

DA POLÍTICA NACIONAL DE AVALIAÇÃO¹ DA EDUCAÇÃO INFANTIL À AVALIAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

FROM THE NATIONAL EVALUATION POLICY FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION TO EVALUATION IN PEDAGOGICAL PRACTICE

DE LA POLÍTICA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN INFANTIL A LA EVALUACIÓN EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Renata Aparecida Drape

Graduada em Pedagogia pela UNESP

Graduada em Educação Física pela UNICV

Graduada em Artes Visuais pela UNICV

Especialista em Educação Especial: ênfase generalista pela UNICEP

Especialista em Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar pela Universidade Cândido Mendes

Especialista em Literatura e Outras linguagens na Educação Infantil pela UFSCar

Especialista em Currículo e Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela UFPI

Especialista em Transtorno do Espectro Autista (TEA): Intervenção Precoce e Equipe Multidisciplinar
pela UNICV

Mestre em Educação pela UFSCar. Professora de Educação Infantil na rede municipal de São Carlos

Email: renatadrape17@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1887135810718574>

ORCID: 0000-0002-1535-507X

RESUMO: Com a promulgação da LDBEN (Lei nº 9.394/96), a Educação Infantil passou a integrar oficialmente a Educação Básica, sendo inserida no campo das políticas públicas educacionais. A pesquisa destaca que, embora essa etapa tenha se expandido em termos de acesso, o desafio da qualidade ainda persiste, exigindo parâmetros e indicadores que orientem práticas avaliativas coerentes com o contexto da EI. O estudo, de abordagem qualitativa e fundamentado no ciclo de políticas de Mainardes e Marcondes, analisa documentos legais e normativos que orientam a avaliação na e da Educação Infantil, buscando identificar, entre outros aspectos, a influência da abordagem de Reggio Emilia.

A avaliação da EI permanece permeada por tensões entre diferentes concepções: enquanto alguns enfoques priorizam as condições de oferta, outros se voltam para o desempenho infantil. Essas divergências refletem disputas de valores e impactam diretamente as práticas pedagógicas, o currículo e as relações estabelecidas no cotidiano escolar. O estudo reforça a importância de compreender que toda avaliação carrega posicionamentos e escolhas que não são neutros, exigindo responsabilidade crítica dos formuladores e executores das políticas públicas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Políticas Educacionais. Avaliação Educacional.

¹ O termo Política Nacional de Avaliação está sendo utilizado para indicar parte da política, visto que a mesma encontra-se ainda em processo de construção, contudo, não apesar de não termos uma Política Nacional de Avaliação para a EI posta e firmada não podemos deixar de considerar toda a discussão acerca da temática bem como a preocupação com a qualidade que já se faziam presente desde a década de 1990, ganhando força e solidez com o PNE 2001-2011, suscitando a nomeação/indicação de um grupo de trabalho em âmbito governamental que se debruçou sobre tal temática. Das discussões e disputas acerca dessa temática resultaram documentos legais, normativos e diretivos que orientam e norteiam a avaliação na/da EI, assim, podemos dizer que não temos uma política Nacional de Avaliação da EI definida, mas temos parte dela.

ABSTRACT: With the enactment of LDBEN (Law No. 9.394/96), Early Childhood Education officially became part of Basic Education and was included in the field of public education policies. The research highlights that although this stage has expanded in terms of access, the challenge of quality still persists, requiring parameters and indicators to guide evaluation practices that are coherent with the EI context. The study, with a qualitative approach and based on Mainardes and Marcondes' policy cycle, analyzes legal and normative documents that guide evaluation in and of Early Childhood Education, seeking to identify, among other aspects, the influence of the Reggio Emilia approach.

Early childhood education assessment remains permeated by tensions between different conceptions: while some approaches prioritize the conditions of provision, others focus on children's performance. These differences reflect disputes over values and have a direct impact on teaching practices, the curriculum and the relationships established in everyday school life. The study reinforces the importance of understanding that every evaluation carries positions and choices that are not neutral, demanding critical responsibility from the formulators and executors of public policies.

Keywords: Early Childhood Education. Educational Policies. Educational evaluation.

