlmann (2000) apresenta características de uma educação assistencialista fruto da LDB5692/71 principalmente nas instituições de caráter privado<sup>6</sup> e comunitário, marcas estas presentes encontradas nas pesquisas sobre educação infantil, que constata a inexistência de proposta pedagógica, ou avaliação, em muitas instituições observadas pelos pesquisadores, fruto de uma concepção contida na própria legislação que deixava subterfúgio para que tal situação ocorresse.

O autor apresenta o significado da palavra “velar”, que define como o principal papel desempenhado pelos profissionais desta área por muito tempo, para o qual não se exigia formação específica:

O verbo “velar” porta muitas significações: da origem latina, *velare* tem o sentido de cobrir com véu, ofuscar, disfarçar, dissimular, acautelar-se, livrar-se: da origem latina *vigilare*, na intenção da lei, quer dizer interessar-se, proteger, patrocinar. Neste último caso, a palavra vem da idéia de vigiar, velas acesas, que, por sua vez, lembram os últimos momentos junto ao falecido, ou os cuidados ao doente agonizante, como parece ter ficado o projeto republicano de organização das instituições de educação infantil em torno do sistema educacional (KUHLMANN, 2000, p. 490).

---

<sup>6</sup> O termo privado neste caso não se refere a instituições particulares e sim por iniciativa de uma associação com alguma subvenção do setor público. Semelhante ao que denominamos conveniadas.

De acordo com esse autor, a principal atribuição do professor junto às crianças menores de 7 anos de idade era (e muitas vezes ainda é) controlar seu comportamento, em prejuízo de uma educação para a emancipação do ser humano.

A especificidade e alteridade da educação infantil, diferente dos moldes do ensino fundamental, são apontadas por Larrosa (1998 apud ROCHA, 1999, p. 52):

alteridade da infância é [...] nada mais nada menos que sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença. Infância esta cujo sentido capturamos, explicamos, nomeamos e nele intervimos, é algo que é sempre um outro que inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento.

Neste sentido, pode-se estabelecer uma relação estreita entre o processo de avaliação na educação infantil e aqueles utilizados por outros níveis de educação: ele precisa ser diferente, considerando que o discurso que se refere à constituição de uma

[...] Pedagogia da Infância tem como horizonte a heterogeneidade e a alteridade dos sujeitos, muito embora aponta para os limites de uma orientação baseada em pré-definições. Pensar, analisar e perspectivar a educação de crianças em contextos institucionais educativos específicos exige-se que se retomem os diferentes níveis de análise sobre a criança, percebendo-se as diferentes dimensões de sua constituição e percebendo-a como um outro a ser ouvido e recebido (ROCHA, 1999, p.52).

Outro fator pelo qual vêm se estruturando as bases para a constituição da Pedagogia da Infância é a possibilidade de considerar a cultura infantil.

A cultura infantil se constitui na relação e interação com os adultos, com seus pares e com o espaço em que a criança se insere, sendo influenciada também pela etnia, classe social, sexo, etc. O que vem sendo notado pelos pesquisadores é que a cultura infantil apresenta características próprias, diferenciando-se da cultura dos adultos nos diferentes grupos sociais. A criança apresenta um jeito próprio de apropriar-se dos acontecimentos, objetos relações, etc. e dar sentido e significado a eles, constituindo para isso uma gramática própria. Ela se expressa dando um novo sentido a cada evocação de fatos ou palavras, articulando ao mesmo tempo o real e a fantasia em seu discurso (SARMENTO, 2003, p.12). Essa cultura se constrói de forma lúdica, e nela a criança constrói e desconstrói os sentidos e significados do mundo que a cerca. Traz a fantasia para o tempo real, para suas vivências cotidianas, tendo na reiteração dos seus incansáveis “de novo” ou “conta mais uma vez” uma forma de vivenciar de várias maneiras as brincadeiras, as histórias, as canções, etc., experimentando a cada momento um novo fazer e desafio (SARMENTO, 2003). Todas essas características da cultura infantil são vividas no brincar, pois o brincar é “[...] a maneira peculiar da criança

operar significados e construir a linguagem. É uma forma peculiar de interação social, que permite à criança conhecer o mundo, apropriar-se de elementos da cultura e metabolizar sua interpretação de mundo” (QUINTEIRO, 2000, p.155). Desse modo, a Pedagogia da Infância busca incorporar a educação e o cuidado no âmbito institucional, constituindo-se também a avaliação na educação infantil como parte integrante desse corpo, por isso a importância de a avaliação tomar como base a cultura infantil, já que tem como “[...] objeto a própria relação educacional-pedagógica, expressa nas ações intencionais que, diferentemente da escola de ensino fundamental, envolvem além da dimensão cognitiva, as dimensões expressiva, lúdica, criativa, afetivas, nutricional, médica sexual etc.”( ROCHA, 1999, p. 65).

Constata-se a necessidade de aumentar os estudos e pesquisas sobre o tema *avaliação na educação infantil* sob outros pontos de vista metodológicos;

Os trabalhos encontrados sobre avaliação divergem em abordagem teórica e recursos metodológicos, conforme abordaremos mais adiante, quando for analisado cada trabalho sobre o tema .

Constatou-se que apenas nos anos de 1994, 1995 e 2000 apresentaram-se trabalhos sobre avaliação na educação infantil e que nos demais níveis e modalidades de educação tal fato ocorreu todos os anos, consecutivamente;

Foram apresentados em média 13,7 trabalhos sobre avaliação por ano na ANPED; destes, 13,4 referiam-se ao ensino fundamental, ensino médio e ensino superior, e apenas 0,3 abordaram o tema na educação infantil, o que significa que muitas discussões, estudos e pesquisas sobre o assunto se fazem necessários.

## **4.2 A análise.**

Para a realização desta parte da pesquisa tomei como procedimento metodológico a *análise de conteúdo*. Embora essa escolha metodológica venha a explicitar-se no espaço da própria atividade que será aqui desenvolvida, entendi como importante antecipar alguns aspectos da referência que utilizarei para tratar esse procedimento.

De acordo com Moraes<sup>7</sup> (1999), a análise de conteúdo tem sua origem no final do século XIX. Suas características e diferentes abordagens, no entanto, foram desenvolvidas principalmente, nos últimos cinquenta anos do Séc. XX.

Mesmo tendo sido uma fase de alta produção, apoiada pelo paradigma positivista e valorizando sobretudo a objetividade e a quantificação, essa metodologia de análise de dados está atingindo novas e mais desafiadoras possibilidades na medida em que se integra cada vez mais na exploração qualitativa de mensagens e informações. Conforme as palavras do próprio autor,

[...] a análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. Essa metodologia de pesquisa faz parte de uma busca teórica e prática, com um significado especial no campo das investigações.

Na sua evolução, a análise de conteúdo tem oscilado entre o rigor da suposta objetividade dos números e a fecundidade sempre questionada da subjetividade. No entanto, no decorrer do tempo, têm sido cada vez mais valorizadas as abordagens qualitativas, utilizando especialmente a indução e a intuição como estratégias para atingir níveis de compreensão mais aprofundados dos fenômenos que se propõe a investigar (MORAES, 1999).

Segundo Olabuenaga e Ispizúa (1989), a análise de conteúdo é uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos, que, analisados adequadamente, abrem-nos as portas ao conhecimento de aspectos e fenômenos da vida social de outro modo inacessíveis.

A análise de conteúdo, em sua vertente qualitativa, parte de uma série de pressupostos, os quais, no exame de um texto, servem de suporte para captar seu sentido simbólico. Esse sentido nem sempre é manifesto e o seu significado não é único, poderá ser focado de diferentes perspectivas. Por isso, um texto contém muitos significados e, conforme colocam Olabuenaga e Ispizus (apud MORAES, 1989a, p.185) eles podem ser

- a) o sentido que o autor pretende expressar pode coincidir com o sentido percebido pelo leitor do mesmo;
- b) o sentido do texto poderá ser diferente de acordo com cada leitor;

---

<sup>7</sup> MORAES, Roque, Doutor em Ciências Humanas: Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS.

- c) um mesmo autor poderá emitir uma mensagem, sendo que diferentes leitores poderão captá-la com sentidos diferentes;
- d) um texto pode expressar um sentido do qual o próprio autor não esteja consciente.

Além disso, conforme diz o autor, é importante destacar que sempre será possível investigar os textos sob várias perspectivas. De uma certa forma, a análise de conteúdo é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador de acordo com percepção que tem dos dados. Não é possível uma leitura neutra, toda leitura se constitui uma interpretação. Ao longo da evolução, a compreensão do contexto evidencia-se cada vez mais como imprescindível para entender o texto e a mensagem da comunicação é simbólica. Para entender os significados de um texto, portanto, é preciso levar o contexto em consideração. Essas considerações servem de norte para compreender a forma de organização das análises realizadas ao longo do presente trabalho.

## **5. OS TRABALHOS REFERENTES À AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

### **5.1 Avaliando a realidade do atendimento público nas instituições de educação infantil**

Dentre os trabalhos identificados nas reuniões da ANPED entre 1993 e 2003 e que tratavam da avaliação, apenas 2,1% referiam-se à educação infantil. Conforme já exposto anteriormente, não deixa de ser surpreendente esta tão pequena quantidade. Dos três trabalhos que tratavam da avaliação na educação infantil, cada um o fez sob diferentes aspectos, nem todos eles referentes à prática pedagógica.

O primeiro deles, por exemplo, apresentado no ano de 1994, intitula-se *Avaliação da qualidade do atendimento oferecido em creches e pré-escolas no Estado do Rio Grande do Sul*, e foi resultado do trabalho de um grupo cuja coordenação ficou sob a responsabilidade de Ivany Souza Ávila juntamente com outros pesquisadores e com a consultoria de Maria Isabel Edelwiss Bujes.

Ressalto que destacar as categorias e subcategorias me possibilitou enxergar com mais nitidez o conteúdo para interpretar e aferir minhas considerações sobre o assunto tratado nos textos. Foi essa a forma que optei para realizar a análise do trabalho, evidenciando pontos que julguei significativos para a realização da tarefa, bem como questões que vêm sendo a preocupação nos debates e pesquisas da área. As leituras que fiz a respeito da compreensão pela análise de conteúdo, as discussões no NEE06, onde tivemos a presença da pesquisadora Manuela Ferreira (2004), que vem estudando o cotidiano nas instituições de educação infantil, bem como as orientações de Silva Filho na disciplina específica sobre Metodologia levaram-me a construir uma idéia de como poderia, de uma forma mais explícita, demonstrar como se deu o movimento para chegar à análise dos trabalhos encontrados. E a forma que encontrei foi elaborar um quadro de categorias, que, no meu ponto de vista, estão presentes nos trabalhos, o que facilitou meu entendimento acerca de seu significado. Elaborei um quadro-síntese, que apresento em seguida, e outro com mais riqueza de detalhes, em que agrupo as idéias semelhantes que farão parte dos anexos deste trabalho.



CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
A. Avaliação da Qualidade	A.1. Baixa Qualidade
B. Atenção à Infância	B.1. Acordo de Cooperação B.2. Indicadores para verificar a situação da infância B.3. Importância da Educação Infantil para o desenvolvimento da Sociedade
C. Suporte Teórico	C.1. Elementos Classificatórios C.2. Papel da Pré-escola
D. Concepções	D.1. Concepção de Criança D.2. Concepção de Currículo D.3. Concepção de Educação D.4. Ambigüidades na Pré-escola
E. Procedimentos Metodológicos	E.1. Localização, características das instituições e regiões, pessoal envolvido e instrumento de pesquisa
F. Panorama Geral da Situação da Educação Infantil no Rio Grande do Sul	F.1. Constatação

**Figura 3 – Quadro das categorias e suas subcategorias encontradas no trabalho – avaliação da qualidade do atendimento oferecido em creches e pré-escolas no estado do rio grande do sul- 1994**

Não descrevo detalhadamente o sentido e significado de cada termo que aparece no quadro apresentado acima por considerar que eles serão devidamente esclarecidos durante a extensão deste trabalho e das análises, já que conteúdo e abordagem teórica estão imbricados, entrelaçados no desenvolvimento da pesquisa..

O exercício de destacar e agrupar os termos no corpo deste primeiro trabalho me ajudou a poder afirmar que a exposição da qualidade do atendimento oferecido em creches e pré-escolas do RGS representou uma importante contribuição para a área da educação infantil na medida em que colocou à disposição um diagnóstico sobre a educação infantil que, embora que não representasse a totalidade do estado, abrangia uma amostra de todas as suas regiões. Por ele é possível, então, fazer algumas generalizações: que (conforme apontam os dados do IBGE/2004) a situação da infância em termos de educação em instituições inspira cuidados sob vários aspectos, pois, se nesse estudo realizado em um dos estados brasileiros considerados entre os mais

desenvolvidos do país a situação é preocupante, o que dizer das demais regiões, principalmente Norte e Nordeste, cujo índice de desenvolvimento humano está entre os mais baixos do Brasil?

A partir do trabalho *Avaliação da qualidade do atendimento oferecido em Creches e Pré-escolas no Estado do Rio Grande do Sul* é possível fazer um paralelo com o que tem apontado SARMENTO (2002), que nos leva a refletir sobre a infância: há indicadores de crise e exclusão social, fato este também demonstrado no referido trabalho, quando a autora conclui que a infância nas camadas populares são as mais excluídas dos serviços públicos com qualidade.

De acordo com SARMENTO (2000), a própria mídia (através de jornais, televisão, rádio) aponta para uma imagem desoladora da infância: questões como toxicod dependência, maus tratos infantis, violência e AIDS. Não raro surgem referências a políticas sociais públicas que confrontam as crianças e jovens em situação de risco. Em outras situações são as crianças que aparecem como vítimas da guerra, alvo de agressões racistas ou pedófilas, ou ainda vítimas do desemprego dos pais e da pobreza. Por outro lado, são poucas as referências a iniciativas que atribuam às crianças o papel de agentes ativos na construção da agenda social e política. O mundo da infância aparece invadido pela morte, pela injustiça, pela doença, pela violência, pelo desconforto.

Não é por acaso que as referências da mídia às gerações mais jovens se constituam em torno da polaridade exclusão-vitimização. As manchetes de jornais são a expressão de um senso-comum de onde surgem e de que ao mesmo tempo se alimentam, para a produção de formas e dos respectivos conteúdos que hegemonomizam os modos simbólicos de apreensão da realidade. Segundo Sarmiento (2000, p.),

a infância emerge sob o paradigma da crise social. Concorrem para esta imagem vários fatores: ela é a expressão de uma posição estrutural que coloca efetivamente, as gerações mais jovens nos pontos cardinais dos indicadores de exclusão (por exemplo, o desemprego e a pobreza): ela é, igualmente, a expressão de uma ideologia difusa, conservadora e preconceituosa, difundida entre os adultos, que oscila na ambivalência que existe entre a percepção da “crise de valores” (de que o comportamento infanto-juvenil seria a consumada expressão) e uma exaltação da “Infância” como o espaço imaginário da beleza, da paz e da inocência; mas é, finalmente, o produto de uma opacidade e, por conseqüência, de um medo: há entre as crianças (e também os jovens), os seus estilos de vida e modos de apreensão do mundo, e as gerações que detêm o poder (político, econômico e simbólico) a suficiente incomunicabilidade para que, afinal, se saiba tão pouco das gerações mais jovens e para que o recurso ao estereótipo de uma geração em perigo tão clara e constantemente se tenha vindo a fazer.

Para esse autor, conhecer a criança significa incondicionalmente conhecer a infância. Para tanto, é preciso compreender os caminhos individuais, privados e singulares de cada criança, caminhos que só têm sentido completo se forem perspectivados à luz das condições estruturais que constroem e condicionam cada existência humana. As condições relativas a cada categoria geracional constituem a base sobre a qual intervém cada um dos atores na sua interação com os outros, onde expressam o conjunto de constrangimentos estruturais que cada membro da sociedade sistematicamente sofre, interpreta, reproduz e refaz.

A inclusão da *geração* como variável dependente – e também como independente, dada a natureza do processo de estruturação que a ação humana continuamente opera na sociedade, sendo por esse motivo os atores sociais simultaneamente produtores e reprodutores da estrutura social (GIDDENS, 1984) na análise dos fatores estruturais – possibilita compreender a idéia contrária de a infância ser ao mesmo tempo a depositária da imagem da paz e da face mais nítida do horror da violência, da barbárie: é que a exclusão social opera também nas variáveis geracionais (tal como nas diferenças de classe, de etnia ou de gênero), afetando de modo muito expressivo as crianças. Desse modo, mais do que a crise social da infância importa referir os efeitos geracionais da exclusão social.

SARMENTO (2000) considera quatro espaços de exclusão social como estruturais: o espaço da produção (relação com o trabalho e com a distribuição da riqueza), o espaço doméstico, o espaço cívico (onde destaca a escola e a esfera política) e o espaço comunitário (evidenciando as relações de pares e as *culturas infanto-juvenis*).

O espaço estrutural da produção é dominado por três pontos fundamentais no que se refere à exclusão social das crianças: a pobreza entre as gerações; o trabalho infantil; os efeitos do desemprego nas gerações mais jovens. Com relação ao primeiro ponto, é importante salientar que é nos dois pólos geracionais opostos (infância/juventude e terceira idade) que os índices de pobreza são mais acentuados. Isto quer dizer que, tomando por referência o conjunto do grupo etário, há percentualmente mais crianças/jovens pobres do que adultos pobres (BRANDBURY; JANTTI, 1999 apud SARMENTO, 2000). O que se verifica conforme esse mesmo autor é que, nas últimas décadas, para um considerável número de países essas percentagens em vez de diminuir vêm crescendo, de tal modo que se pode afirmar que o aumento nas desigualdades da distribuição do rendimento afetam sobretudo os setores populacionais

menos protegidos pelas políticas sociais e, entre eles, especialmente as famílias mais pobres, as famílias mais jovens e as crianças (SARMENTO, 2000).

Na Declaração do Milênio de setembro de 2000, os Estados-Membros das Nações Unidas firmaram um veemente compromisso de cuidar da pobreza que incapacita e da miséria que se propaga em muitas regiões do globo. “Não pouparemos nenhum esforço”, afirmaram, “para libertar homens, mulheres e crianças das condições abjetas e desumanas, de extrema pobreza, às quais estão hoje submetidos mais de um bilhão desses indivíduos”.( Relatório Situação Mundial da Infância /2004). De acordo com o Secretário-Geral da Organização das Nações Unidas,

duas das Metas de Desenvolvimento do Milênio- consideradas por todos os países como a base para se construir um mundo melhor no século XXI- estão centradas na educação de meninas e meninos igualmente. Essas não são apenas metas com um fim em si mesmas; nosso desempenho para alcançá-las será crucial para alcançarmos todas as outras. Somente transformando-as em realidade poderá a nossa família internacional crescer mais forte, mais saudável, mais igual e mais próspera (KOFI A. ANNAN/2004).

O compromisso da comunidade internacional com a educação universal, inicialmente foi firmado na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, e reiterado mais tarde na Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989. No Encontro Mundial de Cúpula pela Criança de 1990, os líderes mundiais não só reafirmaram seu compromisso de que meninas e meninos, indistintamente, deveriam receber educação básica de qualidade, mas também asseguraram seu empenho em reduzir a diferença nas taxas de matrícula escolar que existiu durante décadas. Apesar desses compromissos, o ideal da educação universal não foi alcançado e as disparidades de gênero perduram até hoje. ( Relatório Mundial da Infância / 2004, p. 4).

Os documentos internacionais sobre os direitos das crianças e adolescentes e direitos humanos vinculam a garantia dos direitos fundamentais a condições dignas de vida para as pessoas. No caso das crianças, pela situação de fragilidade em que se encontram, percebe-se com clareza que a ausência de condições dignas de existência amplia sua vulnerabilidade. O enfrentamento da questão da criança só se viabiliza com o conhecimento e uma abordagem articulada do conjunto dos indicadores sociais para que se possam superar os pontos de estrangulamento na área social.

O Brasil é o segundo pior país da América do Sul no que tange ao índice de mortalidade infantil, ficando à frente apenas da Bolívia.<sup>8</sup> Além disso, entre 175 países, situa-se em 63º lugar em termos de mortalidade infantil de menores de 5 anos, conforme dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e, de acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), é o país de maior concentração de renda do mundo. E há mais: em nosso país, os 19% mais ricos da população possuem 50% do total da renda nacional; no item concentração de renda, o Brasil encontra-se à frente da Zâmbia, do Quênia, do Paraguai e do Peru. Outro indicador importante é o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), oferecido pela ONU. Esse indicador leva em conta as condições de saúde, educação e expectativa de vida: quanto maior os índices, melhores as condições de vida no país – o Brasil passou da 62ª posição em 1998 para a 79ª em 1999; estudos feitos pelo Instituto Brasileira de Geografia e Estatística (IBGE) dão conta de que, das 15 milhões de famílias com pelo menos uma criança entre 0 e 6 anos, 32% vivem com meio salário mínimo de renda familiar per *per capita*, mas na Região Nordeste essa proporção alcança 55% e nas famílias onde a mulher é a principal provedora, 29% também vivem sob esse patamar de renda; conforme o Ministério da Saúde, 53,5% das crianças e adolescentes brasileiros até os 17 anos encontram-se em famílias com renda mensal de até meio salário mínimo – são 32 milhões de crianças e adolescentes vivendo em situação de pobreza e miséria, dois milhões a mais que no início da década de 80.

A precarização das condições de vida é uma negação de direitos e o desenvolvimento com justiça social é uma pré-condição para que esses direitos sejam garantidos a todos. A erradicação da miséria, portanto, é um dos pontos essenciais, ainda que não exclusivo, para a realização da plataforma dos direitos humanos<sup>9</sup>.

Nesse sentido, fazendo uma ligação com o trabalho *Avaliação da qualidade do atendimento oferecido em creches e pré-escolas no Estado do Rio Grande do Sul*, verificam-se indícios semelhantes quando se trata da situação da criança pobre, com exceção da questão de gênero, que pelo menos no espaço pesquisado, a autora não fez referência a esse aspecto. Parece que nesse aspecto estamos em vantagem com relação a outros países pobres: aqui tanto meninos como meninas têm o mesmo direito quanto ao

---

<sup>8</sup> Neste sentido, vale destacar que Florianópolis foi o município do Brasil que atingiu o menor índice de mortalidade infantil entre os municípios brasileiros nos últimos anos (Fonte: Secretaria da Saúde do Município 2004)

<sup>9</sup> Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul - Trabalho infantil e adolescente- 1998.

ingresso numa instituição pública. Embora a mulher, de modo geral, tenha muito espaço a conquistar na sociedade brasileira. Por exemplo, os indicadores sociais sobre as mulheres em Santa Catarina (IBGE/2003) apontam que: elas chegam a ganhar cerca de 41% a menos do que os homens; apresentam a menor ocupação nos cargos de chefia; só 2,7% das mulheres são empregadoras; 30% das mulheres ocupadas ganham até dois salários mínimos; menos de 2% percebem acima de dez salários mínimos; 22% delas são chefes de famílias, 400.000 mil mulheres catarinenses; os jovens e as mulheres são os mais afetados pelo desemprego; o eleitorado feminino representa mais de 50%, enquanto sua representação em cargos executivos municipais corresponde a 3% e na vereança 11% do total (CONSELHO ESTADUAL DOS DIREITOS DA MULHER/2005).

Infelizmente nos espaços onde se localiza a população pobre e onde o poder público deveria atuar mais intensamente é que os serviços públicos, quando oferecidos, são menos qualificados, começando por espaços físicos inadequados, prédios precisando ser reformados, nas escolas pouco ou nenhum material pedagógico, adultos que atuam junto a crianças sem formação adequada, falta de diretriz pedagógica condizente com a cultura infantil, espaços e áreas destinadas a brincadeiras livres inexistente ou insuficientes, poucos equipamentos de parque, relação adulto/criança não condizente com indicações sociais e pedagógicas, falta de instituições para atender todas as crianças, critério de seleção desconsiderando o direito da criança, geralmente pelo fato da mãe ser trabalhadora, pouca participação dos pais, indefinição quanto à concepção de instituição (ora educacional ora assistencial), rotinas rígidas, que não consideram as necessidades das crianças, centradas mais nos adultos. A análise deste trabalho revelou que as instituições públicas mais bem qualificadas, que oferecem um trabalho mais condizente com as necessidades da educação infantil, muito embora não suficiente para garantir a qualidade, visto que isto é um processo, são as instituições localizadas em zonas mais centrais das cidades, sobretudo na capital, certamente onde as exigências e cobranças são maiores e os profissionais mais bem preparados para atuar nesse nível de educação.

Como foi possível verificar, o primeiro trabalho analisado não trata da avaliação do processo pedagógico propriamente dito, mas de uma avaliação das instituições; mais precisamente, é um diagnóstico tendo em vista a elaboração de um “*Plano de atenção à infância*”, previsto no acordo firmado entre o Banco de Desenvolvimento do Estado do Rio Grande do Sul S/A (BEDESUL) e a antiga Secretaria do Trabalho, Ação Social e

Comunitária (STASC). Embora restrita à realidade do Rio Grande do Sul, os dados levantados nesse diagnóstico proporcionou um excelente exercício de reflexão sobre a realidade do atendimento público às crianças e serve para chamar a atenção sobre as condições desse serviço em todo o país.

