



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PARA QUE E  
PARA QUEM?**

**ALINE EFFTING**

Florianópolis

2016

**ALINE EFFTING**

**AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PARA QUE  
E PARA QUEM?**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)  
apresentado ao Curso de Pedagogia da  
Universidade Federal de Santa Catarina  
(UFSC) para obtenção do título de  
Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Zenilde Durli

Florianópolis

2016

ALINE EFFTING

**AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PARA QUE  
E PARA QUEM?**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia, e aprovado em sua forma final pelo Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 10 de agosto de 2016.

---

Prof. Dr. Jeferson Dantas  
Coordenador do Curso de Pedagogia

**Banca Examinadora:**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Zenilde Durli (Orientadora)  
(CED/UFSC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Roselane de Fátima Campos (Titular)  
(CED/UFSC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lilane Maria de Moura Chagas (Titular)  
(CED/UFSC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Kátia Adair Agostinho (Suplente)  
(CED/UFSC)

## AGRADECIMENTOS

É com imensa alegria que finalizo esta pesquisa.

Agradeço primeiramente a Deus por ter segurado minhas mãos nos momentos mais difíceis.

Agradeço à minha família por me proporcionar a chance de prosseguir estudando e por compreender a minha ausência nesses últimos tempos.

Ao meu noivo Fabricio Rachadel Costa, pelo companheirismo e pela paciência nos momentos de maior estresse.

À minha amiga Amanda Morais, minha eterna dupla, que admiro muito. Obrigada pelos estudos, pelos conselhos, risadas e choros durante a graduação.

Às amigas que fiz ao longo do curso, em especial à minha turma 308 A e as meninas do Pet Pedagogia com as quais dividi alegrias, angústias e incertezas.

Agradeço imensamente aos professores do curso que contribuíram tanto para a minha formação acadêmica quanto para a minha formação humana, em especial à minha orientadora, professora Dra. Zenilde Durlí. Agradeço pela acolhida e pela dedicação na orientação da elaboração deste trabalho.

Aos membros da banca examinadora, às professoras Roselane de Fátima Campos, Lilane Maria de Moura Chagas e Kátia Adair Agostinho, pela disponibilidade e contribuição para com o desenvolvimento deste trabalho.

A todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa, muito obrigada.

A avaliação só nos propiciará condições para a obtenção de uma melhor qualidade de vida se estiver assentada sobre a disposição para acolher, pois é a partir daí que podemos construir qualquer coisa que seja (LUCKESI, 2000, p.02).

## RESUMO

Esta pesquisa busca analisar algumas das iniciativas de avaliação em larga escala da Educação Infantil (EI) em construção no Brasil. Para isso apresentamos a atual configuração da avaliação em larga escala da Educação Básica, evidenciando algumas de suas implicações. Discorremos sobre os diferentes níveis de avaliação – avaliação da aprendizagem, avaliação institucional e avaliação das redes de ensino – e mostramos a possibilidade de articulação entre eles. Apresentamos algumas das iniciativas de avaliação em larga escala da EI implementadas no Brasil, que focalizam suas análises no desempenho cognitivo e socioemocional das crianças e contrapusemos com a experiência italiana de avaliação de contexto. Por fim, analisamos dois documentos que propõem alternativas para avaliação da Educação Infantil no Brasil. Esse estudo teve como base uma pesquisa bibliográfica, baseada em Bondioli (2014); Cipollone (2014); Freitas (2014); Sousa (2014) e uma pesquisa documental assentada nos seguintes materiais: Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação (BRASIL, 2012); Contribuições para a política nacional: A avaliação em Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto (BRASIL, 2015). A análise possibilitou constatar que os documentos dão corpo a uma proposta de avaliação em larga escala que considera as especificidades da EI, pois está pautada em uma diversidade de elementos característicos e constitutivos da primeira etapa da Educação Básica. Aponta para uma perspectiva de avaliação diferenciada daquela desenvolvida pelo SAEB, pautada no desempenho, aplicada às demais etapas da Educação Básica no país. Por essa razão, ou seja, por requerer uma lógica diferenciada das experiências em andamento e por implicar no envolvimento de um contingente expressivo de sujeitos em muitas instâncias e órgãos para sua efetivação vemos, especialmente no cenário político atual, poucas chances de implantação da proposta.

Palavras-chave: Educação Infantil. Avaliação em larga escala. Avaliação de contexto.

## LISTA DE SIGLAS

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização  
ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica  
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
ANRESC - Avaliação Nacional de Rendimento Escolar  
ASQ3 - Ages&StagesQuestionnaires - Third Edition  
AVSI - Autovalutazione della Scuola dell'Infanzia  
CEB - Câmara de Educação Básica  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação  
DAEB - Diretoria de Avaliação da Educação Básica  
DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil  
DICEI - Diretoria de Currículos e Educação Integral  
BNCC - Base Nacional Curricular Comum  
EDI - Early Development Instrument  
EI - Educação Infantil  
FMCSV - Fundação Maria Cecília Souto Vidigal  
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
FNE - Fórum Nacional de Educação  
FPEI - Fórum Paulista de Educação Infantil  
GT - Grupo de Trabalho  
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
ISQUEN - Indicatori e Scala della Qualità Educativa del Nido  
ITERS - Infant/Toddler Environment Rating Scale  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC - Ministério da Educação  
MIEIB - Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil  
NEPIE - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil  
NUPEIN - Núcleo de Estudos e Pesquisa da Educação na Pequena Infância  
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PPP - Projeto Político Pedagógico

QI - Quociente de Inteligência

RNPI - Rede Nacional Primeira Infância

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEB - Secretaria de Educação Básica

SENNA - Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment

SVANI - Scala di valutazione dell' asilo nino

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

USP - Universidade de São Paulo

## LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1: Elementos constitutivos do ISQUEN.....	33
Quadro 2: Áreas compósitas do instrumento da AVSI.....	50
Figura 1: Proposta de Avaliação da Educação Infantil.....	54

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA EDUCAÇÃO BÁSICA .....	15
1.1 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL.....	15
1.2 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA.....	20
2 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	25
2.1 EXPERIÊNCIAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL IMPLANTADAS NO BRASIL .....	25
2.2 AVALIAÇÃO DE CONTEXTO: A EXPERIÊNCIA ITALIANA.....	30
3 EDUCAÇÃO INFANTIL E AVALIAÇÃO DE CONTEXTO: UMA PROPOSTA ALTERNATIVA PARA O BRASIL?.....	35
3.1 ESTUDO DOCUMENTAL.....	35
3.2 PROPOSTA DE UMA SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	36
3.3 AVALIAÇÃO DE CONTEXTO: A PROPOSTA?.....	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	57
REFERÊNCIAS.....	60

## INTRODUÇÃO

As questões que envolvem a temática da avaliação na/da Educação Infantil têm gerado posicionamentos diversos em relação à sua função na primeira etapa da Educação Básica. Uma perspectiva de avaliação voltada ao acompanhamento do desenvolvimento e à valorização das experiências das crianças ganha respaldo no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009. As DCNEI determinam que as instituições de EI “devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação [...]” (BRASIL, 2009a, p. 04), de modo que garantam:

- I – a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- II – utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- III – a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
- IV – documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
- V – a não retenção das crianças na Educação Infantil (BRASIL, 2009a, p. 5).

Nessa concepção a avaliação é entendida como uma prática permanente de reflexão, como ferramenta utilizada com o objetivo de possibilitar o conhecimento com e sobre o desenvolvimento das crianças, nos aspectos mais diversos que o constituem, de modo a orientar a docência.

Essa concepção de avaliação com foco no desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de classificá-las ou enquadrá-las em um sistema escolarizante, embora pautada nos documentos orientadores e também naqueles normatizadores da Educação Infantil, não encontrou ressonância nas experiências de avaliação em larga escala praticadas no país nas últimas décadas.