RESUMEN: Con la promulgación de la LDBEN (Ley nº 9.394/96), la Educación Infantil pasó a formar parte oficialmente de la Educación Básica y se incluyó en el campo de las políticas públicas de educación. La investigación destaca que, aunque esta etapa se haya ampliado en términos de acceso, aún persiste el desafío de la calidad, que requiere parámetros e indicadores que orienten prácticas de evaluación coherentes con el contexto de la EI. El estudio, que adopta un enfoque cualitativo y se basa en el ciclo de políticas de Mainardes y Marcondes, analiza los documentos legales y normativos que orientan la evaluación en y de la Educación Infantil, buscando identificar, entre otros aspectos, la influencia del enfoque Reggio Emilia. La evaluación de la Educación Infantil sigue permeada por tensiones entre diferentes concepciones: mientras algunos enfoques priorizan las condiciones de la oferta, otros se centran en el desempeño de los niños. Estas diferencias reflejan disputas sobre valores y repercuten directamente en las prácticas pedagógicas, el currículo y las relaciones que se establecen en la vida escolar cotidiana. El estudio refuerza la importancia de comprender que toda evaluación conlleva posiciones y opciones que no son neutrales, exigiendo responsabilidad crítica a los formuladores y ejecutores de las políticas públicas.

Palabras clave: Educación Infantil. Políticas educativas. Evaluación educativa.

1 INTRODUÇÃO

Com a promulgação da LDBEN (9394/96) a Educação Infantil (EI) ganhou espaço como Educação Básica, passando a ser pautada pelas políticas educacionais. Tomando emprestada a posição de Tomazzetti e Pinho (2017, p. 623) afirmamos que:

a educação infantil faz parte do arcabouço das políticas públicas – educacional e social – e que todo o marco legal decorrente desse arcabouço tem orientado as ações de entes governamentais nas três esferas do poder: em uma linha vertical, na esfera federal, estadual e municipal, e em uma linha horizontal, na gestão do Poder Executivo, do Legislativo e do Judiciário.

Assim sendo, as políticas educacionais entendidas como o conjunto de programas, ações e atividades que objetivam assegurar os direitos constitucionalmente instituídos, têm gerado documentos norteadores e materiais com orientações que visam favorecer e viabilizar a democratização e universalização da EI.

Esta etapa educacional, apesar de sua ampliação quantitativa, enfrenta o desafio da qualidade, visto que nem sempre, a ampliação de matrículas, é acompanhada por padrões de qualidade. Assim, ao abordar o tema qualidade, fomenta-se reflexões e discussões sobre as suas condicionantes, sendo necessário o estabelecimento de parâmetros e de indicadores da qualidade do ensino-aprendizagem e do contexto em que este processo ocorre.

Para aferi-la é necessário que se realize a **avaliação da** e a **avaliação na** EI, contudo, esta temática apresenta uma considerável gama de concepções que se desdobram em diferentes práticas avaliativas, contando, ainda, com as orientações legais e normativas advinhas do Ministério da Educação, enquanto parte da política pública de EI.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa, de cunho qualitativo, foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da UFSCar², sustentada na metodologia da abordagem do ciclo de políticas (MAINARDES E MARCONDES, 2009, a e b), visto que vislumbramos a importância de considerar a política desde a sua produção até a sua interpretação e aplicação.

Entretanto, apresentaremos neste artigo uma parte da pesquisa que trata do “contexto da produção do texto” (que refere-se a política expressa por meio de textos políticos e legislativos), cujo objetivo foi analisar os documentos legais, normativos e diretivos que orientam e norteiam a avaliação na/da EI , e, identificar nos documentos legais, normativos e diretivos que orientam e norteiam a avaliação na/da EI a

² Esta pesquisa teve a professora Ms. Dra. Cleonice Maria Tomazzetti como orientadora.

influência da Abordagem de Reggio Emilia, dessa forma, para este trecho da investigação utilizamos a pesquisa bibliográfica e documental.