## 5.2 Reflexão sobre novas tecnologias de avaliação pedagógica

O segundo trabalho examinado, *AVAoLhIANDO: olhando as avaliações infantis*, de autoria de Maria Carmen Silveira Barbosa (1995), apresenta uma reflexão acerca da relação entre certas tecnologias de avaliação pedagógica, uma concepção de infância e a função social da educação infantil. Para examinar o conteúdo dos textos escolhidos foi elaborado o quadro a seguir.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
A. Metodologia	A.1.Finalidades A.2.Objeto da Pesquisa/ características
B. 3. Avaliação	B.1. Avaliação como centro do processo educativo B.2. O sentido de Parecer descritivo B.3. Avaliação como instrumento de enquadramento social: observação/auto-avaliação
C. Constatações sobre os pareceres descritivos	C.1. Relações estabelecidas: socioafetivas: criança-criança, relação professor-criança relações da criança com o conhecimento C.2.Representação de criança real e ideal C.3. A família e as ordens prescritivas
D. Educação Infantil e o Futuro Trabalhador	D.1 Força da Tecnologia na Formação do Trabalhador

**Figura 4 – Quadro das categorias e suas subcategorias no trabalho AVAoLhIANDO – olhando as avaliações infantis- 1995**

Do meu ponto de vista esse quadro retrata o que considero de mais importante para tecer considerações a respeito do tema que representa o eixo central de minha pesquisa. No trabalho, a autora analisa pareceres descritivos elaborados por um grupo de professores de uma escola pública que vem sistematicamente estudando e buscando apropriar-se de novas modalidades educativas, diferentes das tradicionais, levando em conta alguns aspectos da epistemologia genética, das práticas e teorias advindas do discurso pela luta na qualidade da escola pública. Foi estabelecido que, ao invés de os

alunos receberem os instrumentos tradicionais de avaliação, receberiam *pareceres descritivos*. Para a concretização do objetivo de avaliação integral, os professores utilizaram como instrumento esse *parecer descritivo*, elaborado a partir de três elementos fundamentais: a observação, o registro e a auto-avaliação. É sobre esse instrumento que Barbosa (1995) realiza seu trabalho e sua análise, utilizando um aporte teórico que incluiu, entre outros, autores como: Lüdke,(1994) Haydt (1988), Nicolau (1989) , Luçar (1982), Antola (1981), Esteves (1973), Foucault (1987) e Frigoto (1994).

A partir da análise do texto elaborado por Barbosa (1995) entendi que a autora, apesar de considerar as mais sérias intenções dos professores de praticar uma ação pedagógica respeitável, eliminando exames, provas, notas, boletins ou conceitos, fruto de discussões nas reuniões que estabeleceram um projeto pedagógico diferente do tradicional na forma de aprender e avaliar, deixa transparecer que os pareceres analisados ainda indicavam dificuldades dos professores na direção de se apropriarem, na prática, dessa forma de avaliar.

Considero haver no trabalho apresentado pela autora um avanço por parte dos profissionais que foram objetos e sujeitos da pesquisa através de seus pareceres descritivos e das práticas educativas que tiveram como pano de fundo os princípios do construtivismo. Foram constatadas muitas afirmações que buscavam, por exemplo, demonstrar a relevância de se *avaliar a evolução, o processo pelo qual passa o aluno e não apenas o seu produto, ou para a necessidade de se considerar, ao avaliar cada aluno, o seu “todo” e não apenas processos particulares.*

Olhando atentamente para os instrumentos utilizados para avaliar as crianças na educação infantil, os pareceres descritivos, em duas turmas de classe popular de uma escola pública, considera-se o trabalho realizado pela autora relevante na medida em que a própria pesquisadora problematiza as observações, analisa cuidadosamente e conduz a reflexões que não se esgotam na conclusão do trabalho.

Apesar de a pesquisa ser realizada em uma escola com uma trajetória diferente da tradicional, onde os professores esforçam-se para desenvolver um trabalho de educação de acordo com os princípios democráticos, fruto das lutas para a qualificação da escola pública, tendo como base para o projeto educativo alguns princípios da epistemologia genética, descortinam-se aspectos sobre os pareceres descritivos, objeto analisado com perspicácia, que servem para aprofundar as discussões acerca de um assunto polêmico na educação infantil – a avaliação.



Ao analisar criticamente o modo como são relatados os pareceres descritivos (sem má intenção, por serem feitos pelas professoras, sem as crianças), Barbosa aponta para uma questão fundamental que merece ser considerada pelos educadores da área da educação infantil, ou seja: quais fundamentos epistemológicos (sócio-filosófico-antropológicos) sustentam as práticas educativas, entre elas as de avaliação? Quais são as escolhas teóricas, não neutras, mas coerentes com os discursos sobre a criança como alguém potente e capaz? Mesmo considerando a escola pesquisada como uma instituição não tradicional, percebe-se que as marcas de um modelo vertical estão presentes.

Durkheim define a educação como “uma socialização da jovem geração” (1922). Segundo ele, o que é comum aos fatos da educação, apesar de sua diversidade no tempo e no espaço, é a ação dos adultos sobre os mais jovens, a ação de uma geração sobre a outra. Como todo fato social, a educação é então concebida na sua força de imposição, de coerção (em termos de idéias, sentimentos e práticas), que se exerce sobre todo indivíduo no cerne de uma sociedade. Para Durkheim, ultrapassar o ser individual e constituir o ser social em cada um de nós é o fim da educação. Ora, a família não está na melhor posição para cumprir esse papel, pois está fortemente submetida às dimensões afetivas das relações entre as pessoas. A escola, em oposição, leva a criança a reconhecer a regra social impessoal. O ingresso na moral da classe e na sua disciplina constituiria, assim, uma iniciação ao respeito da regra pela regra. É o professor das primeiras séries escolares quem permitiria essa passagem para uma realidade superior, racional e impessoal, para uma moral laica republicana. (ERIC PLAISANCE p.124 . 2004)

Com base nesse pressuposto, verificamos uma relação estreita com os pareceres descritivos analisados. A autora afirma que verificou a semelhança entre vários pareceres, que servem para muitas crianças. Talvez estejam falando de um tipo ideal de criança – a que a escola deseja. Uma criança que não existe, uma criança ideal. É importante a análise do sentido e do significado da palavra *parecer*, que traz a idéia de julgamento, de uma ação de poder feita por um especialista, o que neutraliza a possibilidade de existência de outras versões. É o saber do sábio que se impõe, aquele saber que não se discute.

Neste sentido é que afirmo ser a avaliação mais um aparato tecnológico de enquadramento social. A observação constante e também a auto-avaliação para poder ver e rever o aluno na sua totalidade dentro de padrões comportamentais pré-estabelecidos parece-me estar convergindo com a concepção durkheimiana de socialização, o que contradiz os próprios princípios estabelecidos pela escola cujos pareceres foram analisados. Isto demonstra a complexidade da ação educativa quando se pretende romper com práticas autoritárias e tradicionais. Muitas vezes o discurso é de uma ação voltada para a autonomia, para a democracia, mas quando se analisa esse discurso com olhar de estranhamento para as práticas avaliativas, como foi o caso de Barbosa (1995), percebe-se uma contradição entre

teoria e prática. Apesar de abolir notas, boletins e outros instrumentos considerados não adequados, e adotar os pareceres descritivos, eles continuaram apresentando resquícios de enquadramento dos sujeitos, já que estabelecem padrões de positividade e negatividade para as crianças em suas relações na instituição. As crianças cujo *comportamento* não é valorizado socialmente são a maior preocupação dos profissionais, pois o desafio de torná-las *socializadas* para a harmonia do grupo parece ser o centro das ações pedagógicas.

Num trabalho sobre a sociologia da pequena infância, Plaisance (1996) afirma que o modelo de educação impositiva da criança pequena na escola maternal acompanha os textos sobre educação desde a virada do século XIX para o século XX. Pauline Kergomard, citada por Plaisance (2004, p. 225), protesta vigorosamente contra os adestramentos e as rotinas que ordenam as classes como um regimento militar.

Ela se interessa pelas atividades próprias da criança, por exemplo durante os jogos, mas, no fundo, compartilha dessa concepção de uma socialização marcada pela ação do adulto, inclusive sob a perspectiva da disciplina, contanto que as individualidades sejam respeitadas. Mais geralmente, a própria história da sociologia deve muito à concepção durkheiminiana da socialização, uma vez que esta foi freqüentemente reduzida a uma interiorização de normas e valores como efeitos de uma ação social..

Se tomarmos como função da educação infantil a socialização nos moldes da sociologia durkheiminiana, é provável que a avaliação do modo como foram elaborados os pareceres descritivos na instituição observada estejam coerentes. No entanto, se o que se deseja é a socialização de acordo com um modelo interativo, as considerações nos pareceres descritivos sobre as crianças constantes nessa pesquisa seriam diferentes.

As concepções contemporâneas de socialização insistem, pelo contrário, na construção do ser social por meio de múltiplas negociações com seus próximos e, ao mesmo tempo, na construção da identidade do sujeito.

Sem dúvida essas referências teóricas foram forjadas em um contexto social transformado, no qual as instituições eram fundamentalmente questionadas sobre sua capacidade de transmitir normas definidas sem ambigüidades e de permitir o desempenho de um papel. Para Dubert (2002), a socialização se desenvolve como a construção progressiva de experiências sociais que os indivíduos devem dominar. Essa maneira de socializar os atores é mais difícil, mais contraditória e mais heterogênea que a do programa institucional (PLAISANCE, 2004, p. 226).

É nesse sentido que aponto a avaliação como instrumento de enquadramento social pela observação e a auto-avaliação. A autora do texto<sup>10</sup> cita Luçart (1982), que fala do “ingênuo e monstruoso” projeto de conhecer totalmente a criança com o objetivo de poder melhorar os desempenhos escolares e, em nome da “ciência” e do “bem-estar”, de procurar construir um “conhecimento total” sobre o aluno, sua inteligência, saúde, comportamento, interesse, história pessoal e familiar, pois, ao conhecê-la, a pedagogia pensava poder ajudá-la a superar-se e a ir mais longe. Parece-me que a ênfase é dada a uma investigação psicológica quase sem limites ou parâmetros éticos individuais. Com que finalidade é usado esse conhecimento total do aluno, sem que seja de uma certa forma uma espécie de “confissão pública”, feita principalmente através da auto-avaliação e observação? É fato que a observação é a forma mais antiga e mais utilizada atualmente para avaliar as crianças na educação infantil; com que finalidade? Para compará-las umas com as outras? Para manter a ordem e a disciplina? Pois esses são indicadores fortes que aparecem com bastante frequência nos pareceres. Neste processo de observar a criança sempre do ponto de vista do adulto, corre-se o risco de cair nas *armadilhas* de sempre, ou seja, de reproduzir os valores em que os adultos estão imersos pela cultura, principalmente a escolar, e os julgamentos a que estão sujeitos. Outro ponto forte é a questão do conhecimento, sobretudo de conteúdos programáticos por disciplinas. Convém problematizar qual é o papel da educação infantil, quais são as especificidades para essa faixa etária nas instituições de educação infantil.

A preocupação de encontrar respostas para essas e outras centenas de questões tem sido um dos eixos centrais da atividade dos pesquisadores da UFSC que participam do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação de 0 a 6 anos. Muitos debates implementaram o processo de consolidação de estudos e pesquisas em torno da especificidade da educação infantil, e daí surgiu um amplo leque de questões que têm nutrido diferentes percursos de investigação, entre os quais a avaliação. Para os pesquisadores do núcleo tem sido freqüente a idéia de que o espaço da educação infantil deve garantir que as crianças possam viver plenamente sua infância, sem imposição de práticas ritualísticas inflexíveis, tais como as cristalizadas nas rotinas domésticas, escolares ou hospitalares. Esse movimento começou a ser mais nítido a partir de 1998, na tentativa de uma inteligibilidade das infâncias e dos sujeitos que compõem esta categoria social.

---

<sup>10</sup> Maria Carmem Silveira Barbosa

[...] Requer um olhar inverso ao que historicamente nos tem marcado: o de que as crianças são “vir a ser” “tabulas rasa”, “rastros vergonhosos de nossa natureza corrupta e animal” “inocência em forma humana”, entre outras. Esse outro olhar que estamos nos propondo construir exige a compreensão de que as crianças à sua moda compreendem o mundo que as cerca. Portanto, são sujeitos completos em si mesmos, que pensam. Se expressam criativamente e criticamente sobre o espaço institucional onde são educadas e cuidadas. São sujeitos conscientes de sua condição e situação e se expressam de múltiplas formas. (BATISTA; CERISARA; OLIVEIRA; RIVERO, 2002)<sup>11</sup>.

Romper com essa visão que entende a ação com a criança como uma adaptação do modelo de atuação no ensino fundamental, suprir suas necessidades, sua dependência com relação ao adulto e reconhecê-la como potente e capaz de aprender, desde que seja encontrada a forma adequada, tem movido grande número de pesquisas da área. É uma

[...] concepção que os profissionais da área vêm defendendo, de criança e infância “com poder de imaginação, fantasia e criação- entende as crianças como cidadão, pessoas que produzem cultura e são nela produzidos, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem (KRAMER, 2003, p. 91). Baseada nessa visão de criança, busca-se a construção de uma pedagogia da infância na qual a” aprendizagem é uma atividade cooperativa e comunicativa, na qual as crianças constroem conhecimento, dão significado ao mundo, junto com os adultos e igualmente importante com outras crianças (DALHLBERG et al., 2003, p.72).

Mas romper não significa criar uma mera transmissão adaptada, como se verifica nos pareceres descritivos analisados e relatados no trabalho sobre avaliação das crianças, fortemente marcados por uma intenção de preparação para o ingresso na primeira série.

### 5.3 Avaliação do processo de inserção de bebês em uma creche

O último trabalho analisado, *Indícios utilizados por educadores para avaliar o processo de inserção de bebês em uma creche*, de autoria de Caroline Francisca Eltink (2000), aborda uma pesquisa realizada num berçário de uma creche universitária de Ribeirão Preto, no Estado de São Paulo.

O quadro a seguir representa as idéias centrais que destaquei como relevantes para este trabalho sobre avaliação das crianças.

---

<sup>11</sup> Maiores detalhes no livro: *Crianças e miúdos: perspectivas sociológicas da infância e educação*, de Sarmento & Cerisara.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
A- Motivação do trabalho	A.1. Intenção do Trabalho
B. Polêmicas e dúvidas com relação ao atendimento de crianças em berçário	B.1. Receio
C. Entre risos e Lágrimas: prelúdio de uma relação	C.1.Contexto das relações sociais onde o bebê está inserido C.2.Comunicação entre bebês e adultos
D. Qualidade: Uma eterna conquista	D.1. Construção Contínua
E. Procedimentos Metodológicos da Pesquisa	E.1.Universo da Pesquisa/caracterização
F. Avaliação: Evidências Positivas e negativas no Processo de Inserção de bebês na creche	F.1.Fatores de “inserção” ou “não inserção”

**Figura 5 – Quadro das categorias e suas subcategorias no trabalho indícios utilizados por educadores para avaliar processos de inserção de bebês em uma creche- 2000**

A pesquisa que resultou no trabalho aqui analisado leva à reflexão de que a creche, como serviço social, tem alterado seu discurso, distanciando-se do modelo assistencial destinado a famílias necessitadas e dirigindo-se para um serviço em respostas às necessidades e aos direitos da mulher que trabalha em ocupação extradoméstica. Nesse processo de evolução está inserido o objetivo de eliminar a discriminação da mulher na sua função de mãe e a possibilidade de sua exclusão ou marginalização no mercado de trabalho. Nesse sentido, a creche se configura como um serviço que possibilita o trabalho feminino, sem que, no entanto, abra mão da sua referência familiar, é a mulher trabalhadora e ao mesmo tempo mãe.

Nos últimos tempos tem se difundido a concepção de creche como agência educativa, como um direito não só da mãe como também da criança, e de que seja voltada a todas as crianças de 0 a 3 anos. Nesse sentido, a creche não se desvincula da família, é uma instituição capaz não só de suprir seus serviços como também de mediar os serviços oferecidos pelo poder público [...] (BONDIOLI; MONTOVANI, 1998).

É realmente uma abstração pensar nas necessidades das crianças como aspectos separados da realidade social na qual se encontram inseridas e, portanto, das necessidades da própria família. De acordo com as autoras, a familização é uma condição “normal” em nossa sociedade, e a criança, usufruindo de um serviço como a creche, só pode ser uma criança familizada. Portanto, a família é um instrumento de

mediação entre o indivíduo (a criança ) e os recursos. Nesta concepção, o discurso com relação à creche entrelaça-se com o da família, tendo em vista que ambas, como instituições sociais, entre outras funções a elas atribuídas, encarregam-se do cuidado e da educação das crianças pequenas.

O trabalho de pesquisa sobre a inserção dos bebês, que aponta sinais de “adaptação ou não” das crianças com menos de 2 anos à creche, sem dúvida é uma importante contribuição para a área de educação infantil, na medida em que pretende colaborar com o desenvolvimento de novos conhecimentos e, dessa forma, contribuir para a melhoria na qualidade do atendimento desta faixa etária. Sendo um fenômeno recente, o atendimento de crianças pequenas em creche ainda gera ansiedade, medo, controvérsias e incertezas por parte dos pais, educadores, pesquisadores e legisladores. É por essa razão que pesquisas e estudos voltados para esta faixa etária merecem atenção, principalmente na área da educação.

Os estudos mais freqüentes sobre creches que atendem crianças de 0 a 3 anos estão ligados à área da saúde e da psicologia, entre outras; com relação à pedagogia ainda há poucos e recentes, mas é preciso buscar em outras áreas, como na sociologia, na antropologia na própria história elementos que sustentem uma concepção que indique, ainda que provisoriamente, as práticas de cuidado e educação para esta faixa etária em instituições de educação.

Pela constatação de Eltink (2000) em seu trabalho não é uma tarefa fácil a *adaptação* dos bebês: é uma fase de sofrimento tanto para eles como para os familiares e as educadoras<sup>12</sup>. De acordo com a pesquisadora, as expectativas com relação ao cuidado e educação das crianças no berçário organizam-se de acordo com as expectativas que cada um dos grupos tem com relação à criança. Mas é possível afirmar que, de acordo com a condição social, cultural e econômica das famílias, as expectativas variam. Esses fatores também interferem na questão do número de pessoas adultas envolvidas para cada grupo de crianças, nos tipos de relações estabelecidas, nas rotinas e nos horários.

A pesquisa sobre a inserção dos bebês foi realizada em um contexto em que já havia uma preocupação de realizar estudos mais sistemáticos sobre essa fase da criança na instituição. Portanto, os educadores que atuavam naquele espaço junto ao grupo de crianças realizavam um trabalho com base em estudos específicos sobre a qualidade da

---

4. Coloco o termo no feminino, pois, no berçário pesquisado, de acordo com as referências obtidas, são apenas mulheres que aí atuam.

inserção dos bebês. Já havia uma certa convicção de que a relação com a família do bebê nessa fase é fator preponderante para se estabelecer uma relação de confiança entre pais, educadoras e crianças. Quanto maior o nível de confiança estabelecido entre mães e educadoras, menor o nível de ansiedade entre elas, favorecendo uma inserção mais rápida e tranqüila para os bebês.

Muitos fatores foram levados em consideração para avaliar se os bebês estavam bem ou não na creche. Mas o principal deles era o choro, a linguagem principal nesta fase, que precisava ser decodificado pelas educadoras para entenderem, quando se tratava de interpretar o desejo da criança, quando poderia ser fome, sono, tristeza, necessidade de aconchego no colo, desconforto, calor, frio, sede, enfim, qualquer necessidade que precisava ser anunciada para ser atendida pela educadora. À medida que o choro ia diminuindo, aumentava o grau de expectativa das educadoras para avaliar se a criança estava bem adaptada à creche, e se isso acontecia ressaltavam as conquistas de autonomia pela criança, fator privilegiado como eixo norteador dos estudos na creche pesquisada. Assim as crianças eram incentivadas a brincar sozinhas e com outras crianças, deixando de depender tanto do colo da pessoa responsável.

Será possível incentivar e desenvolver a autonomia da criança bem pequena? Para Bondioli e Mantovani (1998), “autonomia” ou “independência” é a capacidade de tomar e conduzir iniciativas próprias para aquilo que diz respeito tanto ao controle do próprio corpo (comer, ir ao banheiro, vestir-se, adormecer) quanto as atividades motoras, cognitivas e lúdicas. Nesse sentido, autonomia é sinal de bem-estar psico-físico e é acompanhada por uma relação descontraída e sem ambivalências entre adulto e criança. Autonomia não significa separação, significa, pelo contrário, a segurança da relação e a capacidade de a criança modular as suas exigências de contato ou de controle a distância do adulto, sem se sentir intimidada pelo medo de ser abandonada, ou de ser interrompida, podendo assim dedicar-se com concentração e determinação às várias atividades (APPELL; DAVID, 1965).

Permitir que as crianças tomem iniciativas autônomas que as conduzam até o fim da atividade, que se alimentem explorando o alimento e “fazendo sozinhas”, que procurem o adulto quando tenham necessidade favorece um comportamento mais maduro, mais estável, em que a motivação intrínseca naquilo que se faz é confirmada e reforçada (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, p.23).

Na creche onde as relações entre adultos e crianças são projetadas com cuidado, com objetivo de inserção, onde o número de crianças não permite muitas intromissões por parte dos adultos, mas o contrário, e onde os materiais são estimulantes, o ambiente é seguro e se configura como um lugar ideal para uma evolução precoce da autonomia, entendida como o prazer da criança de escolher e de estar com os outros ou de brincar, de pedir ajuda ao adulto ou de experimentar por si mesma (MANTOVANI, 1983). Para que o espaço da creche e a inserção dos bebês sejam experiências positivas e perdurem no tempo é necessário um envolvimento ativo da família, seja nas práticas educativas, seja no cotidiano das instituições (MUELLER, apud MANTOVANI, 1984).

É preciso atentar pois para o que é necessário organizar no espaço da infância:

[...] integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível. Desta forma, ser, sentir, brincar, expressar-se, relacionar-se, mover-se, organizar-se, cuidar-se, agir e responsabilizar-se são partes do todo e de cada indivíduo, menino ou menina, que desde bebês vão, gradual e articuladamente, aperfeiçoando esses processos nos contatos consigo próprios, com as pessoas, coisas e com o ambiente em geral (ROCHA, 1999, p.11).

Como pude constatar através do trabalho analisado, parece que a abordagem do assunto inserção é um aspecto relevante na instituição pesquisada, tendo em vista o envolvimento das mães e o estudo sistemático sobre a especificidade dessa faixa etária por parte dos profissionais envolvidos no cuidado e educação das crianças do berçário. A busca permanente de uma ação reflexiva sobre a prática educativa com crianças, sobretudo no processo de inserção na creche, merece ser amplamente incentivada, principalmente porque se tratam das primeiras experiências do indivíduo fora do contexto familiar. Aí a criança se depara com um ambiente completamente diferente daquele com o qual está acostumada.

A responsabilidade do acolhimento de crianças de 0 a 6 anos nas creches ou na pré-escola é um fator que gera conflito e ansiedade, e lidar com essas tensões de maneira equilibrada também é papel dos educadores. Nesse sentido, não basta o profissional apenas gostar de criança, ter paciência, ser afetivo; isso é importante, mas interpretar os sinais, gestos, a linguagem expressa principalmente através do choro, do riso, enfim, conhecer a criança e suas características é um desafio que acompanha a educadora a cada dia de sua ação junto a ela e constitui-se num processo permanente na construção de relações e conhecimento.



## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tarefa a que me propus com esta pesquisa foi fazer um levantamento dos trabalhos sobre avaliação em todos os GTs na base da ANPEd. Isto foi possível através dos estudos que realizei tomando como referência os quadros publicados nos livros de “Programas e Resumos” das Reuniões Anuais ocorridas entre 1993 e 2003. Elaborei um mapeamento desses trabalhos, fiz-lhes a resenha para estudá-los e criei um quadro das categorias que julguei ser significativo para realizar a análise. A partir desse mapeamento, foi possível confirmar aquela hipótese inicial que construí para me lançar na pesquisa, ou seja, realmente verifiquei que a produção referente ao tema avaliação na educação infantil é escassa, muito embora os estudos e pesquisas sobre educação de crianças de 0 a 6 anos tenham aumentado vertiginosamente nos últimos anos.