As avaliações em larga escala praticadas para as demais etapas da Educação Básica têm como objetivo mensurar o desempenho dos estudantes e, juntas, compreendem o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). As avaliações que

compõem esse sistema, segundo Freitas et al (2014), apontam para um “ideal” de sociedade, abarcando diversos valores políticos e ideológicos provenientes das classes mais favorecidas, avaliando a partir de uma perspectiva homogeneizadora que não responde à realidade brasileira. Ainda que a Educação Infantil não integre o SAEB, já existem iniciativas de avaliação da Educação Infantil no país que caminham nessa direção.

Por sua atualidade e complexidade a temática provocou inquietação, especialmente diante do conhecimento de que havia iniciativas na direção de implantar a avaliação de desempenho também na Educação Infantil, o que contraria tudo o que estudamos e também as orientações postas nas diretrizes e documentos orientadores construídos para essa etapa da Educação Básica. Além disso, percebemos que há poucas publicações que abordem a questão, mesmo que ela seja de grande relevância e esteja presente nas discussões acadêmicas da atualidade.

Com base nessas constatações definimos como objetivo geral deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) analisar as propostas de avaliação em larga escala da Educação Infantil em construção no país. Entre os objetivos específicos estão: identificar as iniciativas do Governo Federal para implantar a avaliação em larga escala na Educação Infantil; conhecer o modelo de avaliação preconizado nessas iniciativas e analisar suas implicações para o trabalho com as crianças pequenas.

Inicialmente pensamos em trabalhar com pesquisa de campo a partir da identificação dos sujeitos implicados na construção das propostas de avaliação em larga escala para a Educação Infantil, com entrevistas e ou aplicação de questionários. Duas foram as dificuldades principais que nos fizeram mudar de rumo: a dificuldade em obter respostas dos membros que integraram as comissões de elaboração dos documentos que não retornavam aos e-mails encaminhados ou retornavam com informações vagas; a necessidade existente no período de elaboração do projeto de submetê-lo ao Comitê de Ética em pesquisa para obter autorização à pesquisa de campo, o que demandaria um tempo de tramitação que não tínhamos.

Tais dificuldades exigiram a redefinição da metodologia deste trabalho que constou de estudo bibliográfico e documental. Para o estudo bibliográfico selecionamos alguns referenciais teóricos sobre avaliação e Educação Infantil, sendo os principais autores: Bondioli (2014); Cipollone (2014); Freitas (2014); Sousa (2014). A pesquisa documental envolveu os seguintes materiais: *Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação* (BRASIL, 2012); *Contribuições para a*

*política nacional: A avaliação em Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto* (BRASIL, 2015).

No que se refere à pesquisa bibliográfica, Gil (2002) indica que é uma pesquisa que parte de referências já analisadas, constituídas principalmente de livros e artigos científicos. A principal vantagem dessa pesquisa, segundo o autor, é que ela permite ao investigador “[...] a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2002, p.45). A sua finalidade consiste em colocar o pesquisador em contato com as produções para que ele possa analisar diversas posições acerca de um determinado tema.

Gil (2002) aponta para a semelhança que há entre a pesquisa bibliográfica e documental, porém ao distingui-las, diz que, diferentemente da pesquisa bibliográfica que traz contribuições de diversos autores por meio de materiais já analisados, a documental trata de dados que ainda não passaram por um tratamento analítico. De acordo com o autor, a pesquisa documental apresenta algumas vantagens, tais como: ser “fonte rica e estável de dados”; não implicar altos custos e não exigir contato com os sujeitos da pesquisa.

Com os documentos em mãos, realizamos primeiramente a leitura atenta de ambos e já levantamos algumas hipóteses. Em seguida, a partir das discussões que traçamos com os autores citados neste trabalho, tivemos mais elementos para analisá-los. Desse modo, identificamos os dados de cada documento e analisamo-los minuciosamente para depois compararmos um ao outro, na perspectiva de identificar se havia um sentido de continuidade entre as propostas que apresentavam.

Este TCC está organizado em três seções. A primeira seção apresenta alguns aspectos da avaliação na Educação Básica, adentrando nas discussões acerca dos diferentes níveis da avaliação educacional levantando por Freitas et al (2004) – avaliação da aprendizagem em sala de aula, a avaliação institucional e a avaliação das redes de ensino – e também nas discussões realizadas sobre a avaliação em larga escala, na qual conceituamos e sinalizamos algumas de suas implicações. Além disso, apresenta o conceito de qualidade negociada, fundamental à compreensão das propostas de avaliação de contexto.

A segunda seção discute sobre duas perspectivas de avaliação. A primeira perspectiva se refere às iniciativas brasileiras realizadas com base em instrumentos estrangeiros voltadas, especialmente, à avaliação do desempenho das crianças. A segunda se refere à experiência italiana de avaliação de contexto, conduzida

principalmente pela pesquisadora Anna Bondioli (2014), realizada em uma das regiões centrais da Itália, a Úmbria. Essa experiência foi considerada porque além de ser pautada em princípios formativos, participativos e democráticos e se diferenciar significativamente das avaliações de desempenho ao considerar em suas análises outros fatores constituidores da qualidade da Educação Infantil, foi o “modelo” inspirador das propostas presentes nos dois documentos produzidos pelo MEC e aqui analisados.

Na terceira seção analisamos os documentos produzidos e publicizados em 2012 (BRASIL, 2012) e 2015 (BRASIL, 2015) por apresentarem alternativas diferenciadas à sistemática de avaliação realizada nas demais etapas da Educação Básica. O primeiro documento foi desenvolvido por um grupo de trabalho composto por especialistas de Educação Infantil, avaliação e técnicos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O segundo documento foi desenvolvido a partir de projeto intitulado “Formação da Rede em Educação Infantil: Avaliação de Contexto”, resultado de cooperação técnica entre a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e o Ministério da Educação (MEC). Nesse documento está apresentada uma proposta de avaliação que se distancia das práticas já experienciadas no país, por considerar uma multiplicidade de elementos constituidores da qualidade educativa.

A análise é ainda preliminar e compatível com o tempo destinado à construção do Trabalho de Conclusão de Curso em um semestre bastante condensado em razão do processo de reposição das aulas.

## **1 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

A avaliação na e da educação, por implicar na delimitação de parâmetros de qualidade e na emissão de juízo de valor, é, sem dúvida, um desafio. Quando realizada em larga escala, por envolver um grande espectro de sujeitos, escolas, sistemas e redes, representa um desafio ainda maior. Nesta seção argumentamos a favor de uma perspectiva multidimensional e participativa para avaliação na e da Educação Básica e, na sequência, discutimos mais especificamente a avaliação em larga escala, apresentando sua configuração atual na Educação Básica brasileira.

### **1.1 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL**

O ato de avaliar está presente em nosso dia a dia de maneira geral, uma vez que avaliamos e somos avaliados constantemente ao estabelecer e apreciar o valor de algo, refletir e decidir sobre questões da vida pessoal ou profissional. É, portanto, prática comum e cotidiana.

Dentre as possibilidades de avaliação existentes, certamente a avaliação escolar, por envolver sujeitos diversos, é a mais complexa. Conforme esclarece Luckesi (2006), na atualidade ela responde a uma pedagogia dominante que pode ser identificada, ainda, como liberal-conservadora, centrada no intelecto, na transmissão de conteúdos e na figura do professor. A relação professor e estudante, a organização da docência na orientação do ensino e da aprendizagem e a forma de avaliar são decorrências dessa pedagogia. Nessa perspectiva, ganha relevância a avaliação na sua função somativa. Explicamos.