3 AS INFLUÊNCIAS QUE PERMEARAM – E PERMEIAM – A AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS E DOS PROGRAMAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA

A avaliação na e da EI não é um tema recente, contudo, as discussões ainda se pautam em duas frentes divergentes quanto ao seu objeto: as condições de oferta da EI, e, o desempenho da criança (Rosemberg, 2013). Segundo Sousa (2014; 2018), atualmente, ainda se faz presente o embate entre as duas tendências apontadas por Rosemberg no que se refere à perspectiva a ser assumida na condução da avaliação na educação infantil, permanecendo o debate e fazendo despontar diferentes e divergentes modelos e concepções de avaliação pelos atores sociais envolvidos.

Quando discutimos avaliação, um ponto de partida essencial, é a ideia de que avaliar implica a afirmação de valores, não existindo neutralidade nos caminhos escolhidos para se fazer a avaliação. Nesse sentido, a escolha de uma dada perspectiva de avaliação traz consequências e repercussões para a criança, para o trabalho pedagógico, para o currículo, para o trabalho escolar, e, para a dinâmica das relações.

Uma vez que a avaliação tem implícita em si uma determinada concepção de qualidade, avalia-se para firmar valores, ou seja, induzir mudanças numa dada direção, desse modo, a ênfase não deve recair sobre os resultados da avaliação, visto que a questão principal é: qual será o uso dos resultados da avaliação e para que os utilizaremos? Nessa perspectiva, se justifica a análise e a discussão do escopo a ser assumido na condução da avaliação da EI para que seja uma proposta capaz de contribuir na concretização do direito à educação, considerando que ainda não há uma sistemática implantada em âmbito nacional.

Conforme preceitua Sousa (2014), é no Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2011 que aparece pela primeira vez a preocupação governamental com a avaliação da EI que determinava: a avaliação das creches; que fossem estabelecidos parâmetros de qualidade dos serviços de educação infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação; que os municípios estabelecessem um sistema de acompanhamento, controle e supervisão da educação infantil, nos estabelecimentos públicos e privados.

Entretanto, Moro e Souza (2014) apontam a existência de uma preocupação com a relação entre qualidade e avaliação no âmbito da EI mesmo antes da instituição da LDBEN 9394/96. Para as autoras essa preocupação pode ser identificada em um conjunto de ações normativas e de políticas desde a década de 1990, e apresentam como exemplo de ação normativa o documento de autoria de Fúlia Rosemberg e Maria Malta Campos (1995), “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.”

Durante a vigência do PNE 2001-2011 foi publicado pelo MEC, em 2009, um documento de autoavaliação, os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. De acordo com Pimenta (2017) a ausência

de diretrizes nacionais de avaliação consolidadas frente a urgência das redes em avaliar a educação infantil fez com que as secretarias adotassem os indicadores. Todavia, vale ressaltar que foram divulgadas orientações para que as SME e os CME estimulassem o uso dos Indicadores, porém, a autoavaliação não era de caráter obrigatório, o seu uso deveria ocorrer de forma espontânea.

Ao analisar a história recente das proposições governamentais acerca da avaliação na EI, podemos verificar que as mesmas evidenciam como principal referência de qualidade da EI o desempenho das crianças, “desconsiderando os riscos dessa perspectiva que toma como principal indicador (...) o desempenho cognitivo, motor e socioemocional das crianças, medido por meio de provas” (SOUSA, 2018, p. 73).

Dissonante dos documentos publicados pelo MEC em 2009 e desconsiderando os princípios defendidos pela área da EI, em 2011 a Secretaria de Planos Estratégicos da Presidência da República propôs o uso do ASQ-3³ (*Ages & Stages Questionnaires*), após sua aplicação em 2010 no município do Rio de Janeiro para avaliação em larga escala do desempenho do aluno, apresentando como foco o desenvolvimento das crianças, avaliado por meio de um conjunto de questionários que são aplicados aos pais e professores. Iniciativa essa que teve uma reação de não aceitação muito grande, pelas instâncias do próprio governo, movimentos sociais, associações de educadores, pesquisadores da área, e instituições como a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd), o Movimento Interfóruns de educação Infantil no Brasil (MIEIB) e a Rede Nacional Primeira Infância (RNPI), alertando para os riscos da adoção dessa perspectiva de avaliação.