Muitos dos trabalhos mapeados, embora não ressaltem a avaliação, contribuem para o avanço do conhecimento na área. Cito como exemplo a pesquisa de Rocha (1999), que não trata da avaliação, mas aponta os indícios para a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil. Nessa obra, em meu entender, a autora dá indicativos para a prática pedagógica, nos quais implicitamente o ato de avaliar está presente, principalmente quando refere que no lugar de conteúdos programáticos o trabalho no espaço da educação infantil deve privilegiar o estabelecimento de relações educativas com meninos e meninas, promover o desenvolvimento das crianças em suas múltiplas dimensões humanas. Portanto, se nos dispusermos a observá-las atentamente, elas nos apontarão a necessidade de romper com a visão adultocêntrica<sup>13</sup> que predomina nas atividades pedagógicas, de considerá-la como alguém que também é capaz de nos ensinar, que tem uma forma própria de se relacionar e, sobretudo, uma forma de viver sua infância no espaço de educação institucional.

Respeitar o que elas indicam, descobrir de que precisam e como podemos organizar tanto os espaços como as ações que consideram interessantes pode fazer a permanência na instituição mais prazerosa, lúdica, tornando pedagógico não só os momentos de atividades ditas *pedagógicas*, mas todos os outros momentos, desde quando adentra o espaço da creche até o momento da saída. Esse lugar onde muitas crianças permanecem até por 12 horas diárias

---

<sup>13</sup> Termo que vem sendo utilizado pelos pesquisadores da área como sendo uma atitude centrada no adulto, que decide sempre o que considera como sendo o melhor para a criança, sem a participação da mesma. Ex.: planeja atividades sem levar em conta os interesses das crianças.

por cerca de seis anos de sua tenra idade pode e deve ser constantemente repensado no sentido de sua adequação aos interesses dessas crianças, crianças que muitas vezes ainda não falam, não andam, não conseguem comer sozinhas, mas encontram ali uma forma de viver e de se comunicar.

Para tornar mais consistente minha análise, fiz um estudo referente a alguns autores que vêm analisando sistematicamente o tema avaliação de um modo geral, e mais aquilo que foi possível encontrar na área da educação infantil. Com esse estudo elaborei um quadro teórico sobre concepções, críticas e implicações da avaliação no ensino fundamental e também na educação infantil. Abordei as macro e microquestões desse fenômeno que afeta a maioria das crianças e jovens que passam por uma instituição de educação.

A partir do quadro das categorias, elaborei uma análise apoiada nos estudos teóricos referentes à avaliação e ao que vem se constituindo como Pedagogia da Educação Infantil, com destaque para a Sociologia da Infância. Neste aspecto a pesquisa se caracterizou mais pela ausência de referência específica sobre avaliação na educação infantil do que pelo excesso, como ocorre em relação a muitos outros assuntos.

Por ser escassa a produção da área sobre o tema, considero importante um estudo sobre as práticas desse fenômeno, impossível de realizar no momento, como explicitarei no início deste trabalho. Para a área, uma pesquisa que demonstre como vem sendo desenvolvida a avaliação das crianças nas instituições de educação infantil parece ser urgente e necessária. Isso viabilizaria ampliar os conhecimentos e possibilitaria a percepção da epistemologia dos professores sobre o assunto.

Assim como se apresenta, o fato de constatar poucas pesquisas sobre o tema pode levar à conclusão de que a educação infantil não é tão importante como o ensino fundamental, de que precisa apresentar resultados. Pode levar à conclusão de que na educação infantil qualquer coisa serve, é só brincar, trocar fralda, dar comida, etc. Que a instituição de educação infantil não tem que ter responsabilidades com o processo de conhecimento das crianças: as crianças não são reprovadas, logo não é preciso falar em avaliação – como se ela não existisse. Será que é esta visão espontaneísta que está presente?

Não é porque a avaliação na educação infantil não tem caráter de promoção que não seja importante. Se quisermos qualificar as ações neste nível de educação, precisamos encarar esta temática como um aspecto inerente à prática pedagógica. Dada a míngua produção

encontrada, o presente estudo não respondeu a tais questões, deixando uma brecha para novas investigações. Talvez um estudo sobre avaliação que se debruce sobre o cotidiano da creche e da pré-escola, sobre os instrumentos utilizados no trabalho com as crianças, sobre a forma de comunicação com os pais aponte outras características importantes para conduzir o trabalho com as crianças. Dar visibilidade a este assunto através de uma pesquisa que retrate o cotidiano nas instituições, observando especificamente esse fenômeno me parece relevante.

Os trabalhos que analisei convergem entre si pelo fato de tratarem sobre avaliação de crianças na educação infantil. Embora sob aspectos diferentes, todos buscam explicitar a qualidade na educação e no cuidado na faixa etária de 0 a 6 anos. As pesquisas foram unânimes em apontar a necessidade de qualificar a educação nesse nível, através de profissionais<sup>14</sup> habilitados, ambientes adequados, materiais didáticos pedagógicos que atendam aos interesses das crianças, formação continuada e permanente dos profissionais que aí atuam, ação pedagógica planejada, relações amistosas entre a crianças, adultos e famílias como um fator relevante na qualidade, razão adulto/criança, valorização dos profissionais, entre outros aspectos.

As pesquisas têm em comum a intenção de contribuir para o desenvolvimento de novos conhecimentos para a área e de questionar e problematizar algumas ações que se desenvolvem na instituição, como a inserção ou o uso dos pareceres descritivos como técnica de avaliação. Mesmo a pesquisa que aponta mais para a elaboração de políticas públicas para a infância, pois trata da avaliação da qualidade do atendimento oferecido em creches e pré-escolas no Estado do Rio Grande do Sul, não deixa de apresentar tais preocupações sob um aspecto mais amplo.

O termo qualidade aparece na quase totalidade dos textos referentes à educação infantil, razão pela qual considero importante refletir sobre o conceito de qualidade, tendo em vista que a própria avaliação é utilizada para “medir” a qualidade.

De acordo com Peter Moss (2002), atualmente vivemos na “Era da Qualidade”, todo mundo quer te-la e oferecê-la. A palavra aparece diariamente em muitos lugares, relacionada a várias atividades, bens e serviços. O termo qualidade é tão largamente usado que o assumimos como certo. Geralmente, quando as pessoas falam em problema com a qualidade, elas se referem a algum problema técnico. Então como definir e medir

---

<sup>14</sup> Refiro-me ora a profissional, ora a professor (a), ora a educador (a) neste trabalho com o mesmo sentido: uso o termo professor porque assim ele consta no quadro funcional da carreira, educador porque o professor acima de tudo é um educador, e profissional porque requer conhecimento específico formação sistematizada, crítica e continuada.

a qualidade? O autor sugere que existe um problema com seu conceito. Afirma que “o conceito de qualidade não é neutro nem isento de valores. É resultado de um modo específico de ver o mundo e está permeado de valores e pressupostos. Trabalhar com o conceito de qualidade é uma opção, não uma necessidade (MOSS, 2000, p.17).

Nesse sentido, podemos interpretar qualidade como um processo em constante evolução, tendo em vista que sempre há novos elementos a serem agregados ao conjunto de fatores que definimos como meta a conquistar para melhorar qualquer serviço, seja institucional, público ou de âmbito restrito. O que buscamos quando nos comprometemos com alguma causa como a educação infantil é o bem-estar, a satisfação, o prazer e a alegria promovida pelo respeito à dignidade e aos direitos da criança, contribuindo dessa forma para uma vida mais plena e feliz.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu Art. 3º estabelece que:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (ECA LEI Nº 8.069/90, p.9)

Se analisarmos o próprio conteúdo dessa lei, fica implícita a questão da qualidade, cujos princípios devem nortear as ações da educação infantil, inclusive no ato de avaliar.

Na elaboração do próprio RCNEI, no que tange à avaliação, nada foi questionado pelos pareceristas que opinaram, apesar de o conteúdo ter sido apontado pelos pesquisadores como de base teórica confusa. Isso leva a crer que o que está posto como indicação para a avaliação na educação infantil no referido documento está coerente com o que vem sendo defendido pela área como sendo adequado e específico da educação infantil.

Se o papel da educação infantil tem como princípio a dignidade da criança como sujeito de direito, é fundamental que se estabeleçam critérios de qualidade, em que todas as crianças, independente de cultura, classe social, credo, etnia, gênero, estejam incluídas e possam usufruir de tais direitos. No atual contexto, de acordo com o que ficou demonstrado na pesquisa sobre qualidade, muito esforço ainda será necessário por parte de todos os que buscam construir uma educação infantil capaz de cumprir os preceitos legais definidos, pois muitas são as crianças excluídas de um padrão mínimo

de qualidade na educação institucionalizada, seja pela falta de acesso, seja pela precariedade do atendimento.

A abordagem referente aos pareceres descritivos como instrumentos utilizados para avaliar o desempenho das crianças na educação infantil, de meu ponto de vista é um esforço significativo por parte dos professores para modificar as práticas tradicionais de avaliação, eliminando os antigos instrumentos, considerados inadequados para essa faixa etária. Porém é preciso atentar para o fato de que mudar o instrumento – nota, boletim, conceito – por parecer descritivo (ou outros – dossiê, portfólio, etc.) não altera a concepção que o educador traz consigo. Importante no ato de avaliar é ter clareza da intenção que conduz nossa ação pedagógica. Não creio que o instrumento de avaliação seja tão significativo para o professor redirecionar sua prática se necessário, mas sim o processo dessa avaliação.

Considero que a observação constante e o registro das ações são fundamentais para o professor qualificar a sua prática, se servirem como elemento para trocar experiência com seus pares, com a coordenação pedagógica, com a direção... Para tanto, há que levar em conta as condições de trabalho, pois refletir sobre o fazer implica um ambiente favorável. Para o pesquisador (a) a observação e registro dos fatos são fáceis, pois seu papel e função são observar e registrar. No caso da professora, ao mesmo tempo que observa ela interage com as crianças, sendo solicitada constantemente, e fica mais difícil registrar – então essa tarefa fica para depois. Quando? Depois do expediente? Se o registro for escrito e a avaliação servir apenas para dar uma satisfação aos pais ou a outros interessados, sem ser problematizado com a intenção de melhorar a prática pedagógica, não vejo sentido nele, apenas desperdício de energia.

A avaliação constitui-se como parte integrante do processo pedagógico de educar e cuidar. As ações pedagógicas estabelecidas no espaço de educação infantil institucional, apesar de parecerem como atividade espontânea para a criança, para o professor é uma ação pensada, refletida, intencional, fruto de observações minuciosas do professor sobre as ações e interesses das crianças. A avaliação feita somente no final do semestre ou de um ano não contribui para melhorar a prática, se não for um exercício diário das ações junto às crianças. Por isso, atrevo-me a dizer que se desejamos a qualidade precisamos cuidar também dos adultos que cuidam/educam as crianças, oferecendo condições dignas, apoio incondicional para planejar, registrar de formas diversas além da escrita, talvez filmagem ou fotografia, avaliar e rever suas ações, para

modificá-las se for necessário, dando-lhe tempo e espaço e condições para tal, o que na maioria das instituições ainda não acontece.

Sendo o planejamento um recurso inerente à função do professor/educador infantil, é o que caracteriza o processo de intervenção docente, um exercício profissional técnico e intelectual de conhecimento da área, o principal elemento que diferencia suas ações com as crianças das dos pais ou familiares. É importante ressaltar que, assim como a avaliação na educação infantil se diferencia da avaliação do ensino fundamental, o planejamento tem também essa característica, é específico e se fundamenta numa concepção de criança e de infância baseada nas relações educativas e não no conteúdo programático, como geralmente ocorre em outros níveis de ensino e educação.

A observação é considerada uma das formas de avaliar as crianças. Ela também precisa ser planejada para que o professor possa perceber manifestações significativas sobre essas crianças. Através da observação o professor pode conhecer mais sobre o que as crianças sabem fazer, o que pensam sobre um determinado assunto ou fenômeno que vivenciam, o que ainda é difícil de entenderem e quais são os interesses que possuem. O hábito de observar as crianças pode indicar caminhos para selecionar propostas de atividades com elas propor desafios tendo em vista os objetivos que se desejam atingir por meio delas. Portanto, a reflexão do professor sobre sua prática só se realiza pela observação e pelo registro.

[...] O registro é entendido aqui como fonte de informação valiosa sobre as crianças, em seu processo de aprender, e sobre o professor em seu processo de ensinar. O registro é o acervo de conhecimento do professor, que lhe possibilita recuperar a história do que foi vivido, tanto quanto lhe possibilita avaliá-la propondo novos encaminhamentos (RCNEI, p.203, v.3)

Não pretendo apontar nenhuma receita sobre avaliação, mas, ao estabelecer alguns questionamentos sobre as práticas, me parece ser necessário deixar explícita minha posição sobre o assunto, muito embora as concepções expostas sejam provisórias, pois, como sujeitos históricos e sociais construídos e construtores da própria história, somos constantemente modificados pela dinâmica desse processo.

A avaliação deve ser um ato de construção da auto-imagem positiva das crianças, portanto devemos evitar comparações entre elas, pois todas incondicionalmente são capazes de se desenvolver na sua plenitude, de acordo com seu próprio ritmo de desenvolvimento. É importante ressaltar que a diversidade e a heterogeneidade estão presentes em qualquer grupo, por isso faz parte do fazer pedagógico lidar com as

diferenças; dessa forma, não se justifica estabelecer um ideal de criança e de infância como padrão.

Outro fator que me parece ser significativo no processo de avaliação é não centrar essa atividade apenas na criança e sim levar em conta todos os condicionantes que interferem na relação educativa. No processo de avaliar a criança, o professor também se avalia, e o contexto em que ocorre também pode ser avaliado. As condições materiais e pedagógicas, a gestão da instituição, as relações com a família, com a comunidade e com o poder público mantenedor responsável em garantir um serviço eficiente para esta faixa etária da população, através de políticas públicas definidas são elementos que merecem ser considerados para que a avaliação não seja uma via de mão única, mas sim um processo interativo do qual todos participam.

Sendo assim, considero importante a avaliação na educação infantil, pois permite o crescimento da consciência profissional, na busca permanente de melhorar as ações junto às crianças. É preciso que haja também um ambiente favorável, onde atuem adultos realizados com a profissão que escolheram, crianças felizes vivendo seu tempo e famílias confiantes e satisfeitas porque seus filhos, além de terem um lugar seguro para ficar, estão se desenvolvendo em todas as dimensões humanas.

Tenho clareza no entanto, de que condicionantes externos ao contexto institucional são também necessários: a valorização dos profissionais através de salários dignos, formação inicial e continuada e condições de trabalho interferem nas ações que precisam ser integradas e incorporadas por todos os profissionais que atuam junto a crianças pequenas.

As atividades educativas, os cuidados essenciais para com as crianças e as suas brincadeiras precisam estar ancoradas em critérios de qualidade, para que elas tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, possam crescer, não só fisicamente, mas no sentido de garantir sua cidadania e seu direito à infância, conforme já reconhecidos pela lei.

Para tanto, há que se pensar também a forma como estão sendo encaminhados os processos de avaliação e como esses processos têm se materializado nos instrumentos que podem marcar para sempre, de uma forma irreversível positiva ou negativamente, a vida de uma criança. O estudo sobre os processos de avaliação e suas conseqüências é também uma forma de colaborar com os profissionais que atuam diretamente com as

crianças de 0 a 6 anos, principalmente com aqueles que buscam superar uma tradição de avaliação fortemente marcada nas etapas posteriores do ensino.

Que esta ação pedagógica, a avaliação realizada nas instituições, não seja mais um instrumento de cerceamento da criatividade, da imaginação e da liberdade, traços marcantes nesta fase da vida das crianças, mas sim que seja uma ação concebida para servir como guia de reflexão para a melhoria das tão fundamentais relações entre elas e os adultos.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo Janela. “ Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, N°75, pp 15-32.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos da Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

ANPEd, (Associação Nacional de Pesquisa em Educação)- Programas e Resumos dos Trabalhos. **16ª Reunião Anual** Caxambu- MG , set.1993.

ANPEd, (Associação Nacional de Pesquisa em Educação)- Programas e Resumos dos Trabalhos.**17ª Reunião Anual**. Caxambu MG, out. 1994.

ANPEd, (Associação Nacional de Pesquisa em Educação)- Programas e Resumos dos Trabalhos.**18ª Reunião Anual** Caxambu – MG. 1995.

ANPEd, (Associação Nacional de Pesquisa em Educação)- Programas e Resumos dos Trabalhos. **19ª Reunião Anual** . Caxambu – MG, set. 1996.

ANPEd, (Associação Nacional de Pesquisa em Educação)- Programas e Resumos dos Trabalhos. **20ª Reunião Anual** . Caxambu- MG, set. 1997.

ANPEd, (Associação Nacional de Pesquisa em Educação)- Programas e Resumos dos Trabalhos. **21ª Reunião Anual** . Caxambu- MG, set. 1998.

ANPEd, (Associação Nacional de Pesquisa em Educação)- Programas e Resumos dos Trabalhos. **22ª Reunião Anual** . Caxambu- MG, set. 1999.

ANPEd, (Associação Nacional de Pesquisa em Educação)- Programas e Resumos dos Trabalhos. **23ª Reunião Anual** . Caxambu- MG, set. 2000.

ANPEd, (Associação Nacional de Pesquisa em Educação)- Programas e Resumos dos Trabalhos. **24ª Reunião Anual** . Caxambu- MG, out. 2001.

ANPEd, (Associação Nacional de Pesquisa em Educação)- Programas e Resumos dos Trabalhos. **25ª Reunião Anual** . Caxambu- MG, out. 2002.

ANPEd, (Associação Nacional de Pesquisa em Educação)- Programas e Resumos dos Trabalhos. **26ª Reunião Anual** . Caxambu- MG, 2003.

ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da Família**. Rio, Zahar, 1978.

ARROYO, MIGUEL, “ **o significado da infância.**” In: Simpósio Nacional de Educação Infantil, Brasília. MEC/SEF/DPE/COED/, 1994: 88-92.

AZANHA, José M P. **Uma idéia de pesquisa Educacional**. São Paulo: EDUSP, 1992.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **AVAoLhIANDO – OLHANDO AS AVALIAÇÕES INFANTIS**. –Parte da pesquisa “O construtivismo Pedagógico como Significado Transcendental do Currículo”, FAGED/UFRGS/CNPq. 2003.(texto mimeo).

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed Lisboa Edições, 2004, 223 p.

BARRETO, Márcia Simões Linhares. **Políticas Públicas: a necessidade de uma visão de totalidade em oposição a uma visão reducionista e fragmentada. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v 3, nº 9, p. 411-420, out/dez. 1995.

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-adia da creche: entre o proposto e o vivido**. Florianópolis, 1998, Dissertação ( Mestrado em Educação) Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

BECCHI, Egle & BONDIOLI Anna. **Avaliando a pré-Escola**. Editora Autores Associados, Campinas ,SP- 2003.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. 11 ed. Editora Campus, São Paulo, 1992.

BONETTI, Nilva. **A Especificidade da Docência na Educação Infantil no Âmbito de Documentos Oficiais após a LDB 9394/96**. Florianópolis. Dissertação de Mestrado. UFSC, 2004.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BONDIOLI, Anna & MANTOVANI, Susanna. **Manual de Educação Infantil**. 9ª edição. Porto Alegre. Artmed ,1998.

BONDIOLI, Anna, **O projeto Pedagógico da Creche e a Sua Avaliação**. Autores Associados. Campinas,S.P, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil –1988**, 2ª edição. Brasília: Imprensa Nacional. 1997.

Brasil. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Difel, 1997.

Brasil. LEI Nº 8.069/90 **Estatuto da Criança e do Adolescente**.

BUARQUE, Cristovam. Os círculos do intelectuais. In: Roitman, Ari (Org). **O desafio ético**. Rio de Janeiro: Garamond, 2000: 93-117.

BUFALO, J.M.P. **O imprevisto previsto**. Pró-posições, São Paulo, Vol. 10, nº 1, p. 119-139, mar. 1999.

CAMPOS, Maria M. **Educação Infantil: o Debate e a Pesquisa**. Cadernos de Pesquisa, nº 101: 113-127, jul. 1997.

CD-ROOM , **25 anos ANPED**. Núcleo 0 a 6- UFSC, 2003.

CERISARA, Ana Beatriz. **A construção da identidade das Profissionais de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo, 1996. Tese (doutorado em História e Filosofia da Educação). FEUSP.

CERISARA, Ana Beatriz. **O referencial curricular nacional de educação infantil no contexto das reformas**. In: Revista Educação e Sociedade nº 80, volume 23, número especial, 2002: 329-348.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Editora Autores Associados, 2002.

CUNHA, Luis A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 8. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.

CURY, Jamil. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985. Ideologia e Educação Brasileira – Católicos e Liberais. São Paulo: Cortez; 1988.

DAHLBERG Gunilla, MOSS, Peter & PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre, Artmed, 2003.

DEWEY, John. **Democracia e educação traduzida** (Godofredo Rangel e Anísio Teixeira). São Paulo: Nacional, 1959.

DI GIORGIO, Cristiano. **Escola nova**. São Paulo. Ática, 1998.

ELTINK, Caroline F .**Indícios utilizados por educadores para avaliar o processo de inserção de bebês em uma creche**. FFCLRP- Universidade de São Paulo, 2000.

FRANCO, Maria Laura. **Ensino Médio: desafios e reflexões**. Campinas. São Paulo, Papyrus, 1994.

FÜLLGRAF, Jodete Bayer. **A Infância de Papel e o Papel da Infância**. Florianópolis. UFSC. Dissertação de Mestrado, 2001.

ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Escola Currículo e avaliação**. São Paulo, Cortez Editora, 1993.

FARIA, Ana Lúcia e PALHARES, Marina (org) **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Editora Autores Associados, 1999.

FERREIRA, Manuela Maria. **Salvar Corpos , Forjar a Razão contributo para uma análise crítica da criança e da infância como construção social em Portugal 1880-1940**. Instituto de Inovação Educacional. Portugal, 2000.

FLETCHER, Philip R. **Propósitos da avaliação educacional: uma análise das alternativas**. Fundação Carlos Chagas (mimeo).

FREITAS, Marcos Cezar (org) **História Social da Infância no Brasil**. Cortez Editora/USF, São Paulo, 1997.

FREITAS, Marcos Cezar e KULHMANN JR, Moisés. **Os Intelectuais na História da infância**. São Paulo : Cortez Editora. 2002.

GOERGEN, Pedro L. **A crítica da modernidade e a educação**. Pro- Posições. Campinas, v. 7, n.2 [20], jul. 1996, p. 5-1985.

GODOI, Elisandra Girardelli. **Avaliação na Educação Infantil - Um encontro com a realidade**. Porto Alegre. Editora Mediação, 2004.

HADDAD ,Lenira. **A creche em Busca de Identidade**. São Paulo Edições Loyola,1991.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na Pré-Escola**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: Mito e Desafio**. Porto Alegre: Mediação, 1991.

HOFFMANN, Jussara. **Pontos e contrapontos**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

HOFFMANN, Jussara. **Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança –Avaliação na Pré-Escola**. Cadernos Educação Infantil. Porto Alegre, Mediação, 1997.

ITURRA, R. A. **A epistemologia da infância: ensaio de antropologia da educação**. Revista Educação Sociedade & Cultura, Porto, . 17, 2002, p.135-153.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Pré-escola: em busca de suas funções**. In: JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia. (org.) Educação ou Tutela? A criança de 0 a 6 anos. Loyola, São Paulo , 1991. p. 35-48.

KRAMER , Sonia & LEITE, Maria Izabel. **Infância: Fios e Desafios da Pesquisa**.. Papirus: Campinas, SP, 1996.

KRAMER, Sonia (cord) PEREIRA Ana Beatriz C, BASTOS, Maria Luiza Magalhães, ASSIS Regina de. **Com a Pré Escola nas Mãos**. São Paulo, ed. Ática, 1992.

KUHLMANN Jr, Moisés, **Infância e educação Infantil – Uma abordagem Histórica**. Editora Mediação. Porto Alegre, 2001.

KUHLMANN, Jr. Moysés. **Educando a Infância Brasileira**. In: LOPES, E. M.T., et al. **500 anos de Educação no Brasil**. Editora Autêntica, Belo Horizonte, 2000.

LIBÂNEO, José. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

LÖWY, Michael. **Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista**. 15ª ed. São Paulo, Cortez, 2002.

LUCKESI, Cipriano. **A avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2000.

LÜDKE, Menga. **A caminho de uma Sociologia da avaliação escolar**. Educação e Seleção. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 16. p.43-49, 1987.

MACHADO, Maria Lúcia A. **Pré-Escola é não é escola - a busca de um caminho**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1991. MAGALHÃES, Álvaro. Enciclopédia Brasileira.

MACHADO, Maria Lúcia. **Encontros e Desencontros em educação Infantil**. São Paulo, Cortez Editora, 2002.

MACHADO, Maria Lúcia. **Educação e currículo: a especificidade do projeto educacional e pedagógico para creches e pré-escolas**. SP. PUC\_FCC/SP .1995.

MANACORDA, M. **A História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, Autores Associados.1978.

MEC/SEF/COEDI. **Os Critérios para um atendimento em creches que respeite direitos fundamentais das crianças**. Brasília, 1995.

MEC/SEFDPE/COEDI. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil**. Brasília, 1996.

MEC/SEFDPE/COEDI. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil V. 1, 2, 3**. Brasília 1998.