A avaliação escolar pode responder a algumas funções que são diferentes entre si, mas complementares quando a intencionalidade é conhecer para orientar os processos de ensino e de aprendizagem; quais sejam: função diagnóstica, função formativa e a função somativa. Em relação à avaliação formativa, Kraemer (2005) diz que ela visa informar ao professor e ao estudante sobre as aprendizagens adquiridas durante as atividades, de modo que ambos possam refletir acerca dos erros e dos acertos e buscar possíveis soluções para a melhoria desse processo. Já a avaliação somativa segundo a autora, tem como propósito determinar o grau de domínio dos conteúdos pelos estudantes e classificá-los ao término das atividades. Diferentemente da avaliação formativa, a somativa visa apenas o resultado, não possui a função de refletir acerca do

processo de aprendizagem e desenvolvimento, pelo contrário, ela enxerga a avaliação “[...] como prática de exercício de poder e controle por parte da autoridade” (BONDIOLI, 2014, p. 53).

Na avaliação diagnóstica, o professor procura informações sobre as aprendizagens, as capacidades e dificuldades de cada sujeito com o objetivo de planejar a docência. Segundo Luckesi: “[...] para avaliar, o primeiro ato básico é o de diagnosticar, que implica, como seu primeiro passo, coletar dados relevantes, que configurem o estado de aprendizagem do educando ou dos educandos”. (LUCKESI, 2000, p. 09). Na identificação de tais dados estão implicadas dimensões para além do desempenho imediato dos estudantes, em que outros fatores determinantes do sucesso ou do fracasso escolar podem ser diagnosticados. Em uma avaliação diagnóstica com potencialidade para identificar as razões do sucesso e/ou do fracasso escolar incorre considerar os diferentes níveis em que pode ocorrer na educação: avaliação da aprendizagem em sala de aula, avaliação institucional e avaliação das redes de ensino. Conforme defende Freitas et al (2014), quando esses níveis de avaliação são articulados abrangem certa complexidade da educação e tornam viável refletir sobre a qualidade.

O primeiro nível apresentado pelos autores é o da avaliação da aprendizagem em sala de aula. Ele pode ser compreendido e utilizado tanto como ferramenta para subsidiar o trabalho do professor em prol da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes, como pode servir de “ameaça” a esses mesmos sujeitos. Afirmam, em consonância à percepção de Luckesi (2006) que em sala de aula a avaliação tem incorporado um viés técnico e regulador, em que o desempenho do estudante é medido basicamente a partir de atividades padronizadas, as quais “[...] se referem à avaliação da *instrução ministrada [...]*” (FREITAS et al, 2014, p.24).

Freitas e outros autores (2014) defendem, para além dessa perspectiva estreita, que a atuação pedagógica e de avaliação com grupos específicos não se reduz aos momentos formais (provas e exames), há também um lado informal e menos explícito do processo. Esse lado informal incide sobre as ações disciplinares e também sobre a avaliação de valores e atitudes e estabelece um ideal de comportamento do estudante. Portanto, defendem que a avaliação desenvolvida nas escolas “envolve um “tripé”, constituído pela avaliação instrucional, disciplinar e atitudinal” (FREITAS et al, 2014, p.24).

Vários autores (FREITAS (2005); SOUSA (2013); LUCKESI (2005)) alertam sobre essas práticas avaliativas permeadas por juízos de valor e por relações de poder

pois, se não reinventadas, podem contribuir para a exclusão e incidir sobre a autoestima do estudante que não se enquadra no padrão imposto por essa sistemática de avaliação. A este respeito afirmam Freitas et al (2014, p.28):

Os professores tendem a tratar os alunos conforme o juízo de valor que vão fazendo deles. Aqui começa a ser jogado o destino dos alunos – para o sucesso ou para o fracasso. As estratégias de trabalho do professor em sala de aula ficam permeadas por tais juízos e determinam, consciente ou inconscientemente, o investimento que o professor fará neste ou naquele aluno. É nessa informalidade que se joga o destino das crianças mais pobres.

Logo, a incorporação de práticas avaliativas inclusivas supõe avançar do nível da mera classificação por desempenho. Construir autoestima positiva, especialmente nos estudantes de classes sociais e econômicas menos favorecidas, implica considerar não somente seu acesso à escola, mas também a permanência nela a partir de práticas avaliativas com potencial para identificar as múltiplas determinações do desempenho esperado.

Para inverter a lógica classificatória e excludente identificada no cotidiano escolar, Freitas et al (2014) discutem outros fatores implicados no desempenho e propõem a avaliação institucional como outro nível de avaliação. Supõem que quando articulada com a avaliação da aprendizagem ou desempenho pode contribuir para a superação de muitos problemas. Nas palavras dos autores:

A ampliação dos níveis de avaliação para além da sala de aula e da aprendizagem dos estudantes, em especial a avaliação institucional, trouxe novas possibilidades ao desenvolvimento de escolas reflexivas. Assim, pensar em avaliação institucional implica repensar o significado da participação dos diferentes atores na vida e no destino das escolas. Implica recuperar a dimensão coletiva do projeto político-pedagógico e, responsabilmente, refletir sobre suas potencialidades, vulnerabilidades e repercussões em nível de sala de aula, junto aos estudantes (FREITAS et al, 2014, p.35).

Na avaliação institucional todos os sujeitos - pais, professores, estudantes, coordenadores, entre outros - são chamados a construir uma escola reflexiva, que é entendida como aquela que pensa sobre si mesma. Esse nível de avaliação consiste no compromisso que todos os sujeitos carregam de identificar os possíveis problemas da escola para exigir do Estado as condições necessárias para a melhoria do seu funcionamento. Esse processo de responsabilização é chamado de “qualidade negociada”, termo incorporado nas discussões de Freitas et al (2014) a partir da

experiência italiana conduzida por Anna Bondioli (2014), a qual apresentaremos melhor no próximo capítulo.

A qualidade segundo Bondioli (2014) é um termo e um conceito inquietante, pois tem a ver com que os indivíduos desejam e esperam que se concretize. “E os conteúdos desses desejos [...] não podem ser decididos a priori e nem são deriváveis por via empírica, mas podem ser definidos somente por via intersubjetiva, através por forma de negociação e de acordo (BONDIOLI, 2014, p. 54)”. A autora ressalta que não há qualidade sem participação, pois é com a ação e a negociação entre diversos atores que torna-se possível a sua efetivação. O projeto político pedagógico<sup>1</sup>, como expressão da proposta de trabalho da escola ou unidade educativa, tem um importante papel na condução dessa qualidade negociada, pois quando elaborado coletivamente exige o compromisso de todos na busca das condições necessárias à qualidade educacional. Nessa perspectiva o projeto pedagógico assume um significado negociável, constituindo-se por uma espécie de “pacto” e definindo compromissos e responsabilidades entre o órgão público gestor da rede, a escola e a comunidade. Nesse sentido os autores acrescentam:

[...] a qualidade negociada assume contornos de contrarregulação, em especial frente à desresponsabilização neoliberal do Estado. Em tempos nos quais os vocábulos têm sido diferentemente apropriados e, destas formas peculiares de apropriação, vários usos têm sido permitidos, cabe ressaltar que a contrarregulação não pode ser reduzida à ideia de objeção a qualquer tipo de regulação que o Estado queira fazer. O que se coloca como tese é que há possibilidades de regulações alternativas, contra-hegemônicas, que podem nascer nas escolas e reconfigurar as formas de comunicação topo/base (FREITAS et al, 2014, p.40,41).

Com a avaliação institucional como movimento de contrarregulação<sup>2</sup> a escola se fortifica e se empodera, organizando informações e elementos para demandar também do Estado o compromisso com a educação. Além disso, ela permite:

---

1 Projeto Político Pedagógico (PPP) - é um documento que traça os objetivos e as ações do processo educativo a serem desenvolvidas na escola. Segundo Veiga (2002), o projeto é construído e vivenciado por todos os membros da comunidade escolar. Nesse sentido, deve-se considerar o PPP “como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade” (VEIGA, 2002, p. 02).