Posteriormente, a Secretaria de Educação Básica (SEB) criou um grupo de trabalho que elaborou o documento “Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação”, publicado em 2012, “Tal “sistemática” concebe a avaliação como um processo formativo que, na EI, deve-se voltar para as instituições, os programas e as políticas.” (ROSENBERG, 2013, p.51). Este documento apresenta a ideia de uma avaliação democrática que tenha a participação de diversas instâncias e segmentos da educação infantil possibilitando a avaliação da realidade educacional que possa prestar-se a apoiar políticas e programas produzindo informações capazes de subsidiá-los. É proposto um modelo de avaliação que integra fluxos concomitantes e complementares de decisão de forma que as análises produzidas pelos sujeitos se relacionem, mas que possam ser encaminhadas de forma independente por cada instância.

³ O *Ages and Stages Questionnaire* ASQ-3, formulado por Jane Squires e Diane Bricker, é um instrumento de triagem acerca de problemas ou distúrbios no desenvolvimento de crianças pequenas, a fim de encaminhá-las a um profissional especializado. Investiga seis dimensões do desenvolvimento infantil: comunicação, coordenação motora ampla, coordenação motora fina, solução de problemas, aspecto pessoal/social e emocional, informando em qual daquelas dimensões a criança está menos desenvolvida. São 21 escalas, sendo que cada uma contém 30 perguntas; como existem repetições, o total de itens não repetidos é 275. O ASQ-3 classifica as crianças em três categorias: (a) necessita de uma avaliação em profundidade; (b) monitoramento e estímulos adicionais são recomendados; e (c) está se desenvolvendo conforme o esperado. (BRASIL, 2015, p.17)

Em 2012 foi instituído o Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um programa que focaliza a formação continuada, presencial, para os Professores Alfabetizadores, com foco na alfabetização. *A priori* o programa formava os professores que atuavam nos ciclos de alfabetização, mas em 2017, foi incluído no eixo de formação os professores da EI que atuam com a faixa etária de cinco anos.

Seguindo a sucessão de ações governamentais, em 2013, embora não tenha sido uma proposta voltada para a avaliação da EI, temos a criação da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que é uma avaliação censitária de larga escala, externa aos sistemas públicos de ensino e que é aplicada no ciclo de alfabetização.

Alguns estudos⁴ demonstram que a aplicação da ANA impacta nas práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da pré-escola, antecipando a alfabetização e induzindo a preparação dos alunos para testes. De acordo com Sousa (2018, p. 76), apesar de não ser seu objeto, a ANA delineia uma perspectiva de avaliação na educação infantil, uma vez que “tal postura fortalece a equivocada visão, ainda presente em redes de ensino e escolas, de que a Educação Infantil se presta à reparação das crianças para o ingresso no Ensino Fundamental.”

Em 2014 é instituído o PNE 2014-2024 (Brasil, 2014), Lei nº 13.005, que prevê a implantação da avaliação da EI na estratégia 1.6 da meta 1, até o segundo ano de vigência do plano, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, aferindo a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes.

Nesse contexto, no ano de 2015, é publicado o documento “Contribuições para a Política Nacional: A Avaliação em Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto”, que traz indicações específicas sobre a avaliação do acompanhamento e aprendizagem infantil pautado na avaliação das experiências que são proporcionadas às crianças, assim, todos os atores educacionais são avaliados ao mesmo tempo em que avaliam, participando ativamente da avaliação, nesse sentido, a avaliação de contexto contempla “o conjunto de aspectos que determinam o tipo de experiência educativa (formativa) que a instituição de EI oferece às crianças e seus familiares, como por exemplo, a qualidade do ambiente físico, relacional e social, as experiências educativas propostas (...)” (Brasil, 2015, p. 27).

Em maio de 2016 foi publicada a Portaria nº 369, que instituía o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB), incluindo pela primeira vez a educação infantil por meio da criação da Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI), com um ciclo avaliativo bianual a iniciar-se em 2017. Essa portaria foi revogada pela portaria nº 981, em agosto do mesmo ano, com a justificativa de que a Base Nacional Comum Curricular ainda estava em curso.

⁴ Dentre eles podemos citar Pimenta (2017) e Ribeiro (2016; 2018).

Nesse contexto, podemos dizer que apesar da previsão legal constante no PNE 2014-2024 e das orientações presentes em documentos governamentais, até a presente data a educação infantil ainda não foi incluída no Sistema Nacional de Avaliação, e, o processo encontra-se estagnado.