MEDIANO, Zélia & LUDKE, Menga. (coord.). **Avaliação Escolar de 1º Grau – Uma análise Sociológica**. Campinas SP: Papirus,1992.

PEREIRA, Ângela Maria Nunes. **A sociedade das crianças A'uwe-xavante: por uma antropologia da criança**. Temas de Investigação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional-Ministério da Educação, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens- entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PESSANHA, José A. **Filosofia e modernidade: racionalidade, imaginação, ética**. Cadernos ANPEd. Porto Alegre, n. 4, set. 1993, p. 7-36.

**Positivismo e educação no Brasil**. Piracicaba: UNIPED, 1994 (mimeorg).

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos.** Campinas, 2000. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da UNICAMP.

RABITTI, Giordana. **À procura da Dimensão Perdida: Uma escola de Infância de Reggio Emilia.** Porto Alegre .Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

**Resolução nº01/2002**, do Conselho Municipal de Educação do Município de Florianópolis.

RAPHAEL , Helia Sonia. **AVALIÇÃO: Questão Técnica ou Política? Estudos em avaliação educacional.** Fundação Carlos Chagas nº 12, 1995.

RAUPP, Marilene Dandolini. **A Educação Infantil Nas Universidades Federais: questões dilemas e perspectivas.** Florianópolis, 2002. Dissertação de Mestrado UFSC.

ROCHA, Eloísa A. C. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia.** Campinas, 1999. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual de Campinas.

ROCHA, Eloísa, **A pedagogia e a Educação Infantil.** Revista Brasileira de Educação nº 16 ANPED, 2001.

ROCHA; (coord.) SILVA FILHO, J. J.; STRENZE G. R. **Educação Infantil – (1983- 1986).** Brasília:MEC/Inep/Comped, 2001.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO / ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL- Caderno Temático **Trabalho Infantil e Adolescente** nº 21, 1999.

SENADO FEDERAL. **Direitos da Mulher** – Ano da mulher no Brasil . Ideli Salvati. 2004.

SANTOS, Boaventura S. **Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo; Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura S. **Para um novo senso comum: a ciência e a política na transição paradigmática.** São Paulo: Cortez, 2000( voll).

SANTOS, Boaventura S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** 4<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SARMENTO, Manuel J & Pinto Manuel. **As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo.** In: PINTO, Manuel & , Centro de Estudos da criança, 2000.

SARMENTO, Manuel J (coord). **As crianças- contextos e identidades.** Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997:07-28.

SARMENTO, Manuel J. **Crianças: educação, culturas e cidadania ativa.** Projeto de Pesquisa. 2002 .( mimeo).

SARMENTO, Manuel Jacinto & CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos – Perspectivas sociopedagógicas da Infância e Educação**. Edições ASA- Porto- Portugal 2004.

SGUISSARDI, Valdemar. **As tendências interpretativas do fenômeno educacional**. Piracicaba: UNIPED, 1994 (Mimeorg).

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. 2 ed. Lisboa: Moraes Editores, 1976.

SOUSA, Clariza Prado de. (org.). **Avaliação do rendimento escolar**. Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico. Campinas SP: Papyrus, 1991.

SOUZA, Carolina Borges. **Avaliação e Construção do Conhecimento**. ANPED , Belo Horizonte, 1990.

STRENZEL, Giandréa Reuss. **A educação Infantil na Produção dos Programas de Pós\_Graduação em Educação no Brasil**. Florianópolis, Dissertação de Mestrado UFSC, 2000.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grande correntes pedagógicas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência**. 5. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução a filosofia da educação. A escola progressiva, ou, a transformação da escola**. 6.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VALA, J. **A análise de conteúdo**. In. SILVA, <sup>a</sup> S.; PINTO, J M. (Orgs) **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 1986, p. 101-128.

ZABALZA , Miguel A . **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre. Artmed,1998.

ZAGO, Nadir, CARVALHO, Marília Pinto de e VILELA, Rita Amélia Teixeira (org) **Itinerários de pesquisa. Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**, Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

**APÊNDICE A - PRODUÇÃO TEÓRICA SOBRE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS PROGRAMAS E RESUMOS DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO DE 1990 A 2000**

**a) TESES EM EDUCAÇÃO – AVALIAÇÃO/NÍVEL DE DOUTORADO E MESTRADO - ANPED /INEP - ANO 1990**

PUC/ SP- PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ABRAMOWICZ, Mere

-Avaliação da aprendizagem: como trabalhadores e estudantes de uma faculdade particular noturna vêm o processo em busca de um caminho

PUC/ SP – SUPERVISÃO E CURRÍCULO

SOUZA, Clarilza Prado

-Estudo sobre o significado da avaliação do rendimento escolar

PUC/ RJ –PG 35 - Nº 71

ABREU ,Rosane de Albuquerque dos Santos

-Uma avaliação sobre o uso da linguagem logo no processo de construção de noções lógicas

PUC/RS – PG 45 – Nº 100

MAZZILLO, César Augusto

-Estado da avaliação de desempenho das funções de apoio da PUCRS

PUC/SP –PG. 68 – Nº 150

AMORIM, Antonio

-Avaliação Institucional da Universidade: um estudo Crítico

PUC/ PG 69 Nº 159

OLIVEIRA, Vilma Bagdeve de

-A dimensão do poder na avaliação da aprendizagem

UFES/ PG 94 Nº 220

MEDEIROS, Miriam Ângela

-Avaliação do Processo Ensino-aprendizagem: Um diagnóstico de sua prática

UFF / PG 99 Nº 233

PAIVA, Elizabeth Pereira

-Avaliação e Democracia: realidade ou fantasia?

UFMG/ PG105 Nº 246

-Processo de trabalho escolar e conselho de classe: da avaliação na escola à avaliação da escola



UFRJ/ PG 112 N° 269

ATHAYDE , Marly Ignez

-Desenvolvimento, aplicação e avaliação de courseware de física para o 2º grau: uma experiência piloto

UFRJ/ PG 113 N°271

CALITO, Carmen Helena Barradas

-Disciplinas Básicas para a formação do alfabetizador: Avaliação da proposta curricular de curso normal em Minas Gerais

UFRJ/ PG 114 N° 273

-Proposta curricular de educação pré-escolar da secretaria de estado da educação de Minas Gerais: avaliação da prática pedagógica implantada.

PG.122- N° 296

SILVA, Vera Lucia Mathias da

-Avaliação do conteúdo de nutrição de livros didáticos adotados nas escolas públicas de 1º grau do estado do Rio de Janeiro.

PG.123 N° 299

VALLE, Ligia de Souza

Avaliação dos concursos para o magistério de 1ª a 4ª série do 1º grau, no estado e município do Rio de Janeiro

UFRN- PG. 125 N° 303

CUNHA, Antonia Maria da

A avaliação na Pré-Escola: uma tentativa de Sistematização.

USP- PG 183 N° 454

MOISÉS, Helvio Nicolau

O curso de Graduação em Ciências Biológicas na USP: subsídios para sua avaliação

**b) ANO DE 1991- ANPED / INEP**

**RESUMOS DE TESES E DISSERTAÇÕES DE MESTRADO QUE TRATAM DO TEMA AVALIAÇÃO**

PUC/RS -PG 46 N° 105

MORAES, João Feliz Duarte de

Avaliação do desempenho dos professores das disciplinas de estatística da PUCRS, sob o ponto de vista dos alunos

PUC/ SP- PG 51 N° 117

GAMA, Márcia Regina

Avaliação qualitativa da percepção de fala como instrumento na seleção de aparelhos de ampliação sonora individual

PUC/SP- PG 68 N° 159

PARENTE, Francisco de Assis Camelo

Avaliação educacional dos programas de treinamento e desenvolvimento de pessoal: um estudo de caso

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS- PG 81 – N° 191

LACERDA, Rogério

Subsídios para uma avaliação do ensino profissional do SENAC: um ensaio

UFF –PG. 107 N° 258

PEREIRA, Odílio Ferreira Alves

Avaliação do domínio cognitivo em educação física: saber utilitário e saber acessório

UFRGS – PG. 127 N° 311

KRAHE, Elizabeth Diefenthaler

Avaliação escolar: pesquisa conscientizante

UFRJ – PG 134 N° 330

FEIGEL, Zilda

Uma avaliação dos Centros de Estudos Supletivos

UFRJ –PG. 138 N° 343

SILVA, LULIA Queiroz

Proposta de um sistema operacional de avaliação do curso de pedagogia do instituto de educação de Minas Gerais

UFRJ – PG 139 N° 346

SOUZA, Neyde Lúcia de Freitas

A sistemática de avaliação do ensino do Ministério da Aeronáutica: uma avaliação intrínseca

UFSCar PG147 N° 366

GOMES, José Amâncio

O processo de avaliação de desempenho escolar em ciências no 1º grau ( 5ª a 8ª séries); uma análise sobre a percepção dos docentes e alunos

UNESP- PG. 155 N° 389

GUIMARÃES, José Luiz

Desigualdades Regionais e municipalização do Ensino em São Paulo: Uma avaliação da Execução do Decreto 30375/89

**c) TESES E DISSERTAÇÕES DE MESTRADO E DOUTORADO CATALOGADOS EM 1992 NA ANPED – REFERENTE AO TEMA AVALIAÇÃO**

PUC/SP PG. 15 N° 15

LUCKESI, Cipriano Carlos

Avaliação Educacional Escolar: Sendas Percorridas

UNICAMP PG .42 N° 66

SHIMBO, Ioshiaqui

Planejamento, realização e avaliação de ensino de tomada de decisões em projetos de Instalação elétrica para estudantes de engenharia civil

PUC/RS PG.72 N° 130

DALMAS, ANGELO

Planejamento participativo em Instituição de Educação formal: contribuições para a elaboração, acompanhamento e avaliação

PUC/RS PG –82 N° 150

PINENT, Carlos Eduardo da Cunha

Avaliação do Professor pelo aluno: Um estudo na Unisinos

PUC/SP PG. 91 N° 169

BOHLSSEN, Iara Aparecida

Um procedimento de avaliação da percepção da fala em presença de ruído em escolares de sete à dez anos de idade

PUC/SP PG. 110 N° 206

PATINHA, Vitalina Alegria

Avaliação da aprendizagem e fracasso escolar: uma relação necessária?

PUC/SP PG 132 N° 245

COSTA , Maria Salete da

Mudamos a alfabetização escolar: e a avaliação como fica? :uma experiência na perspectiva construtivista sócio-interacionista

PUC/SP PG. 136 N° 253

MOURA, Maria Isabel de Assis

A prática da avaliação formativa na escola de 1º grau: análise de um caso

UNIVERSIDADE DO AMAZONAS PG. 147 N° 272

GOMES, Débora Rebelo

Avaliação do projeto de assistência técnico-pedagógica da unidade educacional de Coari

UERJ PG. 150 N° 276

BRAGA, Raquel Gonçalves Montilla da Silva

Aparência e essência do projeto de reformulação curricular da SEE-RJ (1990) Uma avaliação do discurso.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ/ UFCE PG. 162

COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues

Inteligência e desempenho: avaliando o pensamento de adolescentes nas camadas populares em situação de Jogo

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO / UFPe PG. 212 N° 397

LEICHT, Elba Maria Wanderley

Escola Publica e destino Social: o papel (e prática) da avaliação)

UFRJ /PG 246 N° 472

AZEVEDO, Maria Lúcia de

Educação de trabalhadores da enfermagem com enfoque na pedagogia da problematização :avaliação de uma experiência no Rio de Janeiro

UFRJ/ PG. 251 N° 482

COSTA, Vergília dos Anjos Mendonça da

A PRÁTICA DE Ensino dos cursos de Pedagogia de Instituições particulares do Município do Rio de Janeiro: uma avaliação segundo alunos e professores

UFRJ /PG. 253 N° 486

FERREIRA, Eliane dos Santos

Obstáculos á avaliação no trabalho docente

UFRJ/ PG. 254 N° 490

GRYNBERG, Jairo Alberto

Uma avaliação sobre a avaliação do SIMP

UFRJ/ PG. 257 N° 497

MACEDO, Elizabeth Fernandes de

Avaliação do Currículo de química de 2º grau do colégio de aplicação da universidade do estado do Rio de Janeiro

UFRJ/ PG. 258 N° 499

MAGALHÃES, Maria Francisca Teresa Barbosa

Avaliação do Rendimento acadêmico no Ensino Superior: o caso da Fundação Mineira de Educação e Cultura.

UFRJ/ PG. 260 N° 502

PAIVA, Janete Gomes Barreto

Avaliação do estágio supervisionado na habilitação de magistério do curso de pedagogia do instituto de educação de Minas Gerais

UFRJ/ PG. 260 N° 503

PAIVA, Maria de Fátima

Avaliação de alunos de 1ª série do 1º grau em três escolas da rede municipal de Ensino do Rio de Janeiro

UFRJ/PG. 261 N° 505

ROSA, Vilma de Souza

Avaliação educacional escolar na escola pública de 1º grau: um estudo de caso

UNICAMP/ PG. 302 N° 586

SOBIERAJSKI, Maria Stela

Explorando a prática da Avaliação em uma 5ª série do 1º grau

**d) TESES E DISSERTAÇÕES EM EDUCAÇÃO - TEMA AVALIAÇÃO– ANPED 1993**

PUC/SP PG.12 N° 10

MACHADO, Sylvia Freitas

O teste SSW-avaliação e aplicação de um instrumento no estudo e avaliação da percepção da fala

UNICAMP /PG.37 N° 61

SORDI, Mara Regina Lemes de

Repensando a prática de avaliação no Ensino de Enfermagem

UNICAMP/ PG. 39 N° 65

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas

As práticas Avaliativas e a organização do trabalho pedagógico

INSTITUTO DE ESTUDOS AVANÇADOS EM EDUCAÇÃO – IESAE PG 67 N° 115

TABOSA, Maria do Socorro Nóbrega Quiroga

Avaliação da Aprendizagem no Contexto sócio-político educacional da Paraíba

PUC/ RJ PG. 73 N° 126

GAMA, Zacarias Jaegger

A avaliação na escola de 2º grau: 1ª série do 2º grau

PUC/RS. PG. 88 N° 160

SCHUMANN, Sonia Maria Ferreira da Cunha

Avaliação da Qualidade de Ensino dos Cursos Técnicos-industriais de 2º grau: um estudo de caso na Escola Técnica Federal de Pelotas

PUC/RS PG. 89 N° 161

SILVA, Brasília Ricardo Cyrillo

Avaliação da qualidade de ensino na pontifícia Universidade Católica do Rio grande do Sul: uma abordagem qualitativa

PUC/SP PG. 125 N° 225

BATSCHAUER, Amandia Maria de Borba

Do sujeito avaliador na prática da avaliação escolar: a identidade que fala e sente

UERJ/ PG. 146 N° 266

TEIXEIRA, Elisabeth

Caminhos e descaminhos da participação : um desafio à avaliação do curso de graduação da escola de enfermagem Anna Nery

UFGO/ PG. 173 N° 316

CHAVES, Sandramara M.

A avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental: realidade e possibilidades

UFMG/ PG.180 N°330

FIDALGO, Fernando Selmar

Relações Sociais, corporativismo e trabalho docente: avaliação crítica e proposições conceituais para o estudo dos processos de profissionalização e proletarização dos professores

UFPb/ PG. 201 N° 368

DIAS, Edna Maria da Cunha

Fundamentos teórico-práticos para a avaliação coletiva do processo ensino-aprendizagem

UFRJ/ PG. 228 N° 424  
BITTENCOURT, Luiz Edmundo Brígido  
Uma avaliação da formação técnico-profissional do oficial da marinha do corpo da armada

UFRJ/ PG.231 N° 431  
GUSMÃO, Fernando César Pimentel  
Desafios da avaliação Institucional: o departamento de Ensino Superior do Centro Federal de Educação tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ)

UFRJ/ PG. 232 N° 433  
LISBÔA, Silvia Lucia Magalhães  
As escolas Públicas cariocas e suas Normas de avaliação na década de 60

UFRJ/ PG. 233 N° 434  
MAYOR, Vera Regina de Almeida Soutto  
Desenvolvimento da capacidade crítica em Ciências: uma avaliação etnográfica do ensino-aprendizagem

UFRJ/PG. 234 N° 438  
RIBEIRO, Selma Leal de Oliveira  
Procedimentos Normativos de avaliação do Ensino do Ministério da Aeronáutica: a percepção dos usuários

UFRJ/ PG. 236 N° 442  
VASCONCELOS, Maria Lúcia Costa de  
Avaliação do Estágio Supervisionado em curso de graduação em nutrição

UFSC/ 244 N° 458  
MANCUSO, Ronaldo  
A evolução do Programa de feira de Ciências do Rio Grande Sul:avaliação tradicional e avaliação participativa

UNESP/ PG. 273 N° 511  
RAPHAEL, Helia Sonia  
A avaliação em salas de aula Públicas: tentando sua compreensão

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ –UEM PG.300 N° 572  
LE MOS, José Wellington Gomes da Silva  
As funções didático-pedagógica e diagnóstica da avaliação escolar: do resgate necessário

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA –UNIMEP/PG.312 N° 593  
ROCHELLE, Maria Cecília Soli Alves  
Avaliação de situação profissional e a formação acadêmica de nutricionistas: o caso de egressos da Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP

17ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED PESQUISA FEITA NO CD ROM HISTÓRICO  
COMEMORATIVO 25 ANOS ANPED PRODUZIDO POR PAULO SGARBI- TEMA  
AVALIAÇÃO

UFG

CHAVES, Sandramara Matias

A avaliação da aprendizagem no ensino fundamental realidade e possibilidades

USP

SOUSA, Sandra Maria Zakia

Avaliação da aprendizagem: a pesquisa no Brasil no período de 1980 a 1990

UFRGS

AVILA, Ivany Souza

Avaliação da qualidade do atendimento oferecido em creches e pré-escolas no estado do RGS

UFMG

FIDALGO, Fernando Selmar

Relações sociais, corporativismo e trabalho docente: avaliação crítica e proposições conceituais para o estudo dos processos de profissionalização e problematização dos professorES

UFRJ

PENNA-FIRME, Thereza; VASCONCELOS, Helena C.; CORREA, Suzana B.

Do convencional ao convincente: o desafio de um novo paradigma em avaliação educacional

UNIMEP

SGUISSARD, Valdemar

Para avaliar proposta de avaliação do ensino superior

UNESP

GRECO, Sonia Duarte

Perspectivas teórico-metodológicas da avaliação do ensino nas universidades britânicas: subsídios e reflexões

PUC-SP

ABRAMOWICZ, Mere

Avaliação educacional tomada de decisões e políticas públicas: subsídios para um repensar

IPEA

NUNES, Lizete Castro Pereira

Plano decenal de educação para todos: uma avaliação

IPEA

NUNES, Lizete Castro Pereira; PEIXOTO, Maria do CarmoL.; PRADO Adonia Antunes

Avaliação cognitiva: revisão internacional e experiências recentes no Brasil

UERJ

LOPES, Jurema Rosa

O diretor de escola e a avaliação da aprendizagem

UFF

WELLER, Liliana Rochman; DELOU, Cristina Maria Carvalho; COST, Valdelícia Alves

Formação do profissional em educação especial: avaliação da experiência da faculdade de educação da UFF

UERJ

NUNES, Leila Regina de Oliveira de Paula

Avaliação crítica de estudos sobre o ensino naturalístico para desenvolver linguagem funcional em crianças de creche

USP

MASINI, Elcie F. Salzano

Algumas questões sobre avaliação do portador de deficiência visual

18ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED- PESQUISA FEITA EM CD ROM HISTÓRICO 25 ANOS - TEMA: AVALIAÇÃO - ANO DE 1995

PUC/SP

PEÑA, Maria de los Dolores Jimenez

Formação de Professores em serviço a partir de um novo enfoque de avaliação de aprendizagem

SEC/Pe- UFPe

MARCUSHI, Elisabeth; SOARES, Edila de Araújo Lira; NEVES, Ana Carolina;

PONTUAL, Maria Cristina; SILVA, Rubens Eduardo da

Avaliação e necessidades básicas de aprendizagem

UFRGS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira

Avaolhiando: olhando as avaliações infantis

USP

DARSIE, Marta Maria

Avaliação da Aprendizagem e formação do Professor

UFRJ

SEGENREICH, Stella C. Duarte

Contribuição da análise institucional para avaliação e gestão de universidades: resultados preliminares

UFRGS

LEITE, Denise; BORDAS Merion

Avaliação na UFRGS: a qualidade da diferença e a diferença da qualidade

UFRGS

CORAZZA, Sandra Maria

Currículo e política cultural da avaliação

UNESP

PASSOS, Laurizete Ferragut

Novos olhares sobre as práticas avaliativas



MAST/PUC-RJ/UFF

CAZELLI, Sibeles; SOUZA, Guaraciara Gouvêa de; FRANCO, Crezo; SOUZA, Carlos Nereu de

O que os estudantes fazem em um museu de Ciências: avaliando a efetividade de uma exposição sobre astronomia

PROGRAMA 19ª REUNIÃO ANUAL ANPED- TEMA CENTRAL – A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: GLOBALIZAÇÃO E EXCLUSÃO SOCIAL -ANO DE 1996  
TEMA DA PESQUISA AVALIAÇÃO

PUCCAMP/PG.100

CAMARGO, Alzira Leite Carvalhais

As representações da avaliação escolar pela fala dos alunos

UFRJ/ PG. 142

PENNA-FIRME, Thereza (coordenadora)

Avaliação de mérito e impacto em projetos educativos-sociais

UFES/ PG. 148

RABELO, Maria do Carmo

Déficit de atenção: um estudo da consistência das avaliações dos seus sintomas comportamentais

UNICAP /PG.175

BIZERRA, Maria da Conceição & COSTA CARVALHO, Maria Helena da

GALINDO, Maria Lúcia Cavalcanti

Avaliação do Currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Católica de Pernambuco: do formal ao vivido

UEPG/ PG 213

BOTH, Ivo José

O Ensino de graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa em processo de avaliação

20ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED – 1997 EDUCAÇÃO , CRISE E MUDANÇA:  
TENSÕES ENTRE A PESQUISA E A POLÍTICA

CESGRANRIO/UFJF PG.122

LEONARDOS, Ana Cristina & GONÇALVES, Helenice Maia

O uso de vídeo na metodologia de avaliação: reflexão sobre uma experiência na área da educação

UFPA/ PG. 161

VASCONCELOS, Helena Corrêa de

A avaliação da/na universidade brasileira: uma perspectiva analítico-discursiva

FE/UFMG PG. 172

CHAVES, Sandramara Matias

ROSA, Dalva Eterna Gonçalves

A avaliação da aprendizagem como ponto de partida para reflexão da prática pedagógica

21ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED- CONHECIMENTO E PODER: EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA PROGRAMA E RESUMOS/ 1998- LEVANTAMENTO DE TRABALHOS SOBRE AVALIAÇÃO

UERJ/ PG.124

COSTA, Marcio da

Avaliando impactos de uma política educacional democrática

UFPE/PG. 212

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke

Prática pedagógica e produção do conhecimento na formação profissional na área de Educação Física & Esporte no nordeste do Brasil: um estudo a partir da avaliação institucional na UFPE

UFMG/.PG 218

VIEIRA, Marta Lourenço

Caracterização do processo de avaliação de livros destinados à alfabetização inscritos no PNLD/98

UNIGRANRIO/ PG 226

ALVARENGA, Márcia Soares de & CAMPOS, Vera Lúcia S.L.

Programa Alfabetização Solidária: Uma Avaliação nos Municípios de Jaramantaia e Dois Riachos –Alagoas

UFBA/ PG. 232

BARRETO, Maribel Oliveira

O lúdico: construção e avaliação da aprendizagem escolar

UERJ/UFRJ/PG. 236

COSTA, Marly de Abreu

SOUZA, Alberto de Mello

Avaliação do Ensino Fundamental: o Desempenho dos Docentes

UERJ/PG. 246

METRAU, Marsyl Bulkool

OLIVEIRA, Rosimeri Gomes de

Inteligência prática e social: uma nova perspectiva para a avaliação

22ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED- DIVERSIDADE E DESIGUALDADE: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO NA FRONTEIRA DO SÉCULO- PROGRAMAS E RESUMOS 1999- LEVANTAMENTO SOBRE AVALIAÇÃO

PUCCAMP/PG. 132

CAMARGO, Alzira Leite Carvalhais

Sordi, Mara Regina Lemes de

Desvelando a base ética da Avaliação: as mudanças legais e o cotidiano escolar

UFMG/PG. 146

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas

Avaliação escolar: um processo que se constrói na relação pedagógica do professor com a sua prática

UFPE/ PG.179

LEAL, Telma Ferraz

GUIMARÃES, GILDA LISBÔA

Como as professoras avaliam os textos narrativos das crianças?