2 Para compreendermos o termo “contrarregulação” precisamos primeiramente compreender o que é “regulação”. Segundo Lessard o termo regulação [...] é polissêmico. Ele remete à busca do equilíbrio em um sistema de ação em movimento; às necessárias adaptações desse sistema, muitas vezes perturbador (ideia de homeostasia); a mecanismos de redução da variabilidade dos movimentos ou de correção de distanciamentos em relação a uma norma ou regra estabelecida; ao jogo de forças divergentes que se encontram e cujo choque acarreta, em certas condições, o estabelecimento de um compromisso viável e apto a ser reproduzido; à pressão exercida sobre indivíduos ou sobre unidades para que uma certa

[...] ao coletivo das escolas e aos gestores do nível central que se beneficiem completamente dos dados de avaliação para construir um sistema de monitoramento dos problemas que se propõem equacionar numa linha de tempo e no âmbito de suas competências. Isso contribui pra que as prioridades possam ser revistas e reposicionadas a partir das demandas do projeto político-pedagógico e também permite o controle social sobre as decisões que afetam políticas públicas tão importantes quanto as da educação (FREITAS et al, 2014, p.38).

Nesse sentido, quando articulado à avaliação institucional o monitoramento externo tem muito a acrescentar em relação ao trabalho pedagógico da escola, desde que se utilize dos dados produzidos pela própria instituição, para então se construir percepções e contribuir efetivamente com a melhoria ou a superação dos problemas encontrados no cotidiano escolar.

A *avaliação das redes de ensino* é o terceiro nível de avaliação apresentado por Freitas et al (2014), mais conhecida como avaliação em larga escala. Esse nível, para os autores, também deveria estar intrinsecamente ligado aos outros dois níveis (avaliação da aprendizagem e avaliação institucional) para superarem-se algumas dificuldades no campo da avaliação educacional.

No Brasil, as avaliações em larga escala são basicamente conduzidas sob o controle do governo federal e, por alguns estados que possuem seu próprio sistema de avaliação, como por exemplo, São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Contrapondo-se a essa lógica de centralização das avaliações, Freitas et al (2014) defendem que a avaliação, seja de desempenho ou de sistema, sejam planejadas e conduzidas a nível municipal, entendendo que essa proximidade ajudaria a compreender melhor a realidade de cada instituição. “Explicar o desempenho de uma escola implica ter alguma familiaridade e proximidade com o seu dia a dia o que não é possível para os sistemas de avaliação em larga escala realizados pela federação ou pelos estados [...]” (FREITAS et al, 2014, p.66). Além disso, o necessário envolvimento e o diálogo entre os professores e os especialistas das secretarias municipais se tornariam mais viáveis e significativos com essa parceria.

---

conformidade dos comportamentos se mantenha e se estabilize. Ver mais em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=167>>. Acesso em maio de 2016. Nesse sentido, a contrarregulação que é apoiada por políticas participativas “[...] é resistência propositiva que cria compromissos ancorados na comunidade mais avançada da escola (interna e externa), com vistas a que o serviço público se articule com seus usuários para, quando necessário, resistir à regulação [...]” (FREITAS, 2005, p.912).

Os autores também defendem que as avaliações em larga escala das redes de ensino precisam estar articuladas à avaliação institucional e de sala de aula. Essa articulação aconteceria da seguinte maneira:

[...] a avaliação de sistema é um instrumento importante para monitoração das políticas públicas e seus resultados devem ser encaminhados, como subsídio, à escola para que, *dentro de um processo de avaliação institucional, ela possa consumir estes dados, validá-los e encontrar formas de melhoria*. A avaliação institucional fará a mediação e dará, então, subsídios para a avaliação de sala de aula [...] (FREITAS et al, 2014, p.65).

Logo, a avaliação educacional em larga escala que hoje se baseia em rankings e premiações pelos melhores resultados, sem contar a desresponsabilização do Estado com a melhoria da qualidade educacional, avançaria no sentido de uma avaliação mais esclarecida, firmada em princípios formativos e de participação e não de mera classificação.

Na proposta desses autores a escola – estudantes, professores e gestores – deixaria de constituir o “objeto” avaliado e passaria a ser considerada como “sujeito” participe no planejamento, na execução, análise e reflexão dos fatores mobilizadores, das causas e das consequências do sucesso e do fracasso dos processos de escolarização. A articulação entre a avaliação da aprendizagem, a avaliação institucional e a avaliação dos sistemas implicaria na redefinição de uma nova sistemática de avaliação, ancorada em princípios formativos, participativos e democráticos.

## **1.2 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA**

A partir da década de 90 do século passado, com as mudanças na área da educação, advindas da globalização, da ação de organismos multilaterais e sob influência das políticas públicas liberais, foram formuladas avaliações cujo objetivo declarado era o de ampliar a visão acerca da realidade escolar brasileira, diagnosticando-a e oferecendo subsídios para a sua melhoria. Esse diagnóstico era realizado a partir da medição de resultados de desempenho dos estudantes extraídos de exames em larga escala. Essa política se perpetua e fortalece nos dias atuais.

Entende-se por avaliação em larga escala testes padronizados realizados em ampla proporção, com o objetivo de mensurar o desempenho dos estudantes. “No campo da regulação, tem como finalidade anunciada oferecer subsídios para a formulação, a

reformulação e o monitoramento de políticas públicas de educação” (DURLI; SHNEIDER, 2011, p. 172).

No contexto político e econômico neoliberal as avaliações em larga escala mobilizam uma série de implicações ao campo educacional, conforme apresentado por Sousa (2013, p.66):

[...] o que se assiste é a proeminência da avaliação em larga escala, usualmente implementada de modo associado a medidas de descentralização de responsabilidades e a difusão da ideia de autonomia administrativa e pedagógica das escolas, tendendo, no entanto, a induzir à padronização curricular. Através da introdução da noção de responsabilização pelos resultados das avaliações, comumente atribuída à escola ou aos seus profissionais, difundem-se modalidades diferenciadas de relações contratuais entre Estado e funcionários, baseadas em desempenho. Por meio da avaliação em larga escala, disseminou-se uma lógica de gestão da educação pelo Estado, que vem se materializando por meio da ação do governo central, de governos subnacionais e hoje adentra as escolas (SOUSA, 2013, p 66).

Ademais, essa política de avaliação também tem gerado competição entre as escolas, devido aos rankings que são criados a partir da classificação dos estudantes, onde as escolas que obtêm melhores resultados são beneficiadas. Formuladas e implementadas sob os auspícios da classificação e seleção essas políticas incorporam a exclusão como inerente aos seus resultados, o que é incompatível com o direito de todos à educação (SOUSA, 2009), fortalecendo princípios de meritocracia<sup>3</sup>.

A Educação Básica brasileira, na atualidade, é avaliada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Esse sistema foi implantando no início dos anos de 1990, mediado pelo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Tem na sua composição dois processos, conforme prevê a Portaria de nº 931, de 21 de março de 2005 (BRASIL, 2005): a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (Anresc).

A Aneb exame de larga escala realizado por amostragem nas redes de ensino, é realizado em cada unidade da federação. De acordo com a Portaria, são objetivos e características desta avaliação:

---

<sup>3</sup> Meritocracia - Segundo Freitas (2012) a meritocracia está na base da política liberal. Com base nessa política cada sujeito é responsável pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso, tudo depende do seu mérito. Neste caso, proporciona-se igualdade de oportunidade, mas não de resultados. “No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem [...]” (FREITAS, 2012. p. 383).

a) a ANEB tem como objetivo principal avaliar a qualidade, equidade e a eficiência da educação brasileira; b) caracteriza-se por ser uma avaliação por amostragem, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público e particular, de periodicidade bianual; c) utiliza procedimentos metodológicos formais e científicos para coletar e sistematizar dados e produzir informações sobre o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, assim como sobre as condições intra e extra-escolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem; d) as informações produzidas pela ANEB fornecerão subsídios para a formulação de políticas públicas educacionais, com vistas à melhoria da qualidade da educação, e buscarão comparabilidade entre anos e entre séries escolares, permitindo, assim, a construção de séries históricas; e) as informações produzidas pela ANEB não serão utilizadas para identificar escolas, turmas, alunos, professores e diretores; [...] (BRASIL, 2005).