3.1 A LEGISLAÇÃO E A INFLUÊNCIA DA ABORDAGEM REGGIO EMILIANA

Nas constituições de 1934⁵, 1937, 1946 e 1967 não há nenhuma previsão legal para a EI, nomeada nesse período como ensino pré-primário. Nessas constituições o ensino pré-primário sequer é mencionado, já nas LDBEN de 1961 e 1971 há uma regulamentação mínima para o ensino pré-primário, mas a avaliação na EI não é mencionada. Entretanto, apesar de não haver lei ou documento federal que norteasse a prática da avaliação nas instituições que se ocupavam do atendimento infantil, a avaliação ocorria, no formato de testes do campo da psicologia, estabelecendo um padrão de desenvolvimento e aprendizagem classificadas como normal para uma determinada faixa etária⁶.

No Brasil, em 1988 é promulgada a Constituição Federal que reconhece a criança como sujeito de direitos, e, no art. 208, inc. IV, inclui a creche e a pré-escola, que até então era de competência da assistência social, no quadro educacional, prevendo o atendimento às crianças de zero a seis anos⁷.

Com a promulgação da Lei nº 9.394/96, ocorre a regulamentação da EI a ser ofertada em creches e pré-escolas. No que se refere a avaliação, a LDBEN previa no art. 31 que a avaliação deve ser realizada por meio do acompanhamento do desenvolvimento da criança com utilização de diferentes registros, sem que o mesmo seja parâmetro para que a criança ingresse nas segmentações anuais da educação infantil ou no ensino fundamental.

Contudo, a lei não aponta quais são os parâmetros que devem reger os registros, nem de que forma os mesmos devem ser realizados, com a utilização de qual(is) instrumentos, tampouco qual a concepção de avaliação pensada e utilizada. Podemos dizer ainda que, na LDBEN está prevista a avaliação a ser realizada na prática pedagógica dos docentes da creche e da pré-escola, mas nada consta sobre a avaliação das políticas voltadas para a educação infantil. Em 2013, por meio da lei nº 12.796, que altera a LDBEN, tivemos a inclusão do inc. V, prevendo a “expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança” (BRASIL, 2013).

Esse item é de suma importância, visto que, a partir da referida “documentação”, os processos de desenvolvimento e aprendizagem infantil podem ser conhecidos e acompanhados pela comunidade escolar interessada, tanto na passagem da criança de um ano para o outro no âmbito da EI como na transição das crianças da EI para o EF, mas, não fica claro de qual profissional é essa incumbência, nem que tipos de

⁵ Em 1934, com a promulgação da nova Constituição Federal, a educação passa a ser um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos.

⁶ Para maiores informações consulte a seção 4.1 de: DRAPE, R. A., A avaliação na educação infantil: perspectivas teórico-práticas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, p.180. 2019.

⁷ Alterando a idade de atendimento na pré-escola para até cinco anos em 2006 pela Emenda Constitucional nº 53.

documentos devem ser produzidos. Assim, o texto da lei não explicita se é o professor ou a escola que deve expedir tal documentação, entretanto, acreditamos que esta deve ser uma ação conjunta em que o professor fornece dados e subsidia a escola na produção da documentação.

Podemos dizer que, de forma análoga, encontramos na abordagem Reggio Emiliana o termo “Documentação Pedagógica”, que mais do que um termo, pode ser entendida como uma concepção, que tem como ponto de partida a observação atenta e sistematizada acompanhada por diferentes formas de registro, podendo ser realizados por meio de diários de campo escritos pelo professor, relatórios, fotografias, vídeos, áudios, produções das crianças e dos adultos, entre outros. No texto da LDBEN, assim como na Abordagem Reggio Emiliana, também encontramos o termo registro, que apesar de não estar acompanhado de uma explicação de como deve ocorrer, pode ser considerado similar ao registro especificado por essa Abordagem.