UFMG/PG.187

MARÇAL, Juliane Corrêa

Avaliação do Ensino e organização do trabalho docente- espaços possíveis de significação das práticas avaliativas

SEM INFORMAÇÃO DA INSTITUIÇÃO/PG. 281

MARCONDES, Anamérica Prado

Conflito e possibilidades de “avaliar e ensinar a avaliar”no Curso de Pedagogia

UNESA/ PG. 289

NUNES, Lina Cardoso

Relacionando aprendizagem e avaliação: limites e desafios

FCC/PUCSP/ PG.316

DAVIS, Claudia, ESPÓSITO, Yara Lúcia, NUNES, Marina Muniz Rosa

Avaliação do rendimento escolar: a lógica que preside o modelo adotado pelo Estado de São Paulo

CESGRANRIO/PG. 319

FONTANIVE, Nilma Santos & KLEIN, Ruben

Uma visão sobre o Sistema de Avaliação da Educação básica do Brasil- SAEB

23ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED- EDUCAÇÃO NÃO É PRIVILÉGIO- PROGRAMAS E RESUMOS LEVANTAMENTO SOBRE O TEMA AVALIAÇÃO-ANO 2000.

FE/USP/FCC/PG.87

BARRETO, Elba Siqueira de Sá

A avaliação na educação básica entre dois modelos

UEL/PUCAMP/FAEFIJA/PG. 89

BERREL, Neusi A.N., CARVALHO, Marcelo de, DE SORDI, Mara Regina L, GIANNASI, Maria Júlia, GUARIENTE, Maria Helena, OLIVEIRA, Claudia C., SOUZA, Maria Irene P.O., RODRIGUES, Sueli

Avaliação da aprendizagem no ensino superior. Um projeto Integrado de Investigação através da Metodologia da Problematização

UFS/PG.90

BERGUER, Miguel André

(Re)conhecendo a avaliação da aprendizagem nos cursos de formação de professores

UMESP/PG.112

DURAN, Marília Claret Geraes

Avaliação de monitoramento- uma das categorias de análise sobre o “estado da arte”- avaliação na educação básica”

FFCLRP-USP/PG. 11

ELTINK, Caroline F.

Indícios utilizados por educadores para avaliar o processo de inserção de bebês em uma creche

UFF/PG.114

ESTEBAN, Maria Teresa

Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano

UNIMEP/PG.140

LOPES, Maria Fernandes Arraes

Objetivos e Perspectivas do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) e do Exame Nacional de Cursos (ENC)

FE/USP/PG.195

SOUSA, S. M.Z.L., ALAVARSE, O.M., ARCAS, P.H., MACHADO, C., STEIVASCHER, A.

Avaliação Educacional e Gestão: iniciativas no âmbito do município e estado de São Paulo

## APÊNDICE B – QUADRO DAS CATEGORIAS E UNIDADE DE REGISTRO

### A) CONTEXTO ENCONTRADO NOS TRABALHOS SOBRE AVALIAÇÃO NA ANPEd-1993-2003

- Avaliação da qualidade do atendimento oferecido em creches e pré-escolas no Estado do Rio Grande do Sul- 1994

#### A. Avaliação da Qualidade

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO/ CONTEXTO	FREQ.
A.1. Baixa Qualidade	...investigar a qualidade do atendimento... (pg.2) ...as crianças das camadas populares tem um atendimento menos qualificado...(pg. 2) ...nº insuficiente de adultos para atendimento de berçários e maternais..(pg 2) ...pessoal sem formação específica (pg.3) ausência e ou pouca exploração dos recursos materiais..(pg3) ...incoerência entre o objetivo proposto e a ação pedagógica...(pg3)	5

#### B. Atenção à Infância

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO/CONTEXTO	FREQ.
B.1. Acordo de Cooperação	...plano previsto no acordo firmado em 05/06/1991 entre BADESUL e STASC (pg.5) ...estabelecer diretrizes, definir os agentes institucionais e suas atribuições de atenção à infância. (pg.6) ...diferentes entidades e/ ou grupos de trabalho assumiram a coordenação entre outros FACED/UFRGS (pg.6)	3
B.2. Indicadores para verificar a situação da Infância	...exigência a realização de um diagnóstico sobre a situação da Infância de 0 a 6 anos no Rio Grande do Sul (pg.5) ...confecção de um cadastro unificado de estabelecimentos de creches e pré-escolas existentes no Estado tanto na rede pública como na rede privada. (pg.6)	2
B. 3. Importância da Educação Infantil para o desenvolvimento da sociedade.	...Instituições de Educação Infantil podem prestar um grande serviço à sociedade na medida que ao favorecerem um processo interacional instituição/comunidade contribui para minimizar o isolamento das famílias. (pg 7) ...instituições de atendimento à infância devem não só contribuir para o desenvolvimento do ser humano como também do desenvolvimento de uma sociedade mais justa e saudável . (pg.7)	2

## C. Suporte Teórico

SUBCATEGORIAS	UNIDADE DE REGISTRO/CONTEXTO	FREQ
C.1. Elementos classificatórios	<p>...inúmeras opiniões contraditórias sobre a real função destas instituições começando pela própria denominação de “creche” e “pré-escola”...(pg. 8)</p> <p>...creche e pré-escola, em geral, distinguidas ora pela idade das crianças, a creche se definiria por incluir crianças de 0 a 3 anos e pré-escola de 4-anos. (pg.8)</p> <p>...tipo de funcionamento e pela sua extensão em termos sociais... (pg. 8)</p> <p>...creche se caracteriza por uma atuação diária em horário integral. (pg.8)</p> <p>..pré-escola por um funcionamento semelhante ao da escola, em meio período.(pg. 8)</p> <p>...vinculação administrativa: a creche se subordina, assim a órgãos de caráter médico ou assistencial. (pg.8)</p> <p>...a pré-escola se vincula administrativamente ao sistema educacional. (pg.9)</p>	7
C.2. Papel da Pré-escola	<p>...diferentes posicionamentos entre administradores, educadores e a própria sociedade sobre qual seja de fato, o papel da pré-escola. (pg.9)</p> <p>...uns consideram que a pré-escola não é capaz de fornecer qualquer benefício à escolaridade posterior...(pg9)</p> <p>...defendem a pré-escola como forma de prevenir os problemas e fracassos da 1ª série (pg.9)</p> <p>...os que atribuem à pré-escola o papel de promover o desenvolvimento global da criança. (pg.9)</p> <p>...pré-escola tendo objetivo em si mesma ...(pg.9)</p> <p>...considerar e efetivar o atendimento como “educação infantil”. (pg. 10)</p> <p>...o que caracteriza um programa de educação infantil é o fato de ter atuação pedagógica... (pg10)</p> <p>...Kramer (1985) “ a pré-escola tem a função de contribuir para a escola de primeiro grau, valorizando conhecimentos que as crianças já possuem e oportunizando a aquisição de novos conhecimentos...(pg10)</p> <p>Nem inútil, nem toda poderosa, a pré-escola tem sim um papel social que está exatamente no compromisso de assumir sua função pedagógica. (pg.10)</p>	10

## D. Concepções

SUBCATEGORIAS	UNIDADE DE REGISTRO/CONTEXTO	FREQ.
D. 1. Concepção de Criança	...considerar a criança como um ser social. (pg.10) ...considerá-la integrante de um meio social com uma história definida, com relações sociais e culturais estabelecidas nesse contexto. (pg.10)	2
D. 2. Concepção de currículo	...o currículo de pré-escola deve articular: 1- a realidade sócio-cultural da criança, considerando os conhecimentos que ela já tem; 2-seu desenvolvimento e as características próprias do momento que está vivendo; 3- os conhecimentos do mundo físico e social...(Assis, 1984) (pg.10) ...contribuição fundamental da pré-escola está na sua tarefa socializadora, uma vez que o conhecimento da criança não depende exclusivamente do professor, mas, ao contrário, é construído a partir das experiências infantis vividas. (pg.10)	3
D.3. Ambigüidades na Pré-Escola	...pode-se dizer que há na prática uma confusão muito grande dos papéis desempenhados pela creche e pela família em relação à criança. (pg11) ...idéias polêmicas( como a necessidade ou não da criança frequentar a creche... (pg11)	2
- D.4. Concepção de Educação Submissão -autonomia	...educação para repetição, obediência, silêncio ordem (pg.3) ...mudanças nestes papéis e na ação educativa, certamente refletirão no desenvolvimento das crianças facilitando assim que sejam agentes e sujeitos de sua própria transformação.(p.g12)	2

## E. Procedimentos Metodológicos

SUBCATEGORIAS	UNIDADE DE REGISTRO/CONTEXTO	FREQ.
E.1.Localização, características das instituições e regiões ,pessoal envolvido e instrumento de pesquisa	...um estudo em seis municípios representativos das realidades econômicas e sócio-culturais do Estado do Rio Grande do Sul. (pg.12) ...municípios selecionados localizam-se em diferentes regiões do Estado: Litoral, Planalto, Campanha, Serrana e Metropolitana...(pg12) ...cada localidade foram pesquisadas de 10 a 13 instituições de atendimento à criança de 0 a 6 anos...(pg12) ...instituições pertencentes à rede pública (municipal, estadual e federal) (pg.12) ...instituições privadas com fins lucrativos e instituições sem fins lucrativos( assistenciais, instituições em empresas e instituições filantrópicas, comunitárias e religiosas. (pg.12) ...predominância de instituições públicas municipais, dispositivo constitucional de 1988 que incumbe os municípios de atender, de modo sistemático e formal a educação infantil. (pg12) ...entre as instituições privadas predomínio das instituições assistenciais.(pg12) ...Seleção foi realizada pelas Secretarias Municipais de Educação. (pg.13) ...coleta de dados foi feita por auxiliares de Pesquisa selecionados pelo currículo...(pg13) ...participaram privilegiadamente pedagogos com formação na área de educação infantil, sociólogos e licenciados em letras e artes. (pg13) ...Os auxiliares de pesquisa participaram de seminário para	20

	<p>discussão do referencial teórico e do treinamento para aplicação dos instrumentos de investigação. (pg13)</p> <p>...foram formados grupos de trabalho por município, composto por seis auxiliares de pesquisa (pg13)</p> <p>...em cada localidade havia um pesquisador responsável pela supervisão..(pg13)</p> <p>...cada instituição foi visitada por 3 auxiliares de pesquisa. (pg13)</p> <p>A coleta de dados foi feita utilizando-se seis instrumentos de pesquisa. 1-Dados Gerais da instituição; Pessoa-fonte: diretor ou responsável pela instituição/anexo histórico da instituição.2 Programa Educacional. Pessoa-fonte: coordenador pedagógico, professores de berçário, maternal e pré-escola/atendente de berçário maternal e pré-escola.3 Observação da ação pedagógica. 4- Entrevista com pais (1% deles),5- Entrevista c crianças de pré-escola (1% do nº de alunos), 6-Entrevista programa de Saúde. Pessoa-fonte:setor de saúde ou diretor ou pedagogo. Manual de instrução para o entrevistador/observador.</p> <p>...os instrumentos foram validados através de um estudo na capital envolvendo cinco instituições de educação infantil (pg13)</p> <p>..feitas reformulações a partir do estudo piloto tendo por base consultores da área da saúde, educação, arquitetura e serviço social. (pg13)</p> <p>...coleta de dados foi intercalada por encontros de estudos semanais entre pesquisadores, consultores e em pequenos grupos por município para esclarecer e encaminhar questões significativas. (pg13)</p> <p>...durante o processo de coleta de dados os grupos de trabalho elaboravam concomitantemente à aplicação dos instrumentos, relatórios individuais e coletivos de cada instituição trabalhada (pg14)</p> <p>..auxiliares de pesquisa ao final do trabalho elaboravam relatório final por região, para após compor um quadro geral da situação encontrada de cada instituição..(pg. 15)</p> <p>...dados analisados por técnicas tanto quantitativas, através de estatísticas discriminativas (distribuição de freqüência e percentagem e de dados qualitativos, utilizando-se análise de conteúdo..(pg16)</p> <p>...configuração da qualidade do atendimento (análise) com base:1 – Caracterização das instituições.2- Concepção de instituição de Ed. Infantil. 3- Proposta pedagógica. 4- Condições para viabilização da Proposta Pedagógica. 5- Ação Pedagógica das Instituições de Educação Infantil</p>	
--	--	--

## F. Panorama Geral da Situação da Educação Infantil no Rio Grande do Sul

SUBCATEGORIAS	UNIDADE DE REGISTRO/CONTEXTO	FREQ.
F.1. Constatação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a maioria das instituições de educação infantil situa-se em zona urbana e praticamente inexistente em zona rural.</li> <li>- Localização , maioria situa-se na área central pouca em vilas ou favelas.</li> <li>- A maioria dos prédios apresentam boas condições físicas e adequadas ao abrigo de instituições infantis, quando localizadas em zonas centrais.</li> <li>- Prédio em zonas faveladas necessitam melhoria e conservação.</li> <li>- Áreas de pátio, quando existem, não são devidamente aproveitadas.</li> <li>- Instituições privadas não lucrativas (assistenciais) mantidas pela comunidade são as que apresenta, condições físicas e materiais mais precárias.</li> <li>- Escassez de material pedagógico em geral, com predomínio nas de cunho</li> </ul>	35



	<p>assistencial.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quando existe material, nem sempre estão ao alcance das crianças.</li> <li>- A maioria das instituições públicas de educação infantil são de âmbito municipal.</li> <li>- A maioria das instituições privadas de educação infantil são assistenciais.</li> <li>- Instituições de educação infantil anexa a estabelecimentos de primeiro grau funcionam em regime de meio período em modalidade de pré-escola.</li> <li>- Instituições de educação infantil de âmbito municipal oferecem atendimento de 0 a 6 em turno integral.</li> <li>- O critério de seleção das crianças em instituições assistências é o fato da mãe ser trabalhadora.</li> <li>- Quando os pais participam, diz respeito a questões de cunho comemorativo.</li> <li>- Quando existem reuniões de pais, os temas tratados são de cunho administrativo.</li> <li>- Concepção institucional, uns eminentemente educacional, outros de cunho assistencial.</li> <li>- Preocupação pedagógica principalmente com crianças de 5 e 6 anos.</li> <li>- As famílias desejam que as crianças sejam tratadas com carinho.</li> <li>- O principal motivo dos pais enviarem as crianças para uma instituição é o fato da mãe trabalhar, convivência com outras crianças, assegurar-lhe um bom desenvolvimento e preparação para primeira série.</li> <li>- Na maioria das instituições não se encontra uma proposta pedagógica definida, idéias desvinculadas de um referencial teórico.</li> <li>- Formação profissional mais aprimorada encontra-se entre os trabalhadores da rede pública, com grande diferença a favor da capital.</li> <li>- O pessoal com menor qualificação profissional encontra-se nas instituições assistenciais comunitária.</li> <li>- Não foi encontrado nenhum profissional do sexo masculino atuando diretamente com as crianças.</li> <li>- O nível de satisfação das crianças é maior quando acompanhadas pelas professoras do que pelas atendentes.</li> <li>- Menor número de trabalhadores na relação adulto/criança nos berçário de instituições assistenciais.</li> <li>- Com relação a organização das rotinas diárias não se considera as necessidades fundamentais como: comunicação oral, interação coletiva desenvolvimento de regras de convivência, respeito às necessidades individuais de sono, alimentação e higiene.</li> <li>- Atividades realizadas não levam em conta objetivos como desenvolvimento da linguagem, pensamento lógico, noção de quantidade, expressão plástica, cênica e musical e contato com o mundo das ciências naturais e sociais.</li> <li>- Algumas instituições organizam as salas em recanto, privilegiando espaço para artes cênicas, plásticas, canto de jogos, brinquedos e biblioteca.</li> <li>- A ação dos adultos nos berçários se apresentam de forma muito espontaneísta.</li> <li>- A grande preocupação da maioria dos profissionais das instituições de educação infantil é com a ordem, disciplina e silêncio.</li> <li>- Os trabalhos pedagógicos são muito dirigidos pelos adultos, priorizando trabalhos mimeografados padronizados para todas as crianças.</li> <li>- As crianças principalmente das camadas populares, estão sujeitas a uma postura autoritária do adulto que consiste em ter que dormir, ter que obedecer, ter que fazer trabalhinhos.</li> <li>- Nas instituições particulares e nas vinculadas a estabelecimentos de primeiro grau há uma maior preocupação com o desenvolvimento da criatividade e da autonomia.</li> <li>- Obs: (pg. 17 a 22)</li> </ul>	
--	---	--

## G. Dimensões estruturais da situação da infância nas instituições

SUBCATEGORIAS	UNIDADE DE REGISTRO/CONTEXTO	FREQ.
G. 1. Dimensão social, cultural política e econômica da educação Infantil	<p>...relação educação e sociedade (pg. 23)</p> <p>...configuração da situação do atendimento à educação infantil em seis regiões do Rio grande do Sul</p> <p>...denuncia uma situação preocupante com relação à infância especialmente as camadas socialmente desfavorecidas. (pg.23)</p> <p>...há um tratamento diferenciado em favor das crianças das camadas mais privilegiadas em todos os aspectos qualitativos desta pesquisa (pg 23)</p> <p>...instituições assistenciais são as mais desprovida de recursos para viabilização de um melhor atendimento às crianças.(pg. 23)</p> <p>... desde a década de 80 o atendimento à criança pobre tem sido feito em “lares vicinais” e “mães crecheiras”.(pg23)</p> <p>...as instituições se diferenciam por estar ou não vinculadas a uma escola de primeiro grau ...(pg24)</p> <p>...instituições públicas se preocupam com as crianças de pré-escolas e muito pouco com as de berçário e maternal.(pg. 24)</p> <p>...a maioria das crianças de berçário e maternal estão ao encargo das instituições assistenciais. (pg.24)</p> <p>...o poder público ao não assumir a responsabilidade pelo atendimento das crianças menores de 5 anos não está dando importância apenas preparação para a 1ª série sem valorizar o desenvolvimento infantil anterior em todos os seus aspectos e todas as suas fases? (pg25)</p> <p>...a formação do trabalhador da educação infantil é fator determinante da qualidade da atenção à infância...(pg.25)</p> <p>...merecem estudo profundo as rotinas do atendimento à criança por necessidades sociais que permanece em turno integral (pg. 26)</p> <p>... urgentes pressões sociais para que a Constituição Federal 1988 e LDB/96 sejam devidamente implementadas quanto à educação infantil (pg. 26)</p> <p>...a legislação deverá assegurar a qualificação adequada e atualização constante de profissionais, a existência de uma assessoria multidisciplinar competente e uma gestão administrativa democrática que permita a construção de uma proposta pedagógica em cada uma das instituições de educação infantil são imperiosas (pg. 26)</p> <p>...clareza de que essas mudanças não terão o poder de equacionar problemas decorrentes do modelo sócio-econômico vigente e que estão fora do alcance pedagógico administrativo de qualquer instituição educacional.</p>	16

## B) AVAOLHANDO- OLHANDO AS AVALIAÇÕES INFANTIS

Maria Carmen Silveira Barbosa

## A. Metodologia

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO/ CONTEXTO	FREQ.
A .1 Finalidades	<p>...refletir sobre os efeitos da utilização de determinadas tecnologias de avaliação pedagógica...</p> <p>...relação com uma concepção de infância e com a função social da educação infantil...</p> <p>...mapeamento de perguntas ...sobre as práticas de educação Infantil e de Alfabetização ...como professora e como formadora de professores.</p> <p>...descobrir como é a criança que a escola quer, quais são suas características...</p> <p>...construir questionamentos e problematizações sobre as práticas avaliativas de educação infantil.</p> <p>...relacionar a análise à concepção de criança “idealizada” da modernidade e as “ futurologias” sobre o trabalhador do próximo milênio.</p> <p>...tentar localizar para onde mesmo estamos indo...</p> <p>...refletir:será que era lá mesmo que nós queríamos chegar?</p>	8
A. 2. Objeto da Pesquisa/ características	<p>...análise dos pareceres descritivos de duas turmas de Educação Infantil...</p> <p>...uma escola pública estadual...</p> <p>...atende crianças de camadas populares...</p> <p>...escola observada na pesquisa procura diferenciar-se das escolas com uma metodologia tradicional...</p> <p>...vem , há alguns anos, modificando seu fazer pedagógico.</p> <p>...base teórica da escola é resultado da construção de um projeto educativo que tem como base alguns aspectos da epistemologia genética, da prática e da teorização derivada do discurso sobre a democratização e das lutas para a qualificação da escola pública.</p> <p>...nos últimos anos os educadores desta escola, vem alterando suas práticas pedagógicas e, dentre elas, as de avaliação.</p> <p>...não encontramos mais exames, provas, notas, boletins e conceitos como as formas privilegiadas do aprender e do avaliar. No lugar deste instrumental os alunos recebem Pareceres descritivos.</p> <p>...elaborados a partir da coleta de vários elementos como: observação da sala de aula pelo professor, os materiais produzidos pelas crianças, a auto-avaliação.</p> <p>...síntese é enviada aos pais para que estes saibam o que está ocorrendo com seus filhos.</p>	10

## B. Avaliação

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO/CONTEXTO	FREQ.
B. 1. Avaliação como centro do processo educativo	Muitos autores vem afirmando que a avaliação se constitui, em muitos casos, no Norte do processo educativo e, apesar de discordarem disso-afirmam que é ela que o tem determinado. De acordo com Ludke (1994:24) apesar de ser muito discutida, geralmente a avaliação é pouco conceitualizada e a tendência dos depoimentos dos professores é de avaliar a partir do que denominam como “princípios do construtivismo” e, dentro deste pano de fundo bastante vago, foram colhidas múltiplas afirmações, apontando, por exemplo, a importância de se avaliar a evolução, o processo pelo qual passa o aluno e não apenas o seu produto, ou para a necessidade de se considerar, ao avaliar cada aluno, o seu “todo” e não apenas processos particulares.	3
B. 2. O sentido de Parecer descritivo	<p>...refere-se à idéia de similitude, ser parecido com...</p> <p>...é impressionante as semelhanças entre eles, servem para várias crianças, talvez falem de uma criança ideal, inexistente- a criança que a escola deseja e remetem a ela por sua presença ou ausência.</p> <p>...parecer traz a idéia de um julgamento, de uma ação de poder feita por um especialista o que neutraliza a possibilidade de versões. É o saber do sábio que se impõe, aquele saber que não se discute.</p> <p>...descrição, é sugerido o detalhamento, a produção de um contar minucioso, de uma narrativa sobre algo ou alguém.</p> <p>...parecer descritivo realiza a quebra do limite entre uma avaliação apenas da capacidade de memorização para a conquista de uma avaliação integral.</p> <p>...a criança pode ser vista e revista, pelo direito e pelo avesso. Este instrumental, portanto, coloca-se a serviço de uma educação que procura conhecer profundamente o aluno, seu comportamento, identificar suas dificuldades, pois permite “avaliar objetivos educacionais que não podem ser apreciados com a mesma eficiência por outras técnicas”. (HAYDT, 1988:123)</p> <p>...através dele que o professor constrói um “saber sobre seu aluno” e cria a possibilidade de distinguir, localizar os indivíduos, descrever seu comportamento, sua evolução e outorgar-se um meio de fazer comparações. E pela comparação institui uma norma (estatística, frequência, mínimo necessário).</p> <p>“A melhor forma de avaliar uma criança parece-nos ser inicialmente, compara-la em relação a si mesma em momentos diferentes. O desempenho do grupo é muitas vezes, um valioso auxiliar para que percebamos as facilidades e dificuldades das crianças”. (NICOLAU, 1989).</p>	8
B. 3. Avaliação como instrumento de enquadramento social: .observação .auto-avaliação	<p>LUÇART ( 1982) fala do “ingênuo e monstruoso” projeto de conhecer totalmente a criança...</p> <p>...os dossiês sobre os alunos foram produzidos pelos professores “sem má consciência.” E com objetivo de poder melhorar os desempenhos escolares. E em nome da “ciência” e do “bem-estar” procurou-se construir um “CONHECIMENTO TOTAL” sobre o aluno, sua inteligência, saúde, comportamento, interesses, história pessoal e familiar pois ao conhece-la, a pedagogia pensava poder ajuda-la a superar-se ir mais longe.</p> <p>...é importante que se imponham alguns limites à investigação psicológica e social. Até onde se tem o direito de conhecer uma pessoa, que código moral e, deontológico sucita o abuso de poder neste domínio?(...) disso não se trata em lugar nenhum. (LUÇART, 1982).</p>	11