A Anresc, exame mais conhecido como Prova Brasil, tem os seguintes objetivos gerais:

[...] a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global; b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados; c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional; d) oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. Tais informações serão úteis para a escolha dos gestores da rede a qual pertençam (BRASIL, 2005).

Com a implantação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em 2007, o resultado da Prova Brasil passou a ser combinado com as taxas de aprovação por escola – fluxo escolar –, classificando as instituições em escalas numéricas (ASSIS; AMARAL, 2013). Assim, utilizando-se apenas de dois indicadores “frágeis” – o fluxo escolar e o desempenho na prova –, que são insuficientes para avaliar a educação, o Ideb passou a indicar a qualidade da Educação Básica nacional o que culminou em montagem de rankings entre as escolas, instalando-se o que Assis e Amaral (2013) chamam de política de rankings na Educação Básica.

Nesse caso, a avaliação deixa de ser um processo realizado no coletivo da instituição,

[...] para se tornar um instrumento de medida da eficiência das instituições no atendimento às demandas do mercado, visando também a uma progressiva desresponsabilização do Estado, que acredita ter cumprido a sua função reguladora ao devolver os resultados às instituições, responsabilizando-as pela solução dos problemas supostamente apontados no seu desempenho no ranking,

construído, tanto na educação básica quanto na educação superior, a partir, fundamentalmente, dos exames de larga escala. (ASSIS; AMARAL, 2013, p. 30).

Entendemos como necessidade avançar na direção de superar a avaliação por índices de rendimento dos estudantes e investigar os outros fatores implicados para então construir uma política de avaliação que esteja de fato vinculada aos princípios formativos contribuindo, desse modo, com desenvolvimento de projetos educativos mais comprometidos com a qualidade em cada contexto.

Essas iniciativas, Anresc e Aneb, compósitas do SAEB, são desenvolvidas na Educação Básica, porém não contemplam a Educação Infantil, embora ela integre a escolaridade básica no país desde a homologação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996).

A avaliação da qualidade da Educação Infantil foi prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de junho de 2014, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, “com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes” (BRASIL, 2014<sup>4</sup>). A inserção no Plano e a indicação de aspectos a serem avaliados que não incluem a avaliação de desempenho para mensurar a qualidade da Educação Infantil pode representar um avanço na busca pela superação da precariedade do atendimento nas creches e pré-escolas.

Porém, em relação a isso Sousa (2014) argumenta:

Se por um lado é possível afirmar que se tem hoje o reconhecimento da necessidade de institucionalização da avaliação da educação infantil no sentido de induzir a melhoria de qualidade desta etapa de ensino, por outro lado, não se tem acordo quanto aos caminhos a trilhar na avaliação e sobre as dimensões e critérios a serem considerados para aferir sua qualidade (SOUSA, 2014, p. 72).

Constata-se, pela apreciação comparativa da composição dos tipos de avaliação integrantes do SAEB com a proposição do PNE para a Educação Infantil, diferença significativa na direção de compor avaliação específica com indicadores pautados em dimensões para além do desempenho. Acreditamos que está implicada nessa diferença uma perspectiva diferente tanto do que seja a qualidade como também do processo pelo qual se pode observar e constatar sua materialidade.

---

<sup>4</sup> A indicação está apresentada no PNE 2014-2024 na Meta 1, item 1.6.

Embora o sistema de avaliação da Educação Básica não integre a avaliação da Educação Infantil, já existem iniciativas no país que caminham nessa direção. Em tais iniciativas e nas produções da área, perceberam-se divergências quanto à concepção de qualidade e também do processo de avaliação.

Diante disso, reafirmamos a necessidade de considerar as especificidades desta etapa da Educação Básica implementando práticas avaliativas sem finalidades classificatórias, tais como aquelas que comumente encontramos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

## **2 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Conforme apresentado na seção anterior deste TCC a avaliação da Educação Infantil ainda não integra os processos de avaliação em larga escala nacionais e oficiais em curso no país. No entanto, existem experiências de avaliação em larga escala promovidas por estados da federação e, também, algumas intenções de implantação de modelos copiados de contextos internacionais. Esta seção tem como objetivo apresentar e discutir algumas dessas propostas.

Na primeira parte apresentamos algumas experiências implementadas no Brasil, que focalizam suas análises principalmente no desempenho das crianças. Na segunda, abordamos uma experiência italiana de avaliação de contexto da creche, que foi realizada com um viés participativo e formativo, por reconhecer essa perspectiva e referência na proposta de avaliação para a Educação Infantil em discussão e construção no Brasil.

### **2.1 EXPERIÊNCIAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL IMPLANTADAS NO BRASIL**

A Ages&StagesQuestionnaires - Third Edition (ASQ3)<sup>5</sup> é um teste psicológico estadunidense, desenvolvido por Jane Squires e Diane Bricker, que avalia crianças a partir de um mês de vida até cinco anos e meio de idade. Elas são avaliadas individualmente e em cinco áreas de desenvolvimento: coordenação motora fina, coordenação motora ampla, comunicação, resolução de problemas e habilidades pessoal e social (NEVES; MORO, 2013, p.275). O teste objetiva detectar atrasos no desenvolvimento das crianças e pode ser aplicado por pais e educadores.

Esse teste foi traduzido e adaptado por Filgueiras<sup>6</sup> e aplicado no Rio de Janeiro durante três anos seguidos com o objetivo de avaliar as crianças das instituições

---

<sup>5</sup> Maiores informações sobre o teste podem ser obtidas no site <[http:// agesandstages.com](http://agesandstages.com)> (Acesso em: 27 maio de 2016).

<sup>6</sup> Alberto José Filgueiras Gonçalves é Professor Adjunto do Departamento de Fundamentos em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É Doutor em Psicologia Clínica na linha de Neurociências pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) com colaboração da Western University, Ontario, Canada. É Mestre em Psicologia Clínica com ênfase em Psicometria e Neurociências pela PUC-Rio (2011). Possui Bacharelado (2009) e Formação (2011) em Psicologia pela UFRJ Universidade Federal do Rio de Janeiro e Bacharelado em Direito pela UGF - Universidade Gama Filho (2008). Tem experiência em Psicologia Experimental, Cognitiva, Psicometria e Programação Computacional para Testagem Neuropsicológica e Psicofísica. Atua também na área de medidas e intervenções em Psicologia e Ciência do Esporte. Atualmente

municipais e conveniadas de Educação Infantil. A primeira avaliação ocorreu em 2010 e envolveu cerca de 70% das crianças matriculadas com idade entre seis meses e quatro anos de idade. Em 2011, tanto as crianças que frequentavam a creche quanto as que frequentavam a pré-escola foram avaliadas, já em 2012 apenas as que frequentavam a as creches. Neves e Moro (2013) alertam para a:

[...] ausência absoluta de qualquer reflexão acerca do que seria uma política pública eficaz de atendimento no âmbito da Educação Infantil e de quais seriam as consequências da adoção desse instrumento no interior das instituições. Tampouco há alguma alusão à (des)organização do trabalho pedagógico dentro das instituições nos momentos de aplicação individual do teste (NEVES; MORO, 2013, p.276).

O foco, portanto, centrou na criança e não nas condições que oportunizam ou não o seu desenvolvimento. A ASQ-3 desconsidera o contexto histórico-cultural das crianças e das instituições nas quais estão inseridas, tomando como base um padrão de desenvolvimento das crianças estadunidenses. O questionário também não dá conta de avaliar o desenvolvimento e a aprendizagem nas suas amplitudes e múltiplas dimensões, como podemos perceber nos exemplos abaixo:

**ASQ-3, 36 meses:**

Quando você pede “Diga: sete, três”, a criança repete apenas os dois números na mesma ordem? Não repita os números. Se necessário, tente outro par de números, por exemplo, “Diga: oito, dois”. (É preciso que a criança repita apenas uma série de dois números para que você marque “sim” nesta questão).