No âmbito da introdução de importantes reformas no campo educacional, especialmente EI, na ânsia de concretizar os direitos das crianças expressos na nova constituição e na nova LDBEN, as áreas governamentais competentes lançam diversos documentos que, conforme aponta Didonet, reafirmam as premissas avaliativas expressas na lei 9394/96, sugerindo formas de cumpri-las. (DIDONET, 2012).

Tais documentos ampliam a esfera da avaliação para além do acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, abarcando a avaliação da política da educação infantil, bem como a sua articulação com o EF e a inserção no contexto sociocultural, introduzindo o conceito de qualidade como um objetivo a ser atingido.

Dentre os documentos produzidos pelo poder público federal, está o Documento, já citado, “Critérios para o atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”, reeditado e republicado em 2009, apresentando diversos critérios que devem ser observados pelos sistemas de ensino e que dizem respeito as práticas docentes no contexto da sala de aula, há ainda uma série de critérios relacionados à avaliação da política.

Outro documento a ser citado é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, MEC/CEF, 1998), composto por três volumes, dirige-se diretamente aos professores de creches e pré-escolas, e, portanto, ao trabalho educativo cotidiano junto às crianças. No volume 1, que é um documento introdutório, sob o subtítulo “Observação, registro e avaliação formativa”, encontramos a concepção de avaliação empregada, a avaliação formativa. Também podemos encontrar orientações específicas sobre a avaliação na educação infantil:

a avaliação é entendida, prioritariamente, como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo (BRASIL, 1998, p. 59).

Assim, a avaliação é compreendida como um documento que deve fornecer subsídios para que o professor reflita sobre a sua própria prática, ou seja, as experiências e experimentações que oferece às crianças, além disso, a orientação é de que a avaliação seja utilizada para acompanhar o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

O RCNEI, muito criticado pelos pesquisadores(as), aponta como instrumentos de avaliação a observação e o registro com recomendações de que este seja efetuado pelo professor por meio da escrita de suas observações impressões e ideias, gravações em áudio e vídeo, fotografias, produções da criança, etc. Ademais, o documento indica mais dois pontos que não podem passar despercebidos, um é o apontamento de que a avaliação deve possibilitar o acompanhamento, pela própria criança, de suas conquistas e possibilidades, e o outro ponto diz respeito ao “direito dos pais de acompanhar o processo de aprendizagem de suas crianças” (BRASIL, 1998, s.p.).

Nesse sentido podemos dizer que é reforçada a similaridade de tais orientações com a “Documentação Pedagógica” da Abordagem de Reggio Emilia. Se na LDBEN a similaridade era discreta podendo ser identificada pelos termos observação, registro e documentação, no RCNEI fica latente e se estreita ao apontar a ideia de que à criança deve ser dada a possibilidade de acompanhar seu próprio desenvolvimento, como podemos perceber pela assertiva de Rinaldi (2016, p. 243): “quando você compartilha a sua documentação com as crianças demonstra que o que elas fazem tem valor e significado. As crianças descobrem que existem e podem emergir do anonimato e da invisibilidade.”

Em 1999 por meio da Resolução nº 1/98 o Conselho Nacional de Educação (CNE) institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), na qual a avaliação deve estar prevista nas propostas pedagógicas das instituições “através do acompanhamento e dos registros de etapas alcançadas nos cuidados e na educação para crianças de 0 a 6 anos”, havendo, ainda, a indicação de que a avaliação não deve ter o “objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1999, s.p.).

Em 2009, houve a revisão, reformulação e atualização das DCNEI, assim, foi publicado o Parecer nº20/2009 seguido da publicação da Resolução nº5/2009. Em ambos os documentos a criança é concebida como o “centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva (...) produzindo cultura.” (BRASIL, 2009, s.p.).

Essa concepção de criança assemelha-se à concepção adotada pela abordagem de Reggio Emilia. Para Malaguzzi (2016, p. 72), as crianças são “seres sociais” e ativos visto que “(...) o que as crianças aprendem não ocorre como um resultado automático do que lhes é ensinado. Ao contrário, isso se deve em grande parte à própria realização das crianças como uma consequência de suas atividades e de nossos

recursos”, assim, podemos dizer que na abordagem de Reggio Emilia trabalha-se com a concepção de uma criança ativa, que constrói seu conhecimento por meio de suas experiências, recebendo as influências do contexto histórico e cultural ao qual se insere.