	<p>...observação como instrumento avaliativo na educação infantil é empregada desde o início do século.</p> <p>... a observação é ainda uma das alternativas mais utilizadas: “pela observação a professora pode notar o desenvolvimento e habilidades motoras, objetos afetivos- interesse, hábitos, mudanças de atitude-, o comportamento social, o desenvolvimento físico.” (HAYDT,1988).</p> <p>...”observação é a técnica mais adequada para apreciação dos aspectos do desenvolvimento que não podem ser aferidos através de prova” (ANTOLA, 1981:2).</p> <p>...proposições mais contemporâneas de Educação Infantil, frizam o papel da observação como “(...) instrumento privilegiado de avaliação no período pré-escolar. (..) a professora encontra valiosas oportunidades para compreender a forma pela qual elas aprendem diferentes situações e reagem a elas, e como esta forma se modifica ou não no decorrer da escolarização(SE/SP, 1994:87).</p> <p>...observar, o verificar o pensar, o modo como a criança vê o mundo e a ele reage que interessa ao educador. A ação educativa passa a ser a procura do conhecimento interno dos “mecanismos de funcionamento” das crianças. E o educador passa de professor à “clínico” do desenvolvimento.</p> <p>...”para que os dados fornecidos pela observação sejam realmente úteis, eles devem ser anotados e constituir um registro escrito de fatos significativos da vida escolar do aluno.” Na elaboração deste registro devem ser cuidadas: a interposição da subjetividade, as impressões globais, os termos inadequados, a rigidez ou a demasiada flexibilização.(HAYDT, 1988)</p> <p>...a auto-avaliação tem como objetivo:- “desenvolver o senso de responsabilidade e do espírito crítico” (HAYDT, 1988).</p> <p>...”analisar a si mesmo, seus erros e seus acertos, e assumir a responsabilidade por seus atos, desenvolver um conceito mais realista sobre si mesmo sendo que o “conceito do eu”, isto é, a opinião que o indivíduo tem sobre si mesmo, é fundamental para seu ajustamento pessoal e social” (ESTEVES, 1973:84).</p> <p>Se pensarmos que a experiência de si é histórica e contingente saberemos que ela também necessita ser socialmente transmitida. Assim, a escola é um dos espaços sociais que vai ensinar a criança a aprender “ser pessoa”. E isto é feito através de várias tecnologias; a auto-avaliação é uma delas. Segundo FOUCAULT (1987), para haver poder pastoral, a cultura ocidental cristã exigiu esta “confissão” onde cada um deve dizer a verdade sobre si, seus desejos, seus pecados, do estado de sua alma e estas práticas é que possibilitam conhecer o que passa dentro da cabeça das pessoas, de seu funcionamento para dirigi-la. Torná-los “visível” para poder torná-los “eficazes”.</p> <p>A crítica a este tipo de processo avaliativo já existe e vem sendo feita pelos próprios educadores infantis. Mas ela tem centralizado-se nos aspectos formais, mas a validade e a necessidade deste tipo de trabalho não é discutida. Tanto que é dele que decorre a proposta de intervenção docente.</p>	
--	--	--

## C. Constatações sobre os pareceres descritivos

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO/ CONTEXTO	FREQ.
<p>C. 1. Relações estabelecidas: sócio-afetivas:criança-criança, relação professor-criança, relações da criança com o conhecimento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relações sócio-afetivas...É por considerações deste tipo que geralmente os pareceres descritivos iniciam. Começam anunciando a capacidade de adaptação/desadaptação da criança “está adaptado ao meio ou à rotina” ou “(...) apresenta condutas regressivas: chora e pede a família”.</li> </ul> <p>...a criança que fica na escola é vista como integrada, sem problemas e aquela que chora ,é chamada de regressiva ou dependente.</p> <p>...pareceres discorrem sobre os tipos de relacionamentos de sala de aula por exemplo: ...“relaciona-se bem com colegas e professora”, ... “ o aluno tem um bom relacionamento com a professora, mas com os colegas desentende-se freqüentemente sendo agressivo”, ... “ dificuldade de relacionar-se com os colegas, é rejeitado por todos os grupos de trabalho”, ... “ tem um ótimo relacionamento de troca e cooperação”. Nestas afirmativas sobre os alunos a professora “congela” um determinado recorte do comportamento infantil sem verificar as contextualizações e as possibilidades de transitoriedades e mudanças. Certamente a origem de muitos dos preconceitos e das estigmatizações dos alunos inicia-se por afirmações categóricas deste tipo.</p> <p>...observadas considerações sobre gênero como esta: “ nos brinquedos livres, agrupa-se com os meninos” que aparece nas duas turmas e várias vezes. Elas demarcam o fato das crianças sub-dividirem-se em grupo por sexo. A esta afirmação não segue nenhum comentário, questionamento ou reflexão sobre o tema. Não há problematização somente constatações. As atitudes das crianças frente a seus colegas, são descritos como atos com causas emocionais como</p> <p>.. “ dependente para resolver conflitos”,      ..“ é agressivo”: ou como justificativa cognitiva: “devido a características egocêntricas de seu desenvolvimento, (...) ... demonstra bastante resistência em momentos de disputa pelos brinquedos”. Assim, as teorias psicológicas são levadas a dar conta de grande parte das interpretações do cotidiano.</p> <p>...na relação com o conhecimento, haviam duas categorias distintas os conhecimentos- conteúdos programáticos – e os conhecimentos- modo de ser , funcionamento da vida em sala de aula.</p> <p>...Quanto aos conteúdos programáticos a escrita é o conteúdo mais valorizado para ser adquirido na Educação Infantil.</p> <p>...aponta para uma visão de “Pré-Escola preparatória para a Primeira Série”.</p> <p>...conhecimento da linguagem é avaliado segundo itens bastante específicos e pré-determinados:”interesse pelo material gráfico, identificação de letras, copiar o nome e a data, escrever o nome, grafar o seu nome, gosta de histórias”; após estes fragmentados conteúdos de linguagem ( não se fala em função social da leitura e da escrita, não se fala em produção textual, etc...) também a matemática tem lugar: “ está motivado com letras e números” ou “estabelece relações entre os materiais (tamanho,</p>	28

	<p>formas, cores)”. As demais áreas do conhecimento aparecem eventualmente, fala-se de um álbum sobre a “Copa do Mundo” e de “animais” no parecer de um único aluno. Sobre as áreas ligadas a arte, são citadas algumas práticas da sala de aula: “desenha e pinta com formas e cenas completas em seu trabalho de arte”, “seus desenhos e pinturas são elaborados como formas completas”, “recorta e forma coisas completas”; após todos estes comentários sobre a expressão plástica e a designação de um atributo de valor claro: desenhar bem é fazer cenas completas. A professora comenta em um parecer: “resistente para desenhar por querer obter resultados completos”. Não é necessário fazer muito esforço para entender a lógica do comportamento desta criança. Quanto aos conteúdos, estão ainda presentes o desenvolvimento psicomotor “jogos de montar e construções são suas atividades preferidas”, brinca no gira-gira, trepa-trepa” e conhecimentos não tão claros quanto a área onde foram trabalhados e critérios de verificação “noções de tempo, espaço e corpo bem desenvolvidas”.</p> <p>Também a expressão oral é valorizada: “retrata suas vivências evidenciando seus pensamentos de forma clara” ou “participa da rodinha”.</p> <p>-Os conhecimentos sobre os modos de vida no grupo aparecem com muita frequência nos pareceres descritivos.</p> <p>-São observados os conhecimentos que as crianças tem ou não sobre como devem ser as suas atitudes na escola.</p> <p>-comentários sobre a cognição os pareceres trazem observações como “(fulano) está no período pré-silábico”, “vem aprimorando seus esquemas de ação” ou “nas condutas sobre o universo físico demonstra desenvolvimento da sua inteligência, em relação a duas características: MOBILIDADE (combinações variadas, os esquemas de ação se reúnem e se separam conforme a situação) e INTENCIONALIDADE (estabelecimento de distinção meio-fim das ações).</p> <p>...esta linguagem “técnica”, os professores tentam explicitar aos responsáveis- quer eles compreendam ou não- as aquisições cognitivas de seus alunos.</p> <p>...nenhuma menção as interações sócio-cognitivas.</p> <p>...crianças que de alguma forma foram socializadas com padrões de desempenho parecidos com os da escola são por ela acolhidas: “envolveu-se muito com certas atividades”,</p> <p>...”o aluno fica concentrado por um longo período”,</p> <p>”..gosta de ajudar a organizar a sala”,</p> <p>...”é organizada, tranqüila e cooperativa”. No momento em que a criança não apresenta as características comportamentais esperadas pelo professor aparecem nos pareceres descritivos: “ não apresenta hábitos e atitudes”, mas o que significa ter hábitos e atitudes não é dito, o referencial do professor é tão sociocêntrico que ele nem levanta a necessidade de ser mais preciso quanto ao significado do que é ter hábitos e atitudes. Parece que este é um conhecimento que todos os seres humanos tem iguais e que as relações sócio-culturais da criança parecem não ter nenhum valor.</p> <p>...crianças recebem diagnósticos “patologizantes” como “o aluno é hiperativo com pouco auto-controle”, isto é, descobre-se um quadro clínico neuro- motor onde ela encaixa e a partir daí as explicações, as proposições acerca de tudo o que envolve esta criança fica petrificado por esta visão que os outros têm sobre ela e com a qual ela também acaba compactuando. Algumas características comuns a crianças de pré-escola também são patologizadas e tratadas moralmente como no seguinte exemplo:</p> <p>...”conta histórias onde confunde a fantasia com a realidade. Nelas</p>	
--	---	--

	ele é sempre o principal personagem, e afirma que são verdadeiras mesmo que o grupo duvide”.	
C.2. Representação de criança real e ideal	<p>...modelo real e ideal de criança: as positivities e negatividades. Ao examinar os pareceres descritivos, um ideal de criança que é aquele estabelecido pela sociedade moderna. A criança não foi sempre uma criança, a representação da infância vem passando desde o século XV por diversas formas de produção sócio-cultural,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- de anão à pecadora,-</li> <li>- de malvada a anjo,-</li> <li>- e de naturalmente boa para a de criança máquina a ser dissecada, conhecida, narrada.</li> <li>- Atualmente, à definição de criança consumidora e “miniatura-de-cientista” a criança moderna é anunciada como: individualizada, racional, consciente, autônoma, unitária, centrada e calculável.</li> </ul> <p>...crianças que não funcionam assim devem, via educação ( e se não houver resultado, via clínica) serem controladas e adaptadas, isto é cabe ao educador ordenar a criança desordeira, consertar a criança desconsertada, acordar a criança abobalhada, iluminar a criança burra. Esta criança universal, que parece não ter raiz ( lugar no espaço) e história e cultura ( lugar no tempo) é colocada como o ideal a ser obtido. Podem haver variações de ritmo na trajetória, mas o percurso e o objetivo final devem ser os mesmos.</p> <p>...pareceres descritivos observa-se estas expectativas e a diferenciação entre criança real e a ideal. São consideradas como positivas as crianças que tem características como: interessado, comunicativo, conta suas vivências, calmo, participativo, ótimo relacionamento, trabalha independente, cordial e gentil, tem hábitos e atitudes, meigo, atento, faz questionamento, curioso, envolvido e motivado, observador, organizado, tranquilo, cooperativo, caprichoso, harmonioso, traz subsídios para os trabalhos, explora espontaneamente, esperta, soluciona desafios, carinhosa, autônoma, aceita combinações, relaciona-se bem, busca seus interesses. E, em contraposição, são consideradas como características negativas: a hiperatividade, pouco auto-controle, o não expressa-se com clareza, a dificuldade de articular palavras, o ser tímido, o não participar, ser indisciplinado, super-protegido, não ser criativo, faltar concentração, ser retraída, inquieta, dispersiva, agressivo, agitado, desconcentrada.</p>	9
C.3. A família e as ordens prescritivas	<p>A idéia de evolução, desenvolvimento, estão continuamente presentes nos pareceres. Muitos deles afirmam: “(fulano) teve uma evolução significativa”, ou “desenvolvimento ascendente”. Geralmente é esta a expressão utilizada pelas professoras para dizer que as crianças estão bem ou melhorando. Quando as crianças, na opinião de suas de suas professoras, ainda não encarnam o ideal desejado elas têm o hábito de prescrever no final do parecer, algumas indicações sobre o que devem fazer os pais: “ há alguns aspectos do seu desenvolvimento que precisam ser trabalhados: cumprimento de regras estabelecidas pelo grupo, suas formas de contato corporal com os colegas evidenciam comportamentos agressivos, (...). Evidencia, portanto, a necessidade de um trabalho conjunto entre família e escola, no sentido de favorecer a superação destas dificuldades”, ou “ é preciso incentiva-la a estar na aula, é portanto, tarefa valiosa e primordial”. Apesar de sugerirem algumas atitudes parentais, as únicas referências que aparecem nos pareceres com relação à família, foram bastante desalentadoras: “ a mãe não assume a</p>	11



	filha”, “os pais da aluna são analfabetos”, “super-protegido pelos pais”, “os pais rejeitam o filho e fazem comparação com a irmã”, entre outras.	
--	---	--

#### D. Educação infantil e o futuro trabalhador

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO/ CONTEXTO	FREQ.
D.1. Força da Tecnologia na Formação do Trabalhador	<p>...as novas tecnologias tais como a microeletrônica, (informática), a biotecnologia e a microbiologia produziram, no final do século XX, um impacto sobre a vida humana e com isto estão modificando todas as esferas da vida social. Se, na década de 70, os reprodutivistas indicaram a função da escola na formação das características necessárias ao trabalhador daquele momento tais como a obediência, assiduidade, pontualidade, experiência anterior, o não pensar, fazer tarefas repetitivas, ter responsabilidade somente pelo que faz, resistente a mudanças e que seu conhecimento viria da experiência ou da escolarização formal já os anos 80 mostram uma nova configuração. Em estudos do I.E.I da UFRJ que tem como objetivo delinear “ o cenário para a formação profissional do ano 2000” foram constatadas características diferentes como as primordiais para estes profissionais como: raciocínio lógico, criatividade, habilidade para aprender novas qualificações, capacidade de tomar decisões, conhecimento técnico geral, espírito empreendedor, responsabilidade com o processo de produção, solidariedade, iniciativa para resolução de problemas.” (FRANCO, 1994:84). É difícil deixar de ver neste “ideal” do trabalhador do futuro uma proximidade com o ideal que as professoras de Educação Infantil tem de seus alunos.</p> <p>Vemos atualmente na Educação Infantil brasileira, estes dois modelos pedagógicos funcionando paralelamente. O primeiro, aquele modelo do capitalismo fordista é o hegemônico para as crianças de classe popular. E o segundo é o que apresenta as escolas para as crianças oriundas das camadas médias e dominantes.</p> <p>Pergunta-se por que em grande parte dos livros e artigos atuais é este segundo modelo é idealizado para todas as crianças? Como poderíamos diferenciar por outros recortes estes “ideais de homem” e suas relações com a ação educativa? Por que em momentos onde as pessoas falam da educação a partir de conceitos como diferença, multiculturalismo, pluralidade de culturas, na Educação Infantil não há quase espaço para estas temáticas? É certo que há um modelo de trabalhador que está sendo engendrado pelas novas propostas pedagógicas de Educação Infantil mas é em direção a uma mão de obra mais adequada para o capitalismo que estamos indo e era para lá mesmo que queremos ir?</p>	19

C) INDÍCIOS UTILIZADOS POR EDUCADORES PARA AVALIAR O PROCESSO DE INSERÇÃO DE BEBÊS EM UMA CRECHE - TEXTO DE: Caroline Francisca Eltink (FFCLRP- Universidade de São Paulo)

- Categorias

A. Motivação do trabalho

SUBCATEGORIAS	UNIDADE DE REGISTRO/CONTEXTO	FREQ.
A. 1- Intenção do Trabalho	<p>...pretende abordar, inicialmente, alguns dos aspectos presentes no processo de inserção de criança menor de dois anos em creche... (pg. 1)</p> <p>...discutir alguns dos indícios (sinais, pistas/ observadas e utilizadas por educadores de berçário p/ avaliar se uma criança está bem na creche ou não (pg. 1)</p> <p>... resultado da pesquisa ... colaborar com o desenvolvimento de novos conhecimentos. (pg. 1)</p> <p>...melhoria na qualidade do atendimento infantil desta faixa etária (pg. 1)</p>	5

B. Polêmicas e dúvidas com relação ao atendimento de crianças em berçário

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO/ CONTEXTO	FREQ.
B.1-Receio	<p>...fenômeno recente em nossa sociedade, o atendimento de crianças pequenas em creche ainda gera controvérsias e incertezas... (pg.1)</p> <p>... concepções e práticas de cuidado/educação variam conforme as expectativas de cada um destes grupos têm em relação à criança. (pg. 1)</p> <p>... específicos de cada um dos grupos as pessoas envolvidas, o número de adultos e crianças presentes, tipos de relações estabelecidas rotinas e horários. (pg. 1)</p> <p>bebê terá de enfrentar as primeiras separações da mãe, do pai, babá, vovô... provocando-lhe sofrimento ...(pg. 2).</p> <p>...provocar no bebê reações de estranhamento e rejeição aos contatos de outro adulto o educador...(pg. 2)</p> <p>...nova forma de ser alimentada, novos horários, novas maneiras de dormir e acordar, novos alimentos, espessura diferentes de comida, entre outros aspectos relacionados ao cuidado/educação das crianças. (pg. 2)</p> <p>...as crianças estranham a maneira como as educadoras realizam os cuidados de higiene e saúde. (pg.3)</p> <p>...”adaptação” provoca sofrimento nas pessoas envolvidas ...(pg.3)</p> <p>...especificidade, dependência vulnerabilidade dos bebês... (pg3)</p>	10

## C. Entre risos e lágrimas: prelúdio de uma relação

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO/CONTEXTO	FREQ.
C. 1- Contexto das relações sociais onde o bebê está inserido	<p>...antes mesmo de freqüentar a creche, o bebê encontra-se inserido em um ambiente social e cultural no qual circulam significações diversas (pg.1)</p> <p>...no decorrer do seu desenvolvimento o bebê vai se constituindo como pessoa integrante daquela cultura... (pg. 1)</p> <p>...o bebê começa a freqüentar uma creche, passa a entrar em contato com um novo meio, diferente do familiar. (pg.1)</p> <p>...novas pessoas(adultos e crianças) e ambientes diferentes (pg. 1)</p> <p>... família quanto creche proverão diferentes condições de desenvolvimento ao bebê...(pg2)</p> <p>...vários processos inter-relacionados dinamicamente: o da criança, o da mãe, o da educadora, o da creche, o do grupo no qual a criança está inserida, o da família, entre outros, (pg.3)</p> <p>...bebê...conhecer novas crianças, outros adultos, novas brincadeiras/jogos vivenciar diferentes situações de passeios e de aprendizagem que não teria se permanecesse junto da família. (pg. 3)</p>	7
C. 2. Comunicação entre bebês e adultos	<p>...ações e reações são interpretadas pelo adulto, que as significa e reage em função destas significações .(pg.1)</p> <p>...ampliando seu círculo social e o acesso a novas significações (pg.1)</p> <p>...promovendo tipos diversos de interações e experiências ...(pg. 1)</p> <p>...reações da criança podem dificultar o estabelecimento inicial de uma relação agradável (pg.1)</p> <p>...educador sofre neste processo...precisa conquistar...criança pare de chorar...(pg.2)</p> <p>...redução do choro, demonstra convence família que cça. pode ficar na creche, pais podem confiar na educadora(pg.2)</p> <p>...entrada da criança provoca modificações na criança e no adulto no processo de adaptação. (pg.2)</p> <p>...processo de “adaptação” também promove desenvolvimento... (pg. 2)</p> <p>...oportunidade de conhecer novas crianças e famílias, trocar experiências com mães...(pg. 3)</p> <p>...choro é uma das primeiras linguagens da criança. Pode sinalizar dor, cansaço, irritação, fome, medo, desconforto, estranhamento, desejo de proximidade do adulto, entre outras necessidades (pg. 9)</p> <p>...com o tempo começam a conhecer melhor cada criança, discriminando os diferentes tipos de choro de cada uma (pg. 9)</p>	11

## D. Qualidade: uma eterna conquista

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO/CONTEXTO	FREQ.
D. 1. Construção contínua	<p>...discussões entre vários segmentos da sociedade incluindo legisladores, pesquisadores e profissionais que trabalham em creche.(pg.3)</p> <p>...uma eterna adaptação, porque cada dia você tem que se adaptar a alguma coisa nova que tá acontecendo, a uma fase nova da criança a uma fase nova da gente mesmo, então eu acho que... até o último dia da criança você tem adaptação (pg3)</p> <p>...processo de adaptação é dinâmico e complexo (pg. 3)</p> <p>...oferecer uma inserção de boa qualidade</p> <p>...importante para a conquista de um atendimento...capaz de promover-lhe um desenvolvimento saudável (pg. 3)</p> <p>...serviço de boa qualidade, está aberto à busca de novos conhecimentos ...(pg.13)</p> <p>...creche preocupada com a formação de seus funcionários .(pg.3)</p> <p>...a alguns anos processo de “adaptação”tem sido objeto de estudo. (pg.3)</p> <p>...criação de um programa específico voltado para a recepção das crianças e suas famílias.</p> <p>...processo de inserção da criança e sua família à creche é bastante amplo e complexo caracterizando-se por envolver uma série de “adaptações” que vão acontecer continuamente no decorrer da interação creche-família. (pg.13)</p> <p>...a formação do educador influencia a evolução do processo de inserção... elemento fundamental para a concretização de um atendimento de qualidade. (pg13)</p> <p>...boa formação implica investimento contínuo e persistente, em serviço, para o desenvolvimento de habilidades como: planejamento e observação das atividades, detecção de mudanças no comportamento das crianças e das famílias (pg.13)</p> <p>...reflexão busca de novos conhecimentos...</p> <p>...inclui formação prévia, obtida em escolas média e /ou superior (BRASIL, 1996)</p> <p>...creche preocupada com a qualidade tem como um dos seus objetivos investir continuamente na formação de seus funcionários. Além de incentiva-los a buscar formação fora da instituição e possibilitar-lhes uma reflexão contextualizada das informações recebidas...(pg13)</p> <p>...educador preocupado em desenvolver atividades de cuidado/educação de boa qualidade, capaz de observar, refletir e planejar suas ações, que busca estabelecer uma relação tranqüila com a criança e sua família torna-se peça fundamental para um atendimento de qualidade. (pg.13)</p> <p>...fundamental que a creche esteja aberta à entrada dos pais, freqüentando o mesmo espaço que os filhos (especialmente nos primeiros dias) e participando de sua rotina.(pg14)</p> <p>..o processo de “adaptação” seja fruto de uma construção conjunta entre creche, família e criança. (pg. 14)</p> <p>...qualidade no atendimento das crianças uma conquista necessária na prática e um direito já previsto em lei (Brasil, 1988) (pg.14)</p>	19

## E. Procedimentos metodológicos da pesquisa

SUBCATEGORIAS	UNIDADE DE REGISTRO/ CONTEXTO	FREQ.
E. 1. Universo da pesquisa/ caracterização	<p>...parte do projeto integrado “Processos de Adaptação de bebês à Creche” (pg.4)</p> <p>...ampla coleta de informações.</p> <p>...registro e análise do processo de “adaptação”</p> <p>...as crianças, suas famílias e as educadoras (pg.4)</p> <p>...entrevistas feitas com seis educadoras(pg5)</p> <p>...vinte crianças com idade entre 5 e 15 meses...</p> <p>...berçário de uma creche universitária em Ribeirão Preto-SP.(pg5)</p> <p>...creche investiu no estudo do processo de adaptação(pg5)</p> <p>... a pesquisa analisou vinte e nove entrevistas semi-estruturadas gravadas em áudio e transcritas referentes às dez primeiras semanas e após interrupção de 19 dias devido a uma greve (pg5)</p> <p>...objetivo entrevista informações sobre inserção de cada criança e da turma nos primeiros dias e nas semanas subseqüentes da relação da criança com a mãe, com o ambiente, com a própria educadora e com a rotina ...(pg. 6)</p> <p>...entrevistas foram feitas recortes em três grupos temáticos: os indícios utilizados; construção de relacionamentos afetivo com a educadora; inserção na rotina da creche. (pg.6)</p>	11

## F- Avaliação: evidências positivas e negativas no processo de inserção de bebês na creche

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO/CONTEXTO	FREQ.
F. 1. Fatores de “inserção” ou “não inserção”	<p>...educadores referiram tanto indícios de “adaptação” como de “não adaptação”...(pg.6)</p> <p>...avaliação positiva do processo de cada criança e do grupo a partir da 4ª semana (pg.6)</p> <p>...rapidamente algumas crianças eram consideradas adaptadas e outras não (pg.10)</p> <p>...fator negativo no processo feriado e finais de semana prolongados (pg.10)</p> <p>...a greve de 19 dias não provocou mesmo efeito.</p> <p>...diversos indícios foram considerados para observação:estado de humor, construção de relacionamento afetivo com a educadora. (pg.10)</p> <p>...inserção na rotina da creche; ( padrões de sono hábitos alimentares).</p> <p>...sinais que indicam que a criança está bem na creche: sorrir, rir, estar calma, estar alegre, brincar etc.</p> <p>...sinais que a criança não está bem: chorar, ficar brava, não querer ficar, gritar, estar agitada, reclamar, ficar irritada entre outros. ( chorar é o indício mais referido. (pg.11)</p> <p>...aceitação do contato-construção de um vínculo com a criança e a família, a criança não está aceitando contato com a educadora: reagir contra sua aproximação, agarrar na mãe, chamar pela mãe, fugir da educadora...(pg.11)</p>	31