**ASQ-3, 42 meses:**

A criança se serve, tirando comida de um recipiente para outro usando talheres? Por exemplo, ela utiliza uma colher grande para pegar comida da travessa e colocar no prato?

**ASQ-3, 48 meses:**

A criança usa terminações adequadas como “-s” para o plural, “-ei” para o passado e “ndo” para o gerúndio? Por exemplo, a criança diz coisas como: “Eu vejo dois gatos”, “Eu chutei a bola”, “Eu estou jogando”? (RIO DE JANEIRO, 2010).

Além da limitação no foco de análise, conforme se pode perceber nos exemplos elencados, restritos à destreza motora e às áreas de língua e matemática, esse teste também põe em risco a autonomia das instituições e do trabalho pedagógico, pois ele pode se tornar uma base para o que deve ser ensinado e aprendido, limitando as experiências e treinando as crianças para alcançarem as habilidades exigidas nesse tipo de avaliação.

A divulgação da aplicação do questionário gerou manifestações contrárias principalmente no meio acadêmico. Por meio de cartas, manifestos e documentos entidades acadêmicas e pesquisadores expuseram seu repúdio a ASQ3, argumentando sobre as implicações e limites presentes no teste. O Fórum Paulista de Educação Infantil<sup>7</sup>, por exemplo, manifestou o seu repúdio em uma carta intitulada “Manifesto indignado do FPEI: Avaliar para que? E para quem?”, apresentando os seguintes argumentos:

O Fórum Paulista de Educação Infantil traz seu manifesto indignado, contra as ondas de controle, ou melhor, a este verdadeiro tsunami que invade os territórios da educação das crianças pequenas, a avaliação em larga escala do desempenho das crianças de 0 até 6 anos de idade, por meio de testes, questionários, provas e quaisquer outros instrumentos, que não respeitem as crianças como produtoras de culturas infantis.

Ao lado dos bebês e das crianças, defendendo-as em seus direitos como produtoras de culturas, há diversos documentos, pesquisas e leis que abrangem as especificidades das infâncias. Desta forma, não podemos admitir que tais procedimentos avaliativos se instalem, ignorando e desconsiderando todo processo de concepção sobre Educação Infantil e avaliação presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9394/96), nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 05 de dezembro de 2009) e nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009).

Há, portanto, que considerar – ouvindo – os professores e professoras, pesquisadores e pesquisadoras, enfim os tantos profissionais da educação que, ao longo dos anos, têm aprendido com as crianças e não só sobre elas... aprendido com as crianças reais, em ambientes coletivos de educação. Esses ambientes sim, merecedores da avaliação detalhada de seus contextos organizativos de tempo, espaços, interações, formação docente, propostas pedagógicas, formas de registro do tempo, do espaço, enfim, das “condições dadas” para a produção das culturas infantis e formas de registro da experiência vivida, aprendida, transgredida, desaprendida, inventada, recriada, etc. Sempre uma avaliação da instituição e do projeto pedagógico, além da avaliação das políticas públicas (gestão, recursos financeiros, pedagógicos, etc.); jamais avaliação individual das crianças, que tem sido historicamente produtora de estigmas e de pressão contra as crianças e não de condições favoráveis à formação humana em suas múltiplas dimensões.

Compartilhamos da posição manifestada pelo Fórum Paulista de Educação Infantil, por considerarmos um erro a utilização do teste estadunidense como um instrumento de avaliação em larga escala das nossas instituições de Educação Infantil.

---

<sup>7</sup> O Manifesto completo está disponível para conhecimento e leitura no site: <<https://avaliacaoeducacional.com/2012/12/22/manifesto-do-forum-paulista-de-educacao-infantil/>>. Acesso em: 27 de maio de 2016.

Entendemos que a avaliação deve estar vinculada a fins formativos e emancipatórios, que orientem práticas pedagógicas que respeitem as especificidades e os direitos das crianças.

Caminhando nessa mesma direção outro modelo implantando no país foi o Early Development Instrument (EDI)<sup>8</sup>, cujo objetivo é de avaliar o grau de maturidade e prontidão das crianças de quatro a seis anos para o aprendizado do Ensino Fundamental. Esse instrumento fornece informações a respeito do desenvolvimento infantil como: saúde e bem-estar físico, competência social, maturidade emocional, linguagem e habilidades cognitivas e, ainda, capacidade de comunicação e conhecimento geral.

O teste foi aplicado em 2011, em quatro municípios brasileiros e em uma região da cidade de São Paulo, pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV). Apesar de o teste considerar mais dimensões do que aquelas previstas na ASQ3, percebe-se clara vinculação com uma perspectiva pedagógica de preparação para o Ensino Fundamental, em descon sideração às posições defendidas por especialistas (NEVES; MORO (2013), SOUSA (2014)), grupos de pesquisa (NUPEIN – UFSC; NEPIE - UFPR<sup>9</sup>) e entidades científicas da área (MIEIB, FNE, RNPI<sup>10</sup>) que questionam essa finalidade da e para a Educação Infantil.

Como se pode constatar, essas iniciativas tiveram e/ou têm abrangência local, pois as avaliações previstas e em andamento no SAEB, no contexto nacional portanto, ainda não contemplam a Educação Infantil. Registramos, no entanto, que a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que consiste em uma avaliação em larga escala e censitária compósita do SAEB, mesmo indiretamente, incide em alguma medida sobre a Educação Infantil. Essa avaliação, conforme o INEP,

[...] está direcionada para unidades escolares e estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental, fase final do Ciclo de Alfabetização, e insere-se no contexto de atenção voltada à alfabetização prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). Instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, o Pacto constitui um compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até a conclusão do Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2013b, p.05).

---

<sup>8</sup> Para maiores informações:< <http://edi.fmcsv.org.br/default.asp>> (Acessado em: 28 de maio de 2016).

<sup>9</sup> Núcleo de Estudos e Pesquisa da Educação na Primeira Infância – Universidade Federal de Santa Catarina; Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil – Universidade Federal do Paraná.

<sup>10</sup> Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil, Fórum Nacional de Educação, Rede Nacional Primeira Infância.

Apesar dessa avaliação não ter como objeto direto a Educação Infantil, tem gerado discursos na defesa da adoção de processos de escolarização inspirados naqueles utilizados para o Ensino Fundamental na tentativa de induzir práticas de escolarização com objetivo de preparar as crianças, já na Educação Infantil, para esses testes.

Outra iniciativa bastante atual que vem se disseminando como inédita e inovadora por seus precursores é o projeto denominado Social and Emotional Non-cognitive Nationwide Assessment (SENNA). A iniciativa é impulsionada pelo Instituto Ayrton Senna, em parceria com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e conta ainda com o apoio de instâncias do governo. O projeto foi divulgado em 2014 no Fórum Internacional de Políticas Públicas “Educar para as Competências do século 21” por meio de um documento intitulado “Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas”, de autoria de Daniel Santos e Ricardo Primi (2014)<sup>11</sup>. Os autores explicam que o primeiro grande objetivo do projeto foi de construir um instrumento de larga escala viável economicamente e que também servisse para subsidiar pesquisas acadêmicas da área. Acrescentam ainda que:

[...] objetivo desta iniciativa foi o de elaborar um instrumento confiável para a mensuração de características socioemocionais que afetam o desempenho educacional dos alunos e ajudam a promover o bem-estar na vida adulta, bem como disponibilizar esse instrumento para diagnosticar, monitorar, avaliar e desenhar políticas públicas nessa área (SANTOS; PRIMI, 2014, p.60).