No art. 10º da Resolução nº5/2009, que se refere a avaliação na prática pedagógica, são reforçadas as previsões da LDBEN, contudo, encontramos dois itens que também são atividades permanentes da prática pedagógica na Abordagem Emiliana, a observação sistemática e crítica das experiências vivenciadas pelas crianças e suas interações com outras crianças e com os adultos, e, a utilização de registros feitos por adultos e crianças através de diferentes instrumentos.

Há que se atentar ainda para a ideia de acompanhamento da criança e registro do seu desenvolvimento que o texto da resolução e do parecer apresentam e que também estão presentes no modelo de Reggio Emilia, que intenta acompanhar, conhecer e reconhecer o pensamento da criança, seu potencial, suas aprendizagens e o seu desenvolvimento durante o processo. Assim, no contexto de Reggio Emilia a avaliação não ocorre ao final do processo, mas durante o processo, acompanhando-o por meio da documentação pedagógica que requer a observação, o registro e a reflexão sobre os mesmos.

Dessa forma, as indicações das DCNEI acerca da produção de materiais como relatórios, fotografias, desenhos das crianças, relatórios, entre outros, converge com as proposições da abordagem Reggio Emiliana e de outros países no que se refere a forma de registrar e documentar as observações, das práticas e dos processos educativos, realizadas pelos docentes.

Não podemos deixar de mencionar o documento “A avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto”, publicado em 2015, que constitui-se como contribuição para a política nacional de avaliação. Nele temos a influência explícita da abordagem Reggio Emilia, visto que a consecução do documento teve a participação de pesquisadoras da universidade italiana – Università degli studi di Pavia/Itália.

Apesar de tratar-se de um documento que intenta contribuir com a área da avaliação da educação infantil, é um documento dirigido às instituições de educação infantil e aos profissionais que delas se ocupam, como por exemplo, professores, gestores e pesquisadores, ficando clara a relação entre a política de avaliação e a avaliação no âmbito da prática pedagógica.

O documento reconhece que “a qualidade da oferta em Educação Infantil implica também em aspectos que se relacionam a outras áreas (gestão, profissionais da educação, organização documental e estrutural etc.) que se articulam com a experiência educativa” (BRASIL, 2015, p.61).

A nosso ver, este é um documento muito importante, uma vez que traz à luz da prática avaliativa na EI uma proposta real e objetiva que tem a faculdade de orientar a elaboração ou revisão de instrumentos de avaliação seja na prática docente ou na esfera dos sistemas municipais que carecem de bons instrumentos de avaliação na e da educação infantil.

4 DISCUSSÃO

O emprego da avaliação externa e em larga escala para a educação infantil pode trazer diversas implicações negativas para todos os envolvidos no processo educativo, particularmente aos educandos, uma vez que, ao focar no desempenho da criança, desconsidera-se as especificidades desta etapa educacional equiparando-a ao ensino fundamental, focalizando uma avaliação que limita-se a medir o resultado demonstrado pelo aluno por meio de provas estáticas e quantitativas que não mostram nem ao professor, nem a ninguém quais são as reais necessidades discentes.

Além disso, com a retomada das pautas do neoliberalismo, a educação volta a ser vista como uma mercadoria de forma que o ensino passa a ser orientado por um padrão produtivista e empresarial. Segundo Gentili (2000, p. 49), a escola passa a ter a função de transmitir determinadas disciplinas e competências que serão necessárias diante de um mercado competitivo e altamente seletivo, “a educação deve garantir as funções de seleção, classificação e hierarquização dos postulantes aos futuros empregos (ou aos empregos do futuro). Para os neoliberais nisso reside a função social da escola.”

Nesse contexto, há que se considerar o indubitável processo de mercantilização da educação por meio da adoção de sistemas apostilados que já trazem as atividades e os conteúdos prontos desconsiderando os interesses das crianças e o contexto social e histórico ao qual a mesma está inserida, além de tornar o trabalho dos profissionais da educação alienante vez que o mesmo já é totalmente planejado por terceiros e, portanto, descontextualizado da realidade para a qual se destina.