	<p>...aceitação do colo da educadora; aceitação de sua aproximação; reações de protexto à separação dela, busca de proximidade, reações de estranhamento a sua ausência. (pg.10)</p> <p>...colo como forma de carinho e amparo, no início muito valorizado pelas educadoras com o passar do tempo, valoriza comportamentos mais autônomos ...(pg.10)</p> <p>...quando se cria um certo vínculo afetivo a educadora começa a mudar suas atitudes visando autonomia da criança como: brincar com outras crianças, brincar sozinha, dormir sem necessidade de ser embalada...(pg.10)</p> <p>...autonomia como princípio norteadores da creche investigada (pg. 10)</p> <p>... o sucesso da educadora depende da sua aceitação pela criança (pg.11)</p> <p>...torna-se mais fácil atividade cotidiana sono, banho, alimentação, troca... (pg.11)</p> <p>...aproximando-se gradativamente da proposta de um atendimento coletivo, diferente daquele oferecido pela família.(pg10)</p> <p>...em torno da décima semana as educadoras referiam-se indícios positivos de “adaptação”(pg.11)</p> <p>...indícios positivos presentes na rotina de alimentação aparecem com maior frequência antes do sono (pg.11)</p> <p>...indícios negativos com relação ao sono persistem por mais tempo ...sono parece ser uma atividade mais sensível a mudanças do que alimentação (pg. 11)...</p> <p>...sono momento de relaxamento, mais íntimo, onde a criança entra em contato com seu cheiro( e no caso dos bebês que ainda dormem no colo com o cheiro da mãe) com seus objetos preferidos ex. traveseiro, paninho, bichinho, etc.</p> <p>...a criança está num ambiente estranho, longe das figuras e das coisas que conhece e ou está acostumada a dormir dificultando o sono (pg. 11)</p> <p>... a alimentação é uma atividade mais social, sofre mais modificações (pg.11)</p> <p>...o primeiro mês do processo investigado mostra-se o período mais crítico (pg11)</p> <p>...poucas semanas as educadoras começam avaliar que as crianças estão bem integradas à creche, seguindo novos horários e hábitos para comer e dormir, aproximando-se cada vez mais da rotina proposta pela creche...(pg12)</p> <p>...crianças passam a chorar menos,...brincam mais entre si e com os objetos aceitam mais a aproximação das educadoras.(pg.12)</p> <p>...conquista da confiança dos pais, interfere positivamente no processo de inserção da criança. (pg.12)</p> <p>...construção de uma relação afetiva positiva torna-se um aspecto importante para introdução de mudanças em sua rotina primeira, antes de entrar na creche (pg.12)</p> <p>...crianças em torno de 5 meses que estavam sendo amamentadas demoraram mais para integrar a nova rotina de alimentação e sono...(pg.13)</p> <p>...após dez semanas as crianças são avaliadas como estando bem na creche com raras exceções (pg. 1</p>	
--	---	--

D) QUADRO DAS CATEGORIAS E SUAS SUBCATEGORIAS ENCONTRADAS NO TRABALHO – AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DO ATENDIMENTO OFERECIDO EM CRECHES E PRÉ-ESCOLAS NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL- 1994

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
A. Avaliação da Qualidade	A.1. Baixa Qualidade
B. Atenção à Infância	B.1. Acordo de Cooperação B.2. Indicadores para verificar a situação da infância B.3. Importância da Educação Infantil para o desenvolvimento da Sociedade
C. Suporte Teórico	C.1. Elementos Classificatórios C.2. Papel da Pré-escola
D. Concepções	D.1. Concepção de Criança D.2. Concepção de Currículo D.3. Concepção de Educação D.4. Ambigüidades na Pré-escola
E. Procedimentos Metodológicos	E.1. Localização, características das instituições e regiões, pessoal envolvido e instrumento de pesquisa
F. Panorama Geral da Situação da Educação Infantil no Rio Grande do Sul	F.1. Constatação

E) QUADRO DAS CATEGORIAS E SUAS SUBCATEGORIAS NO TRABALHO INDÍCIOS UTILIZADOS POR EDUCADORES PARA AVALIAR PROCESSOS DE INSERÇÃO DE BEBÊS EM UMA CRECHE- 2000

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
A- Motivação do trabalho	A.1. Intenção do Trabalho
B. Polêmicas e dúvidas com relação ao atendimento de crianças em berçário	B.1. Receio
C. Entre risos e Lágrimas: prelúdio de uma relação	C.1. Contexto das relações sociais onde o bebê está inserido C.2. Comunicação entre bebês e adultos
D. Qualidade: Uma eterna conquista	D.1. Construção Contínua
E. Procedimentos Metodológicos da Pesquisa	E.1. Universo da Pesquisa/caracterização
F. Avaliação: Evidências Positivas e negativas no Processo de Inserção de bebês na creche	F.1. Fatores de “inserção” ou “não inserção”

F) QUADRO DAS CATEGORIAS E SUAS SUBCATEGORIAS NO TRABALHO  
 AVAOLHANDO- OLHANDO AS AVALIAÇÕES INFANTIS- 1995

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
A. Metodologia	A.1. Finalidades A.2. Objeto da Pesquisa/ características
B. Avaliação	B.1. Avaliação como centro do processo educativo B.2. O sentido de Parecer descritivo B.3. Avaliação como instrumento de enquadramento social: observação/auto-avaliação
C. Constatações Sobre os Pareceres descritivos	C.1. Relações estabelecidas: sócio-afetivas: criança-criança, relação professor-criança relações da criança com o conhecimento C.2. Representação de criança real e ideal C.3. A família e as ordens prescritivas
D. Educação Infantil e o Futuro Trabalhador	D.1. Força da Tecnologia na Formação do Trabalhador



## APÊNDICE C – RESENHA DOS TEXTOS PARA ANÁLISE DE CONTEÚDO

### RESENHA 1:

ÁVILA, Ivany Souza (coord.) et al. *Avaliação da qualidade do atendimento oferecido em creches e pré-escolas no Estado do Rio Grande do Sul*. Relatório de Pesquisa. UFRGS. Consultora: Maria Isabel Edelwiss Bujes, Porto Alegre, 1994.

Este trabalho tem a intenção de ser uma síntese do relatório de pesquisa *Avaliação de qualidade do atendimento em creches e pré-escolas no Rio Grande do Sul*, mandado para o Banco Mundial como material para integrar o Plano de Atenção à Infância no Estado. O subprojeto ficou sob a responsabilidade da Faculdade de Educação da UFRGS, por meio de um convênio firmado entre a Secretaria da Justiça, Trabalho e Cidadania e Faculdade de Educação.

As discussões do grupo durante a preparação do trabalho de campo apresentaram idéias polêmicas (como a necessidade ou não de a criança freqüentar a creche) e particularmente foram retomados os estudos de Haddad (1991), que trabalha muito bem esta questão.

Este estudo teve como objetivo entender a situação das creche e pré-escolas naquele período no Rio Grande do Sul, com vistas à elaboração de um plano de objetivos e metas que, se posto em prática, iria trazer contribuições para a melhoria da qualidade do atendimento nessas instituições. Para a realização da pesquisa sobre a qualidade do atendimento oferecido em instituições de educação infantil foi feito um estudo em seis (6) municípios que representassem a realidade econômica e sociocultural desse estado e para isso foram selecionados municípios localizados em diferentes regiões. Em cada local foram pesquisados de 10 a 13 instituições de atendimento a crianças de 0 a 6 anos, destacando as instituições da rede pública. A análise dos dados possibilitou detectar a existência ou não de propostas pedagógicas nas instituições pesquisadas, os recursos físicos e materiais existentes capazes de viabilizar a execução dessas propostas, a situação de cada trabalhador em cada instituição,

envolvendo aspectos relativos à sua formação e jornada de trabalho e a proporcionalidade numérica na relação adulto/criança.

Os dados foram analisados com base em técnicas quantitativas e qualitativas. Os dados quantitativos foram representados através de estatísticas discriminativas (distribuição de frequência e percentagens) e de cruzamento entre variáveis. Para examinar os dados qualitativos utilizou-se a análise de conteúdo.

A análise com vistas a estabelecer a configuração da qualidade do atendimento institucional da criança de 0 a 6 anos destacou as seguintes dimensões.

- Caracterização das instituições;
- concepção de instituições de educação infantil;
- proposta pedagógica das instituições;
- condições para viabilização da proposta pedagógica;
- ação pedagógica das instituições;
- avaliação das instituições de educação infantil.

A análise dessas dimensões foi realizada com vistas a buscar compreender as instituições em sua totalidade e, simultaneamente, de forma a possibilitar comparações entre os vários tipos de instituições.

O estabelecimento dessas seis dimensões possibilitou ao grupo de pesquisa caracterizar os tipos de instituição que prestavam serviço a crianças de 0 a 6 anos no estado do Rio Grande do Sul naquele momento. Permitiu também compreender melhor as características da população atendida, as concepções de cada instituição de educação infantil, dos respondentes, a importância da instituição para as famílias e a qualidade de atuação do poder público.

O estudo não pretendeu ser inédito, nem na questão da educação nem no que diz respeito às relações entre educação e sociedade. A importância dessa pesquisa está no fato de ter configurado a situação quanto ao atendimento da educação infantil no Estado do Rio Grande do Sul. No momento em que está para ser concretizado um Plano de Atenção à Infância, a importância de um diagnóstico no momento em que se pode receber apoio financeiro de organismos internacionais é fundamental.

O diagnóstico realizado aponta uma situação preocupante com relação à infância, principalmente das crianças pobres. Em vista disso, as prioridades foram colocadas em ordem

a partir de elementos fundamentais que determinarão a política de desenvolvimento dos recursos colocados à disposição no Plano de Atenção à Infância.

Concluindo o trabalho, destaca-se uma primeira evidência: as crianças pertencentes às camadas sociais mais privilegiadas da sociedade recebem um tratamento mais favorável no que se refere aos aspectos qualitativos desta pesquisa.

O local e a conservação dos prédios, os espaços físicos tanto externos como internos, os equipamentos os brinquedos e jogos, a alimentação, o vestuário os cuidados com a saúde, a proporção adulto/criança, a qualificação técnico profissional dos responsáveis pela educação infantil, a valorização salarial dos trabalhadores, as horas de trabalho na instituição são aspectos que comprovam a evidência de que as instituições assistenciais, principalmente as de origem comunitária, são as mais desfavorecidas de recursos para a realização de um melhor atendimento às crianças. O que foi encontrado nessa pesquisa também endossa a denúncia citada por Oliveira (1988): desde a década de 80 o atendimento à criança pobre via medida de baixo custo tem sido feito em “lares vicinais” e “mães crecheiras”.

Outro fator que ficou evidente é que as instituições de educação infantil vinculadas a uma escola de primeiro grau se diferenciam das demais. Nelas os profissionais são qualificados, apresentam formação no mínimo em nível de segundo grau e atendem crianças de pré-escola com preocupação eminentemente pedagógica.

Constatou-se através da pesquisa que as instituições públicas dão mais atenção às crianças da pré-escola e muito pouca às de berçário e maternal, que na maioria estão sob a incumbência de instituições assistenciais. Vale ressaltar aqui os estudos de Kramer (1985), que têm apontado a importância da educação infantil como atendimento de caráter pedagógico desde os primeiros anos da vida da criança. Nesse sentido, é preciso questionar se o poder público, ao não assumir a responsabilidade pelo atendimento de crianças menores de 5 anos, também não está privilegiando a *preparação para a primeira série*, sem valorizar o desenvolvimento infantil anterior em todos os seus aspectos e em todas as suas fases.

Outra evidência nitidamente destacada na análise dos dados e apontada nas conclusões é a de que a formação do trabalhador das instituições é fator determinante da qualidade da atenção à infância. Tal evidência constata-se nas diferenças existentes entre profissionais com maior ou menor formação quando se avalia a condição desses trabalhadores para, a partir de uma concepção de criança e, conseqüentemente, de instituição de educação infantil, elaborar

uma proposta pedagógica, agir coerentemente com os princípios dessa proposta e explorar todas as situações de aprendizagem que ocorrem no cotidiano das instituições.

Trabalhadores da educação qualificados, econômica e socialmente valorizados terão talvez melhores condições para transformar suas representações sociais de criança – “não dá”, “não pode”, “esta criança não tem condições” ou “os pais não colaboram” – em um conhecimento da criança que possibilite uma melhor compreensão das suas reais capacidades.

Ainda merece destaque um estudo profundo sobre as rotinas de atendimento integral à criança que permanece por necessidade em tempo integral nas instituições (Ver HADDAD (1991)).

Fazem-se necessárias urgentemente pressões sociais a fim de que a Constituição de 1988 e a LDB sejam implementadas devidamente no que se refere à educação infantil. A legislação precisa garantir a qualificação adequada e a atualização permanente de profissionais, a composição de uma assessoria multidisciplinar competente, além de uma gestão administrativa e democrática que permita a construção de uma proposta pedagógica em cada uma das instituições de educação infantil. Só uma proposta baseada em estudos teóricos consistentes permitirá a implementação de uma prática que se apóie no entendimento de quem é essa criança concreta, quais suas necessidades, como se desenvolve e quais as condições adequadas para que ocorra seu desenvolvimento.

O grupo de pesquisadores que realizaram esse estudo, ao apresentar suas conclusões, têm a convicção de que são indispensáveis mudanças na qualidade do atendimento às crianças nas instituições de educação infantil. No entanto, também têm convicção de que essas mudanças não terão o poder de resolver todos os problemas advindos do modelo socioeconômico vigente, que a atuação pedagógico-administrativa de qualquer instituição educacional não pode modificar.

Sendo assim, ao se propor mudanças no atendimento às crianças não há ilusão de que se alterem por tal iniciativa as condições sociais dessas crianças, pois tais condições são estruturais, e as instituições estão a serviço das estruturas sociais vigentes.

O que se deseja é que as conquistas já alcançadas por instituições de classe social mais favorecida atinjam as instituições que atendem as crianças mais pobres.

**RESENHA 2:**

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *AVAoLhANDO: olhando as avaliações infantis*. Relatório de Pesquisa. UFRGS. Consultora: Maria Isabel Edelwiss Bujes, Porto Alegre, 1995.

O trabalho tenta fazer uma reflexão sobre os efeitos pelo uso de certas tecnologias de avaliação pedagógica e a sua relação com uma concepção de infância e com a função social da educação infantil. Em síntese é um mapeamento de perguntas que a autora se faz sobre as práticas que realizou como professora de educação infantil e de alfabetização e também as que faz ainda atualmente, como formadora de professores.

O caminho que percorre começa pela análise dos pareceres descritivos de duas turmas de Educação Infantil de uma escola pública estadual, que atende crianças de classe popular, e tem como objetivo descobrir como é a criança que a escola quer, quais são suas características- e construir , no desenvolvimento do texto, questionamentos e problematizações sobre as práticas avaliativas de educação Infantil. Tenta relacionar a análise à concepção de criança “idealizada” da modernidade e as “futuurologias” sobre o trabalhador do próximo milênio, depois desse pequeno percurso tentar localizar para onde mesmo – estamos indo e fazer uma reflexão: será que é lá mesmo que pretendíamos chegar?

Várias escolas públicas e particulares vêm nos últimos quinze anos, estudando e tentando na prática novas modalidades educativas. A escola que a autora observou na pesquisa, procura diferenciar-se das escolas com uma metodologia tradicional e vem, há alguns anos , transformando sua ação pedagógica. O suporte teórico da escola é fruto da construção de um projeto educativo que tem como base alguns aspectos da epistemologia genética, da prática e da teoria advinda do argumento sobre a democratização e das lutas pela melhoria da qualidade da escola pública. Dessa maneira, nos últimos anos os educadores da referida escola vêm modificando suas práticas pedagógicas e, dentre elas, as de avaliação. Já não se encontra hoje, na escola observada, exames, provas , notas, boletins e conceitos como as formas privilegiadas de aprender e avaliar. Esses instrumentos foram substituídos por PARECERES DESCRITIVOS. Os quais são elaborados com base na coleta de vários elementos como: a observação de sala de aula pelo professor, os materiais produzidos pelas crianças, a auto-avaliação, etc; esta síntese é encaminhada aos pais para estes tomem conhecimento do que está acontecendo com seus filhos.

Vários autores afirmam que a avaliação norteia o processo educativo, constituindo como principal elemento do processo pedagógico.-apesar de não concordarem com essa prática é ela que tem determinado. De acordo com Ludke (1994:24) apesar de ser muito discutida, geralmente a avaliação é pouco conceitualizada e a tendência dos depoimentos dos professores é a de avaliar a partir do que denominam como “princípios do construtivismo” e, *“dentro deste pano de fundo bastante vago, foram colhidas múltiplas afirmações, apontando, por exemplo, a importância de se avaliar a evolução, o processo pelo qual passa o aluno e não apenas o seu produto, ou para a necessidade de se considerar, ao avaliar cada aluno, o seu “ todo” e não apenas processos particulares”*.

Para perseguir o objetivo da avaliação integral, tem sido priorizado como instrumento o PARECER DESCRITIVO, formado de três elementos fundamentais: a observação, o registro e a auto-avaliação.

Segundo o Dicionário Aurélio, a definição mostra que o verbete parecer apresenta doze significados, sendo que os dez primeiros referem-se à idéia de similitude, do ser parecido com. Observando os pareceres é impressionante as semelhanças entre eles, servem para várias crianças, quiçá falem de uma criança ideal, que não existe- a criança que a escola deseja- e remetem a ela por sua presença ou ausência. No significado final, parecer traz a idéia de um julgamento, de uma ação de poder feita por um especialista o que neutraliza a possibilidades de “versões”. É o saber do sábio que se impõe, aquele saber que não se discute. E no verbete descrição, o que foi encontrado? Nele é sugerido o detalhamento, a produção de um contar minucioso, de uma narrativa sobre algo ou alguém.

O parecer descritivo ‘faz a ruptura da fronteira entre uma avaliação apenas da capacidade de memorização para a conquista de uma avaliação integral. Enfim a criança pode ser olhada pelo direito e pelo avesso. Este instrumento, põe-se a serviço de uma educação que busca conhecer profundamente o aluno, seu comportamento, identificar suas dificuldades, pois permite “avaliar objetivos educacionais que não podem ser apreciados com a mesma eficiência por outras técnicas” Haydt, (1988:123). É através dele que o professor constrói um “saber sobre seu aluno” e cria a possibilidade de distinguir, localizar os indivíduos, descrever seu comportamento, sua evolução e outorgar-se um meio de fazer comparações. E pela comparação institui uma norma (estatística, frequência, mínima necessária).

“A melhor forma de avaliar uma criança parece-nos ser, inicialmente, compara-la em relação a si mesma em momentos diferentes. O desempenho do grupo é, muitas vezes, um valioso auxiliar para que percebamos as facilidades e dificuldades das crianças.” Nicolau, (1989).

Luçart (1982) fala do “ingênuo e monstruoso” projeto de conhecer totalmente a criança. De acordo com ela, os dossiês sobre os alunos foram feitos pelos professores “sem má consciência”, com o objetivo de poder melhorar os desempenhos escolares. E em nome da “ciência” e do “bem-estar” procurou-se construir um “CONHECIMENTO TOTAL” sobre o aluno. Seu comportamento, sua inteligência, saúde, interesses, história pessoal e familiar, pois ao conhece-la, a pedagogia pensava poder ajuda-la a superar-se, ir mais longe. No entanto, Luçart acrescenta: é importante que se imponha alguns *“limites à investigação psicológica e social. Até onde se tem o direito de conhecer uma pessoa, que código moral e deontológico sucita o abuso de poder neste domínio? (...) disso não se trata em lugar nenhum*

A observação como instrumento avaliativo adotado na educação infantil, não é uma novidade, já é empregada desde o início do século. A literatura atual que trata do tema, a observação ainda é uma das opções mais utilizadas:”*Pela observação a professora pode notar o desenvolvimento e habilidade motora, objetos afetivos,- interesse, hábitos, mudanças de atitude -, o comportamento social, o desenvolvimento físico.*”( Haydt), 1988). Ou, “*a observação é a técnica mais adequada para apreciação dos aspectos do desenvolvimento que não podem ser aferidos através de prova*” Antola, (1981:2). Mesmo as proposições mais recentes de Educação Infantil, destacam o papel da observação como”*(...) instrumento privilegiado de avaliação no período pré-escolar.(...) a professora encontra valiosas oportunidades para compreender a forma pela qual elas aprendem diferentes situações e reagem a elas, e como esta forma se modifica ou não no decorrer da escolarização*”.(SE/SP, 1994:87). *É o observar, o verificar o pensar, o modo como a criança vê o mundo e a ele reage que interessa ao educador. A ação educativa passa a ser a procura do conhecimento dos “mecanismos de funcionamento” das crianças. E o educador passa de professor à “clínico” do desenvolvimento.*

Segundo Haydt (1988) “para que os dados colhidos através da observação sejam realmente úteis, eles devem ser anotados e construir um registro escrito de fatos significativos da vida escolar do aluno.” Na elaboração deste registro precisam ser cuidadas:

a interposição da subjetividade, as impressões globais, os termos inadequados, a rigidez ou a demasiada flexibilização.

Finalmente, a auto-avaliação tem como objetivo:- *“desenvolver o senso de responsabilidade e do espírito crítico” Haydt, ( 1988) e “ analisar a si mesmo, seus erros e seus acertos, e assumir a responsabilidade por seus atos, desenvolver um conceito mais realista sobre si mesmo sendo que o “conceito do eu”, isto é, a opinião que o indivíduo tem sobre si mesmo, é fundamental para o seu ajustamento pessoal e social” Esteves, (1973:84).*

Ao refletirmos sobre a experiência de si, saberemos que esta é histórica e contextual e que necessita ser transmitida socialmente. Dessa forma, a escola é um dos espaços sociais que vai ensinar a criança a aprender “ser pessoa”. E isto é construído através de diversas tecnologias- entre elas a auto-avaliação. De acordo com Foucault (1987), para haver poder pastoral, a cultura ocidental cristã exigiu esta “confissão” onde cada um deve dizer a verdade sobre si, seus desejos, seus pecados, do estado de sua alma e estas práticas é que possibilitam conhecer o que passa dentro da cabeça das pessoas, de seu funcionamento para dirigi-la. Torná-los “visível” para poder torná-los “eficaz”.

Os próprios educadores infantis, já vêm fazendo a crítica sobre esse processo de avaliação. Mas ela tem centrado mais nos aspectos formais da avaliação. Porém a validade e a necessidade deste tipo de trabalho não é questionada ou discutida. Constata-se pelo fato de que decorre dele a proposta de intervenção docente.

Ao analisar sobre o que se refere os pareceres descritivos das duas turmas , Barbosa(1995) procurou realizar agrupamento por similitudes. No final do trabalho chegou aos seguintes grupos temáticos: a) As relações sócio-afetivas: relações entre pares e relação professor e aluno, b) As relações da criança com o conhecimento, c) O modelo real e ideal de criança: positivities e negatividades e d) A família: qual as prescrições para o futuro da criança.

- a) Relações sócio-afetivas: relação entre pares e relação professor-aluno. Geralmente as considerações sobre os pareceres descritivos começam desse tipo. Iniciam anunciando sobre a capacidade de adaptação/desadaptação da criança “está adaptado ao meio ou a rotina” ou (...) apresenta condutas regressivas: chora e pede a família”. Desta forma a criança que fica na escola é vista como integrada, sem problemas e aquela que chora,



é chamada de regressiva ou dependente. Seria assim tão simples? Depois dessa introdução os pareceres tratam sobre os tipos de relacionamentos de sala de aula por exemplo: “relaciona-se bem com colegas e professora”, “o aluno tem um bom relacionamento com a professora, mas com os colegas desentende-se freqüentemente sendo agressivo”, “dificuldade de relacionar-se com os colegas, é rejeitado por todos os grupos de trabalho”, “tem um ótimo relacionamento de troca e cooperação”. Nestas afirmativas sobre os alunos a professora “congela” um determinado recorte do comportamento infantil sem verificar as contextualizações e as possibilidades de transitoriedades e mudanças. Com certeza a origem de muitos preconceitos e estigmatizações dos alunos começa por afirmações categóricas deste tipo.