Esses testes que avaliam competências socioemocionais conduzem, segundo Sousa (2014), um processo de controle e adaptação de conduta dentro das instituições educacionais, o que já é muito exercido pela própria avaliação em sala de aula. Entre os seus desdobramentos, está o de alimentar perspectivas de doutrinação das crianças, da homogeneização de identidades, entre outros tantos desatinos. No documento, há um item que discute sobre algumas intervenções na pré-escola. Uma das principais intervenções é a High Scope/ Perry Preschool Project, que consistia em:

[...] oferecer educação infantil de alta qualidade a um grupo de crianças consideradas em risco de atraso de desenvolvimento. Como critérios de elegibilidade, as crianças deveriam apresentar QI abaixo de 85 aos três anos de idade, ter ascendência afro-americana e ser proveniente de família de baixa renda (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 23).

---

<sup>11</sup> Documento disponível na íntegra no site: <<http://educacaosec21.org.br/biblioteca-3/publicacoes-institucionais/>>. Acesso em: 09 de junho de 2016.

Cabe ressaltar que essa e as outras intervenções pré-escolares citadas no documento, também relacionavam o aumento do QI com o ganho salarial.

Essa e todas as outras iniciativas apresentadas ao longo do texto focalizam suas análises no desempenho das crianças, principalmente nos aspectos cognitivos e socioemocionais. Além disso, incitam práticas preparatórias para a etapa seguinte da escolarização, aplicando testes com fins classificatórios. Todas as dimensões contextuais implicadas na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças são desconsideradas.

Constata-se que as práticas de avaliação em larga escala para a Educação Infantil em curso ou já aplicadas têm inspiração em experiências desenvolvidas em outros países e aplicadas de modo descontextualizado ou adaptado no país.

Temos nos confrontado com essas e tantas outras propostas que não atendem às especificidades dessa etapa de desenvolvimento e que desrespeitam as singularidades das crianças e de seus grupos de origem. Desse modo, torna-se perceptível a necessidade de uma reformulação das práticas de avaliação voltadas à primeira infância, de modo a respeitar a concepção de criança e infância presentes nos documentos legais, as especificidades das crianças de 0 a 5 anos e o contexto onde vivem.

## **2.2 AVALIAÇÃO DE CONTEXTO: A EXPERIÊNCIA ITALIANA**

Em contraposição às iniciativas de avaliação em larga escala já implantadas em contextos nacionais, centradas no desempenho cognitivo e emocional das crianças, observamos em inúmeras publicações (FREITAS, 2005; MORO; SOUZA, 2014); BRASIL, 2012; BRASIL, 2015, entre outras) referências à experiência italiana constituída a partir de uma discussão participativa, voltada à investigação do contexto, que descentra o foco do desempenho e voltando-se mais às especificidades da instituição.

A experiência italiana desenvolveu-se a partir de uma trajetória de análise da qualidade da oferta educativa em creches de uma das regiões centrais da Itália, a Úmbria. O percurso se deu entre os anos de 1992 e 1996, com base em um projeto que foi abraçado por pesquisadores e professores da Università Degli Studi di Pavia. O projeto tinha como objetivo definir um percurso de avaliação e monitoramento da qualidade das instituições voltadas ao atendimento da primeira infância, a fim de colaborar com a melhoria do serviço ofertado. Ele foi executado por um grupo de

trabalho (GT) composto por coordenadores pedagógicos, profissionais dos serviços, especialistas e responsáveis municipais, que possuíam diferentes atribuições em relação à creche (CIPOLLONE et al, 2014).

O grupo de trabalho buscou inicialmente sondar algumas dimensões da qualidade das creches, tais como:

A qualidade educativa, ou seja, a análise da atividade e da organização do microcontexto da creche; a qualidade organizacional, entendida como o conjunto dos aspectos que envolvem os diversos setores da administração municipal para o funcionamento da instituição; a qualidade gerencial, que se refere à relação entre custo e resultados; a qualidade percebida, que se refere à percepção que o usuário (no caso da creche os pais) tem do serviço (CIPOLLONE et al, 2014, p.20).

O trabalho de observação nas creches foi realizado pelos coordenadores pedagógicos e por alguns profissionais por meio da escala – SVANI<sup>12</sup>– juntamente com questionários mais específicos sobre as características organizacionais e gerenciais. Com o uso desses instrumentos outros elementos significativos tornaram-se visíveis, pois há aspectos que não são mensurados nas avaliações quantitativas. De acordo com Cipollone et al (2014) a SVANI além de analisar o bem-estar da criança, fornece elementos para se pensar sobre o bem-estar do adulto também, partindo do entendimento de que ele possui algumas necessidades para realizar um bom trabalho. Além disso, oferece subsídios para a reflexão de outros elementos, tais como: 1. Móveis e materiais à disposição das crianças; 2. Cuidados de rotina; 3. Ouvir e falar; 4. Atividades de aprendizagem; 5. Interações; 6. Organização das atividades.

As finalidades do projeto foram aos poucos delineadas e, no mesmo processo de análise dos instrumentos e de seus resultados, a formação dos profissionais se constituiu em uma delas. Assim, foi utilizada a pesquisa-formação como um método, na qual a pesquisa é realizada no coletivo com objetivo de construir uma ideia comum acerca dos modos mais adequados de analisar e monitorar a qualidade das instituições.

Nesse sentido, a participação e o fazer em conjunto tornaram-se elementos imprescindíveis durante o processo de pesquisa-formação, pois suscitaram momentos permanentes de debate o que é essencial para determinar o perfil da qualidade das instituições. Bondioli (2004) destaca o caráter negociável presente nesse processo, denominado por ela de “qualidade negociada”. Nas palavras da autora:

---

<sup>12</sup> SVANI (Scala di valutazione dell’ asilo nino) é uma adaptação italiana da Escala norte-americana nomeada ITERS (Infant/Toddler Environment Rating Scale).

A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede para a infância e sobre como deveria ou poderia ser (BONDIOLI, 2004, p. 14).

Desse modo, buscar a qualidade implica na negociação entre os diversos sujeitos da creche e na consideração dos diferentes pontos de vista, o que muitas vezes resulta em um trabalho produtivo, como é o caso dessa experiência realizada na região da Úmbria, que desde as primeiras observações até a reflexão final o caráter negociável se fez presente. Sendo assim, negociar o entendimento sobre o que significa e o que expressa a qualidade é considerado fundamental no processo de avaliação.

Além disso, durante e após o percurso de análise emergiram algumas outras reflexões que ressaltaram a importância da articulação entre diferentes níveis de avaliação da qualidade: da creche, do município e da região. A região fixa seus padrões de funcionamento e atribui funções de controle-verificação. Ao município compete a execução das atividades de avaliação e fiscalização da prestação de serviços. A creche, por sua vez, assume o papel de realizar uma prática permanente de pesquisa e formação, com o objetivo de melhorar a qualidade do funcionamento da instituição. (CIPOLLONE et al, 2014) apontam para a necessidade de que o percurso da avaliação mantenha níveis de comunicabilidade entre análise e nos demais processos da promoção da qualidade. Percebemos que essa sistemática apresenta semelhanças com a proposta de Freitas (2014) discutida no capítulo anterior, a qual prevê a participação das várias instâncias em todas as etapas da avaliação.