5 CONCLUSÕES

Ao analisarmos a legislação, documentos normativos e orientadores da EI nacional, identificamos uma semelhança considerável, teoricamente, entre a EI brasileira e a EI Reggio Emilia, no que se refere as concepções de educação infantil, das teorias do desenvolvimento e do processo de ensino-aprendizagem, visto que a documentação brasileira concebe a criança como um ser histórico e social, construtor do seu próprio conhecimento por meio de suas vivências e experiências, tendo o curso do seu desenvolvimento cognitivo influenciado pelo meio sociocultural, e, que o modelo pedagógico italiano parte da concepção de uma criança potente, rica, participante e ativa na construção de sua aprendizagem, baseando-se na concepção de desenvolvimento infantil de Lev Vygotsky.

Outra semelhança identificada diz respeito a avaliação que deve ocorrer por meio da observação, do registro, e, da reflexão. Nesta perspectiva a avaliação apresenta-se como um instrumento embasador do repensar do educador sobre sua própria prática pedagógica na busca de melhores caminhos para o seu fazer pedagógico e para a mediação das aprendizagens infantis, além de permitir que a aprendizagem e desenvolvimento infantil sejam acompanhados. Já na abordagem italiana a avaliação também é realizada

por meio dessas três dimensões conforme podemos vislumbrar em Fyfe (2016) e Rinaldi (2016), recebendo na referida abordagem o nome de Documentação Pedagógica.

Dessa forma, observadas e respeitadas as condições concretas da cultura e da estrutura sócio-político-econômica brasileira, considerando, ainda, as condições reais e objetivas do trabalho docente que permeia as instituições de EI, encontramos na Documentação Pedagógica um modelo para a avaliação que supera o modelo tradicional de avaliação que classifica e seleciona as crianças, pré-conceituando-as. Não podemos deixar de mencionar que a documentação pedagógica não é um apenas uma técnica, é uma construção cultural na qual cada professor e cada professora vai imprimir nela as suas particularidades e preferências para registrar, considerando o grupo de alunos sobre o qual está documentando, assim como também poderá e deverá adequá-la a sua realidade cotidiana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional, (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC/SEF, 1996.

_____. MEC. SEF. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. (Vol.1,2,3).

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. (2001). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial, Brasília, 11 de janeiro de 2001.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Secretaria da Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 18 dez. 2009.

_____. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. (2014).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto. Curitiba: Imprensa/UFPR; Brasília: MEC/SEB, 2015.

DIDONET, V. A avaliação na e da educação infantil. São Paulo: Ministério Público do Estado de São Paulo, 2012.

FYFE, B. A relação entre documentação e avaliação. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016, vol. 2.

GENTILI, P. A macdonaldização da escola: a propósito de “consumindo o outro”. In: COSTA, M. V. (Org.). Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 2000. p. 32-52.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, 2006a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2017.

MAINARDES, J. A Abordagem do Ciclo de Políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB, v. 1, nº2, p.94-105, 2006b. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/34/10>>. Acesso em: 21 out. 2017.

MALAGUZZI, L. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016, vol. 1.

MORO, C.; SOUZA, G. Produção acadêmica brasileira sobre avaliação em educação infantil: primeiras aproximações. Estudos em Avaliação Educacional, v. 25, n. 58, p. 100-125, 2014.

PIMENTA, C. O. Avaliações municipais da Educação Infantil: contribuições para a garantia do direito à educação das crianças brasileiras? 670 p. Tese (Doutorado), Curso de Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

RINALDI, C. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016, vol. 2.

ROSEMBERG, F. Políticas de Educação Infantil e Avaliação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.43, n.148, p.44-75, jan./abr. 2013.

SOUZA, S. Z. L. Avaliação da educação infantil: propostas em debate no Brasil. *Interacções*, Lisboa, v. 10, n. 32, p. 68-88, 2014.

_____. Avaliação da educação infantil: questões controversas e suas implicações educacionais e sociais. *Rev. educ. PUC-Camp.*, Vol. 23, n. 1, Campinas, 2018.

TOMAZZETTI, C. M.; PINHO, V. A. Infâncias, saberes e diversidade: um diálogo com a Educação Infantil. *Revista de Educação Pública*, v. 26, n. 62/2, p. 617-638, 2017.