Foram observadas considerações sobre gênero como esta: “nos brinquedos livres, agrupa-se com os meninos” que aparece nas duas turmas e várias vezes. Elas demarcam o fato das crianças sub-dividirem-se em grupo por sexo. A esta afirmação não é acompanhada de nenhum comentário, questionamento ou reflexão sobre o tema. Não há proplematização somente constatações. As atitudes das crianças frente a seus colegas, são descritos como atos com causas emocionais como: “dependente para resolver conflitos”, “é agressivo”; ou como justificativa cognitiva: “devido a características egocêntricas de seu desenvolvimento, (...) demonstra bastante resistência em momentos de disputa pelos brinquedos”. Dessa maneira, as teorias psicológicas são levadas a dar conta de grande parte das interpretações do cotidiano.

b) Relações com o conhecimento. A autora pode observar que na relação com o conhecimento, haviam duas categorias diferentes- os conhecimentos- conteúdo programáticos- e os conhecimentos modo de ser, funcionamento da vida em sala de aula. BARBOSA analisou independentemente. Quanto aos conteúdos programáticos observou que a escrita é o conteúdo mais valorizado para ser adquirido na Educação Infantil. O que aponta para uma visão de “Pré-Escola preparatória para a Primeira Série. O conhecimento da linguagem é avaliado segundo itens bastante específicos e pré determinados: “interesse pelo matéria gráfico, identificação de letras, copiar o nome e a data, escrever o nome, grafar o seu nome, gosta de histórias”: após estes fragmentos conteúdos de linguagem ( não se fala em função social da leitura e da escrita, não se fala em produção textual, etc...) a matemática também tem lugar assegurado: “está motivado com letras e números” ou estabelece relações entre os materiais (tamanho, formas, cores,)” As demais área do conhecimento aparecem eventualmente, comenta-se sobre um álbum sobre a “Copa do Mundo” e de “animais” no

parecer de um único aluno. Quanto as áreas vinculadas a arte, é relatadas algumas práticas da sala de aula: “desenha e pinta com formas e cenas completas em seu trabalho de arte”, seus desenhos e pinturas são elaborados como formas completas”, recorta e forma coisas completas”, após todos estes comentários sobre a expressão plástica e a designação de uma qualidade de valor claro:desenhar bem é fazer cenas completas a professora comenta em um parecer:” resistente para desenhar por querer obter resultados completos”. Não é necessário fazer muito esforço para entender a lógica do comportamento desta criança. Quanto aos conteúdos, estão ainda presentes o desenvolvimento psicomotor “jogos de montar e construções são suas atividades preferidas”,”brinca no gira-gira, trepa-trepa” e conhecimentos não tão claros quanto à área onde foram trabalhados e critérios de verificação “ noções de tempo, espaço e corpo bem desenvolvidos”. Também a expressão oral é valorizada: “retrata suas vivências evidenciando seus pensamentos de forma clara” ou “ participa da rodinha”.

Os conhecimentos sobre os modos de vida no grupo aparecem freqüentemente no pareceres descritivos. São observados os conhecimentos que as crianças tem ou não sobre como devem ser as suas atitudes na escola. Quanto aos comentários sobre a cognição os pareceres trazem observações como: “(fulano) está no período pré-silábico”, “vem aprimorando seus esquemas de ação” ou “ nas condutas sobre o universo físico demonstra desenvolvimento da sua inteligência, em relação a duas características: MOBILIDADE ( agrupamentos variados, os esquemas de ação se unem e se afastam de acordo com a situação) e INTENCIONALIDADE ( estabelecimento de distinção meio-fim das ações)”. Dessa maneira ,adotando uma linguagem “técnica”, os professores tentam esclarecer aos responsáveis- entendendo eles ou não- as aquisições cognitivas de seus alunos. Não mencionam nenhuma ação referente as interações sócio-cognitivas. As crianças que de alguma maneira foram socializadas com padrões de desempenho parecidos com os da escola são por ela acolhidas: “envolveu-se muito com certas atividade”, “ o aluno fica concentrado por um longo período”, “ gosta de ajudar a organizar a sala”, “ é organizada, tranqüila e cooperativa”. Se a criança não demonstra as características comportamentais desejadas pelo professor, também se encontra nos pareceres descritivos: “não apresenta hábitos e atitudes” mas não é dito o significado de ter hábitos e atitudes, o professor acredita pelo seu referencial sociocêntrico , que não necessita ser explicito quanto ao que significa ter hábitos e atitudes. Parece que todos os seres humanos já possuem este conhecimento e não se valoriza as relações sócio-culturais da criança.

Os pareceres sobre as crianças também apresenta diagnósticos “patologizantes” como “o aluno é hiperativo com pouco auto-controle”, isto é, descobre-se um quadro clínico neuro-motor onde ela encaixa e a partir daí as explicações, as proposições em torno de tudo o que diz respeito a criança fica empedernido por esta visão que os outros têm sobre ela e com a qual ela também acaba concordando. Algumas características das crianças da pré-escola que são comuns, são consideradas patologizadas e tratadas moralmente como por exemplo: “conta histórias onde confunde a fantasia com a realidade. Nelas ele é sempre o principal personagem, e afirma que são verdadeiras mesmo que o grupo duvide”.

O modelo real e ideal de criança: as positivities e negatividades. Ao examinar os pareceres descritivos, a autora encontrou um ideal de criança que é o mesmo estabelecido pela sociedade moderna. A criança não foi sempre uma criança, a representação da infância vem passando desde o século XV por diversas formas de produção sócio-cultural, de anão à pecadora, de malvada a anjo, e de naturalmente boa para a de criança máquina a ser dissecada, conhecida, narrada. Atualmente chegou-se a definição de criança consumidora e “miniatura-de-cientista”. O modelo de criança moderna é propagado como: individualizada, racional, consciente, autônoma, unitária, centrada e calculável.

As crianças que não se comportam assim, precisam, via educação (e se não der resultado, via clínica) serem controladas e adaptadas, significa que é responsabilidade do educador “colocar em ordem a criança desordeira, consertar a criança desconsertada, acordar a criança abobalhada, iluminar a criança burra”. Esta criança universal, que parece não ter raiz (lugar no espaço) e história e cultura (lugar no tempo) é colocada como o ideal a ser obtido. Podem haver variações de ritmo na trajetória, mas o caminho e o objetivo final precisam ser os mesmos.

Nos pareceres descritivos a autora observou estas expectativas e a diferença entre criança real e a ideal. *Como positivas são consideradas as crianças que apresentam as características como: interessado, comunicativo, conta suas vivências, calmo, participativo, ótimo relacionamento, trabalha independente, cordial e gentil, tem hábitos e atitudes, meigo, atento, faz questionamentos, curioso, envolvido e motivado, observador, organizado, tranquilo, cooperativo, caprichoso, harmonioso, traz subsídios para os trabalhos, explora espontaneamente, esperta, soluciona desafios, carinhosa, autônoma, aceita combinações, relaciona-se bem, busca seus interesses. E, em contraposição, são consideradas como características negativas: a hiperatividade, pouco auto-controle, o não expressa-se com*

*clareza, a dificuldade de articular palavras, o ser tímido, o não participar, ser disciplinado, super-protegido, não ser criativo, faltar concentração, ser retraída, inquieta, dispersiva, agressivo, agitado, desconcentrado.*

A família e as prescrições para as crianças. Estão frequentemente presentes nos pareceres descritivos a idéia de evolução e desenvolvimento. Muitos deles afirmam:“(fulano) teve uma evolução significativa”, ou “desenvolvimento ascendente”. Muitas vezes é esta a expressão usada pelas professoras para comunicar que as crianças estão ou estão melhorando.. Na opinião das professoras quando as crianças ainda não encarnam o ideal desejado elas costuma prescrever no final do parecer, alguns conselhos sobre o que os pais devem fazer :” há alguns aspectos do seu desenvolvimento que precisam ser trabalhados: cumprimento de regras estabelecidas pelo grupo, suas formas de contato corporal com os colegas evidenciam comportamentos agressivos, (...). O que fica evidente, portanto, a necessidade de trabalhar conjuntamente a escola com a família , com o objetivo de favorecer a criança na superação de tais dificuldades, ou “ é preciso incentiva-la a estar na aula, é portanto, uma tarefa valiosa e primordial”. A autora afirma que apesar de surgirem algumas atitudes parentais, as únicas referências que aparecem nos pareceres com relação à família, foram bastante desalentadoras: “ a mãe não assume a filha”, “ os pais da aluna são analfabetos”, “super protegido pelos pais”, os pais rejeitam o filho e fazem comparação com a irmã”, e outras.

Com toda certeza, as novas tecnologias tais como a microeletrônica, (informática), a biotecnologia e a microbiologia produziram, no final do século XX, , um impacto sobre a vida humana, e dessa forma alterando todas as esferas da vida na sociedade. Se, na década de 70, os reprodutivistas indicaram a função da escola na formação das características necessárias ao trabalhador daquele momento ressaltando a importância da obediência, da pontualidade, da assiduidade, experiência anterior, o não pensar, fazer tarefas repetitivas, resistente a mudanças, ter responsabilidade somente pelo que faz e que seu conhecimento viria da experiência ou da escolarização formal, já nos anos 80 mostra-se uma nova representação. Num estudo do I.E.I da UERJ que tem como função esboçar “o cenário para a formação profissional do ano 2000”foram comprovados elementos diferentes como sendo primordiais para os novos profissionais como: raciocínio lógico, criatividade, habilidade para aprender novas qualificações, capacidade para tomar decisões, conhecimento técnico geral, espírito empreendedor, responsabilidades com o processo de produção, solidariedade,

iniciativa para resolução de problemas.”Franco, (1994:84). Para a autora existe uma proximidade entre o “ideal”do trabalhador do futuro com o ideal que as professoras de Educação Infantil tem de seus alunos.

Constata-se atualmente na Educação Infantil brasileira, estes dois modelos pedagógicos funcionando ao mesmo tempo. O primeiro, hegemônico para as crianças das classes populares, modelo capitalista fordista. O segundo, escolas destinado a crianças das camadas médias e dominantes. A autora questiona: por que em grande parte dos livros e artigos atuais é o segundo modelo idealizado para todas as crianças? Como poderíamos diferenciar por outros recortes estes “ideais de homem” e suas relações com a ação educativa? Por que em um momento onde as pessoas falam da educação a partir de conceitos como diferença, multiculturalismo, pluralidade de culturas, na Educação Infantil não há quase espaço para estas termáticas? È certo que há um modelo de trabalhador que está sendo engendrado pelas novas propostas pedagógicas de Educação infantil mas é em direção a uma mão de obra mais adequada para o capitalismo que estamos indo e era para lá mesmo que queremos Ir?

Ao percurso do trabalho a autora foi pontuando questões que lhes pareciam mais instigantes na utilização de instrumentos feito pelos educadores ou seja : a avaliação pedagógica. Usou o parecer descritivo como elemento privilegiado de análise dos rituais e práticas educativas, pois é um material elaborado pelo professor e extrapola os muros da escola, destacando a visão que a criança tem de si, as expectativas da escola com relação ao seu desempenho escolar e sua vida futura. Assim, não é raro um aluno “ao se considerar sem atributos para prosseguir na escola, (...) confere legitimidade aos objetivos do processo de ensino, ás técnicas pedagógicas e ao próprio processo de avaliação proposto pela escola. E é nesta legitimação do fracasso que os sistemas educacionais reproduzem a ordem social”. Borsotti, (1982). Cada instituição- com seus valores e normas estabelece quem permanece, como e onde deve permanecer, e quem deve ser excluído. O parecer descritivo – por sua constituição ao procurar fazer uma avaliação global, total, integrada do indivíduo acaba como diz Gimeno (1988), envolvendo uma parcela muito maior de controle efetivo sobre o aluno do que uma avaliação pontual.

Portanto, mudar o enfoque da avaliação quantitativo para um qualitativo, não garante a melhoria do ponto de vista educacional ou político. Em ambos temos avanços e recuos, pois o discurso é ambíguo e “ não existem praticas pedagógicas inerentemente libertadoras

ou inerentemente repressivas, pois qualquer prática é cooptável e qualquer prática é capaz de tornar-se uma fonte de resistência”. Gore, (1994:15).

De acordo com Foucault, desde o século XVIII o Estado reorganizou seus saberes e, frente aos saberes polimorfos, plurais, locais, constituiu espaços sociais- dentre eles a escola – e indivíduos – professores –para apropriarem-se dos saberes, discipliná-los e pô-los a seu serviço. Esta constituição de um saber unificado do Estado constitui-se em um “regime de verdade” numa “política geral” de verdade que é constituída de “tipos de discurso” que são socialmente aceitos e que funcionam como verdadeiros.

Para reagirmos frente a algum tipo destes regimes de verdade é preciso que, primeiramente, conheçamos profundamente, e tenhamos convicção de quais deles participamos, quais nos produzem e quais produzimos em nosso modo de ser, ver, agir. Uma das formas da governamentalidade se perpetuar é através dos regimes de verdade. O governo de uns sobre outros é ação dirigida a dar a cada um- ao mesmo tempo- formas de individualizar e normalizar. Uma das funções básicas da escola é pois, normalizar é ali que acontece o enquadramento do sujeito. Os indivíduos normalizados são formatados a partir de um saber que desenvolve o exercício de um poder disciplinar constituído basicamente através da organização do tempo, do espaço e das capacidades. O discurso da pedagogia mesmo afirmando que faz apenas mediação esconde seu papel de constituidor tanto do aluno como o do mestre.

Não pode , a Educação Infantil, continuar alheia à sua relação com a sociedade contemporânea, é necessário fazer uma crítica sobre sua própria ação.

Parece que a teoria, Foucaultiana, em alguns momentos, dá a impressão de: “sem saída”. Mas quando refletimos sobre o poder, que ele não existe de um lado e que se contrapõe ao outro, mas que é praticado e exercido por todas as pessoas percebemos que os professores não estão mergulhados nas impossibilidades, mas que tem contribuído para a produção de indivíduos formados para um poder de rever e refazer suas micro-políticas. Desnaturalizar, desfamiliarizar as práticas escolares cotidianas, como parecer descritivo e aquilo que eles produzem, é talvez uma das formas de não calar. Como afirma Gore (1994:17)...olhar outra vez para os mecanismos de nossas instituições educacionais, questionar a ‘verdade’ de nossos próprios e cultivados discursos possibilidades de, examinar aquilo que faz com que sejamos o que somos, tudo isso, abre mudança.” Não podemos

esquecer que as pedagogias são construções culturais, não detendo uma verdade única, há sempre uma série de questões, pontos de vista, olhares plurais que podem ajudar-nos a compreendê-las melhor, e a criar novas proposições para esta prática social tendo em vista não permanecer dentro de uma formação discursiva única. Conforme diz Guatari (1990: 35)” *Convém deixar que se desenvolvam culturas ( modos educativos) particulares inventando-se, ao mesmo tempo, outros contratos de cidadania. Convém fazer com que a singularidade, a exceção, a raridade funcionem junto com uma ordem estatal menos pesada possível”.*

**RESENHA N 3 – ELTINK, Caroline Francisca. (FFCLRP – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2000) INDÍCIOS UTILIZADOS POR EDUCADORES PARA AVALIAR O PROCESSO DE INSERÇÃO DE BEBÊS EM UMA CRECHE**

O trabalho trata de alguns aspectos que aparecem no processo de inserção de crianças menores de dois anos, num berçário de uma creche universitária de Ribeirão Preto. Discute alguns indícios observados por professores para avaliar se as crianças estão bem ou não na creche. Esses indícios apresentados são fruto de uma pesquisa realizada com o intuito de colaborar com o desenvolvimento de novos conhecimentos e em consequência contribuir com a melhoria no atendimento das crianças nesta faixa etária.

O atendimento de crianças pequenas em creches, é um fenômeno relativamente recente em nossa sociedade, razão pela qual gera controvérsias e dúvidas em torno do assunto, envolvendo diversos segmentos da sociedade , entre os quais legisladores, pesquisadores e profissionais que atuam nas creches.

De acordo com alguns autores ( ROSSETTI, FERREIRA, AMORIM e SILVA, 1999), mesmo antes de entrar na creche a criança está inserida em um ambiente social e cultural, onde circulam significações diversas. As ações e reações das crianças são captadas e interpretadas pelos adultos, que reage de acordo com o significado que atribui ás ações das crianças, fazendo que no transcorrer do desenvolvimento do bebê, vá se constituindo como alguém que integra aquela cultura.

No momento em que o bebê começa a freqüentar a creche, entra em contato com outro meio que não é o familiar. Conhece outras pessoas diferentes ,adultos e outras crianças, locais

diferentes, e passa a conviver quase que diariamente com a educadora responsável, o que possibilita a ampliação do seu círculo social e tem ao alcance novas significações.

Tanto a família quanto a creche promoverão diferentes condições de desenvolvimento ao bebê, proporcionando-lhe vários tipos de interações e experiências. De acordo com as concepções e práticas que cada grupo atribui ao cuidado/educação das crianças, vai influenciar no número de adulto para cada criança, nas rotinas, nos horários, nas relações estabelecidas.

Dessa forma, quando a criança começa a frequentar a creche vai vivenciar outra forma de cuidado educação com outra rotina, novos horários novas relações, ampliando suas experiências.

O bebê enfrenta as primeiras separações da mãe ou de outra pessoa próxima, pai, avô, avó, tia, babá etc., causando-lhe sofrimento diário, tanto na criança como no adulto responsável.

Conforme a faixa etária em que se encontra o bebê, a presença de adulto pode provocar estranhamento e rejeição causando mais sofrimento, dificultando uma relação saudável entre criança e adulto no caso a educadora.

O educador também sofre porque deseja conquistar a criança, quando consegue que o bebê pare de chorar se alivia, pois, dessa forma demonstra aos pais que podem confiar nela que a criança está bem junto dela.

A criança enfrenta novas rotinas que podem provocar estranhamento, exigindo-lhe aceitação de novos alimentos, novo espaço para dormir, horários para dormir e acordar, enfim vários aspectos diferentes daqueles praticados em casa relacionados ao cuidar/educar.

A criança pode estranhar inclusive o jeito como as educadoras lidam com os cuidados de higiene e saúde que são diferentes dos praticados pela família.

A frequência do bebê na creche provoca mudanças nela como nos adultos envolvidos, precisando todos se “adaptar a” essa mudança.

A autora coloca o termo adaptação sem aspas porque considera que não existe uma adaptação no sentido de acomodação, uma adequação ao novo. Diante das diversas situações enfrentadas no dia a dia sempre é necessário mudar algo. Assim se expressa uma entrevistada com relação a adaptação:

*“ Eu acho que é uma eterna adaptação, porque cada dia você tem que se adaptar a alguma coisa nova que ta acontecendo, a uma fase nova da criança, a uma fase nova da gente*



*mesmo, então eu acho que... eu não diria que, eu acho que até o último dia da criança você tem adaptação”.*

É dinâmico e complexo o processo de adaptação, porque envolve vários processos que se inter-relacionam em movimento: o da criança, o da mãe, da educadora, da creche, o grupo no qual a criança está inserida, a família, entre outros.

A autora utilizou o termo adaptação por ser o mais utilizado pelas educadoras bem como na literatura ser o mais divulgado.

O processo de adaptação é contraditório. Pois ao mesmo tempo que provoca sofrimento nas pessoas envolvidas também favorece o desenvolvimento. O bebê tem a condição de conhecer outras crianças, outras brincadeiras, outros jogos, experimentar outras situações, diferentes da família outros passeios, novas aprendizagens e o adulto também, conhecer outras crianças, outras famílias trocar experiências.

De acordo com a autora, pela especificidade da faixa etária, a dependência do bebê e a sua vulnerabilidade, é imprescindível oferecer uma inserção de boa qualidade. É um fator importante para conquistar um atendimento coletivo condizente com um desenvolvimento sadio.

Um serviço de boa qualidade está aberto à busca de novas experiências e conhecimento que vise aprimorar o atendimento às crianças pequenas.

Esse trabalho de investigação foi feito em uma creche onde as educadoras estavam envolvidas no processo de inserção das crianças e preocupavam-se com a formação dos funcionários. Por isso, mostram-se receptivas e colaboradoras da pesquisa, pois estavam sensibilizadas com o processo de inserção e já vinham estudando o assunto há algum tempo.

A pesquisa aqui apresentada “Indícios utilizados por educadores para avaliar o processo de adaptação de bebês a uma creche” (ELTINK, 1999) faz parte de um projeto integrado “processos de Adaptação de Bebês à creche” que fez uma ampla coleta de informações, cujo objetivo era registrar e analisar o processo de adaptação, levando em consideração as crianças, suas famílias e as educadoras envolvidas.

Iniciou-se da base de dados construída no projeto integrado, foram feitas análises de entrevistas com seis educadoras, do berçário que atendiam vinte crianças entre 5 e 15 meses, numa creche universitária de Ribeirão Preto, SP.

A creche investiu no estudo sobre o processo de adaptação, visando sempre um atendimento de qualidade, indo a frente da formação das educadoras, criou um programa próprio sobre este aspecto, destinado a recepção das crianças e suas famílias nos primeiros dias que as crianças começavam a freqüentar a creche.

O programa continha cinco itens (procedimentos) assumidos pela creche durante o período de inserção das crianças no berçário.

1. *Realização de uma entrevista* de matrícula, oportunizando um primeiro contato entre educadores, técnicos e pais e a troca de informações entre eles a respeito da criança.
2. *Reunião inicial com as famílias*, em grupo com a finalidade de apresentar aos pais o funcionamento da creche e discutir com eles seus anseios com relação ao cuidado com as crianças.
3. *Procedimento de inserção*: A cada semana ,seis crianças iniciam a freqüência à creche junto com um membro da família, duas de cada turma ,em cada período, num processo gradual de aumento de tempo de permanência na creche, e alguns dias após reduz-se o tempo de permanência da pessoa da família, até a criança permanecer em tempo integral sem o acompanhante da família.
4. *Apresentação da creche e/ou vídeos aos acompanhantes* durante o tempo de programado inicialmente para a adaptação.
5. *Adoção inicial dos costumes da família*( rotinas, sono modo de alimentação, higiene...) promovendo mudanças gradativas nos hábitos e adotando os modos de funcionamento e rotinas da creche.

A Pesquisa foi realizada em três turmas cada turma tinha duas educadoras responsáveis, uma em cada período.

Foram analisadas vinte e nove entrevistas, pré-elaboradas, gravadas em áudio e transcritas, sobre as dez primeiras semanas da criança na creche.

As entrevistas visavam conhecer as crianças , ter informações sobre a inserção de cada criança nos primeiros dias na creche, bem como nas semanas seguintes.

Dessa entrevistas, foram feitos recortes onde as educadoras referiam-se ao processo de inserção dos bebês. Os recortes foram agrupados em três conjuntos temáticos.

Para avaliar o processo de inserção dos bebês as educadora levavam em consideração, para análise vários indícios ao mesmo tempo:

- 1- Estado de humor;
- 2- Construção de relacionamento afetivo com a educadora;
- 3- Inserção na rotina da creche;
- 3.1. Padrões de sono;
- 3.2. Hábitos alimentares;

Ao longo do processo houve uma variação no número e na frequência de recortes que continha os indícios de inserção na creche. A maior incidência aconteceu durante as três primeiras semanas, diminuindo ao longo da quarta semana. Provavelmente o período mais difícil para as crianças e suas famílias, como também para as educadoras.

As entrevistas foram mais intensas nas três primeiras semanas, bem como as avaliações eram mais centradas em cada criança individualmente, com o decorrer do tempo as avaliações eram mais gerais referindo-se ao grupo de crianças.

Estar bem ou mal na creche, foi os indícios que mais apareceram. As educadoras consideravam que estar bem na creche significava a criança: sorrir, rir, estar calma, estar alegre, brincar, etc. E não estar bem: chorar, ficar brava, não querer ficar, gritar, estar agitada, reclamar, ficar irritada, entre outros.

Chorar é um dos indícios mais referido nas entrevistas. Parece que as educadoras consideram como sendo o principal indício de inserção da criança, já que o choro representa uma das primeiras linguagens da criança, sinalizando: dor, sono, irritação, fome, desconforto, frio, medo, estranhamento, necessidade de estar próximo do adulto entre outras necessidades que de início as educadoras têm dificuldade de interpretar.

Outro ponto avaliado foi a construção de relacionamento afetivo. Considerado como indício de inserção ou não na creche. Como gostar ou não do colo da educadora, Estranhar, Agarrar-se amãe, chorar. No início aceitar o colo da educadora parece ser avaliado como indício positivo de inserção com o passar do tempo o colo deixa de ser considerado positivo. É avaliado a autonomia da criança, como brincar sozinha ou com outras crianças, já que a educadora não consegue dar colo para todas as crianças ao mesmo tempo.

Para outro grupo temático, inserção da criança na rotina da creche, principalmente alimentação e sono. Pelo observado na pesquisa, o processo de alimentação é mais tranquilo, devido as mudanças frequentes nos hábitos alimentares, mamadeira, papinha, fruta raspada, sopa e a introdução de alimentos mais sólidos. Parece ser uma prática social da qual a criança

se adapta mais facilmente. Enquanto o sono foi o que apresentou maior dificuldade de inserção . Provavelmente por ser algo mais individual de cada criança e está relacionado ao ambiente, á cama ou berço, ao cheiro, a objetos das crianças um paninho, um bichinho a própria presença da mãe, ao horário, enfim parece que esse aspecto é considerado como o mais difícil de inserção.

Revendo os dados da pesquisa, a autora coloca que a formação de educadores é fundamental, para um processo de inserção de qualidade para as crianças na creche. Estar aberto a novos conhecimentos, observar sistematicamente as crianças, registrar são componentes indispensáveis para um bom planejamento e conseqüentemente um bom trabalho com as crianças pequenas. Estar abertos para a presença das mães na creche é outro fator importante para construir um relacionamento positivo entre creche e família. A confiança que as mães demonstram na educadora e na creche é um fator imprescindível para um processo positivo de inserção das crianças na creche.

Na pesquisa apresentada, considera-se que em dez semanas as crianças são avaliadas sistematicamente e consideradas como bem adaptadas na creche.