As reflexões realizadas ao longo desse processo contribuíram para a elaboração de algumas propostas que se integraram a SVANI. Os elementos foram reunidos em um questionário pensado para que não fossem perdidas peculiaridades importantes durante a análise. A proposta é nomeada de ISQUEN (Indicatori e Scala della Qualità Educativa del Nido – Indicadores e Escala da Qualidade Educativa da Creche) e constitui-se como um instrumento com 51 itens que em cada um deles apresenta-se três alternativas (a,b,c) e elas são preenchidas de acordo com a observação realizada em cada contexto educativo. Os itens são organizados em quatro grandes áreas de interesse – os sujeitos;

os contextos e as práticas; os saberes do fazer; as garantias –, conforme podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 1 – Elementos constitutivos do ISQUEN

<p>ÁREA I: OS SUJEITOS</p>	<p>AI.3. A EQUIPE - 11. Cooperação; 12. Hábito de trabalhar como grupo; 13. Relação com pessoas diferentes dos pais que se ocupam das crianças; 14. Relações com outras figuras educativas; 15. Relações em rede com outras creches.          AI.2. AS FAMÍLIAS - 5. Informações às famílias; 6. Participação das famílias; 7. Educação à saúde e alimentação; 8. Interação creche família; 9. Conhecimento de cada criança; 10. Formação ao “ofício” de pais.          AI.3. A EQUIPE - 11. Cooperação; 12. Hábito de trabalhar como grupo; 13. Relação com pessoas diferentes dos pais que se ocupam das crianças; 14. Relações com outras figuras educativas; 15. Relações em rede com outras creches.</p>
<p>ÁREA II: OS CONTEXTOS E AS PRÁTICAS</p>	<p>AII.4. ADULTOS E CRIANÇAS - 16. Inserção; 17. Acolhida e despedida; 18. Figura de referência; Relação entre adulto e criança; 20. Relação entre crianças.          AII.5. ATIVIDADES PARA CRIANÇAS - 21. Rotinas: planejamento; 22. Rotinas: modalidades de realização; 23. A brincadeira; 24. Atividades de apoio ao desenvolvimento da linguagem; 25. Atividades de Aprendizagem.          AII.6. MÓVEIS E MATERIAIS - 26. Móveis para os cuidados de rotina; 27. Materiais para a brincadeira e as atividades; 28. Materiais: modo de dispor e de dar vida.          AII.7: ESPAÇOS E TEMPOS DO QUOTIDIANO          AII.7.1. O ESPAÇO - 29. Espaços: reconhecimento e funcionalidade pedagógica; 30. Espaços: personalização; 31. Espaços: organização; 32. Espaço externo; 33. Espaços: reorganizações.          AII.7.2. O TEMPO - 34. Plano do dia: esquema; 35. Plano do dia: ritmo.</p>
<p>ÁREA III: OS SABERES DO FAZER</p>	<p>AIII.8. A OBSERVAÇÃO - 36. Preparar a observação; 37. Conduzir a observação.          AIII.9. PLANEJAMENTO - 38. Planejamento.          AIII.10. PROGRAMAÇÃO - 39. Programar.          AIII.11. AVALIAÇÃO - 40. Avaliar.          AIII.12. DOCUMENTAÇÃO - 41. Documentar: condição do compromisso; 42. Documentar: finalidades e implicações.</p>
<p>ÁREA IV: AS GARANTIAS</p>	<p>AIV.13. ESTRUTURA - 43. Segurança; 44. Cuidado do ambiente; 45. Normas de higiene; 46. Estabelecer regras.          AIV.14. OS PROFISSIONAIS - 47. Razão adulto-criança; 48. Formação profissional em serviço; 49. Garantia da funcionalidade; 50. Abertura ao exterior; 51. Coordenação.</p>

Fonte: Extraído de CIPOLLONE et al (2014).

Cabe ressaltar que a ISQUEN foi elaborada pelos pesquisadores Egle Becchi, Anna Bondioli e Monica Ferrari para o contexto italiano.

O que se propõe a partir desse projeto é que os indicadores sejam elaborados e adaptados de acordo com o contexto, com o qual possamos ler a realidade por meio de avaliações formativas, entendida por Bondioli (2014) como:

[...] uma forma de avaliação que tem lugar ao longo do processo de qualificação pedagógica da instituição ou da realidade educativa, com o fim de melhorar e inovar a própria instituição após ter observado suas realizações e suas práticas e após ter refletido e discutido sobre as

finalidades que um grupo de trabalho se propôs e sobre os objetivos que pretendia alcançar (BONDIOLI, 2014, p.52).

Essa avaliação possui a função de chamar “todos os sujeitos que, em vários níveis, com papéis e funções diferentes, têm responsabilidade pela própria instituição” (BONDIOLI, 2014, p. 53), para que juntos possam identificar os problemas e planejar possíveis soluções a fim de garantir a qualidade educacional de um determinado contexto.

Podemos a partir dessa experiência de avaliação de contexto, realizada na região da Úmbria, afirmar ser possível desenvolver uma avaliação que contemple as necessidades da Educação Infantil. A proposta, segundo Bondioli (2014) evidencia que não é preciso realizar provas e testes pontuais com as crianças para conceber a qualidade educacional, aliás, ter como padrão de referência competências e comportamentos, tornam a análise enfraquecida.

Pensando nisso, acreditamos e defendemos práticas avaliativas como essa, que levem em consideração as especificidades dos sujeitos e que tenham como foco o trabalho coletivo, onde o avaliador externo ajude a fornecer as condições necessárias para o bom funcionamento da creche em vez de reforçar práticas excludentes.

Além disso, observamos o quanto essa experiência de avaliação se diferencia das propostas implantadas em contextos brasileiros, tendo em vista que ela não assume a avaliação como uma atividade pontual, mas sim como um processo formativo, no qual os diferentes sujeitos da instituição possuem responsabilidades sobre ela. Outra diferença marcante é em relação ao que essas propostas consideram pertinentes para a qualidade educacional. As iniciativas brasileiras, por exemplo, focalizam suas análises no desempenho das crianças, já a experiência italiana de contexto, analisa diversos outros elementos, inclusive ressalta a importância do poder público na concretização da qualidade educacional.

A nosso ver, essa experiência italiana tem uma enorme contribuição para as pesquisas brasileiras no âmbito da avaliação na Educação Infantil, tanto é que iluminou uma proposta que vem sendo construída desde 2012 no Brasil que difere de todas aquelas apresentadas até então. Tal proposta é apresentada nos documentos *Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação*; e *Contribuições para a política nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto*, analisados no próximo capítulo.

### **3 EDUCAÇÃO INFANTIL E AVALIAÇÃO DE CONTEXTO: UMA PROPOSTA ALTERNATIVA PARA O BRASIL?**

Esta seção tem como objetivo apresentar e discutir alguns elementos da proposta de avaliação em larga escala da Educação Infantil em construção no país. Com base em estudo documental busca reconstituir a trajetória das iniciativas do governo central desde 2011, quando foi constituído um grupo de trabalho composto de especialistas da Educação Infantil, da avaliação e de técnicos do Inep e produzido um documento referência publicizado em 2012 até a publicação de outro documento em 2015, fruto de uma cooperação técnica entre a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e o MEC.

#### **3.1 ESTUDO DOCUMENTAL**

Para o desenvolvimento deste trabalho, foi realizado primeiramente um mapeamento bibliográfico em torno da temática da avaliação em larga escala da Educação Infantil. Algumas das referências encontradas (NEVES; MORO (2013), SOUSA (2014)) apontavam para o documento “*Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação*” (BRASIL, 2012), que explicita a contribuição do Grupo de Trabalho (GT) instituído pela portaria 1.747 de dezembro de 2011. A partir da leitura do documento percebemos sua relevância na construção de uma sistemática de avaliação da Educação Infantil e decidimos então apresentá-lo neste trabalho.

Além desse primeiro documento, sabíamos que havia outro que caminhava na direção de proposições em relação à avaliação da Educação Infantil. Entramos em contato com algumas das especialistas do GT de 2011, porém não obtivemos retorno. Em uma das visitas que costumamos realizar ao site da Rede Nacional Primeira Infância encontramos o documento que procurávamos “*Contribuições para a política nacional: A avaliação em Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto*” (BRASIL, 2015). Do mesmo modo que o primeiro, ele se tornou um dos nossos materiais de análise, por nos parecer que representa a continuidade do trabalho iniciado em 2011.

Organizamos a análise em duas partes: na primeira tratamos do documento produzido pelo GT e publicizado em de 2012 (BRASIL, 2012) e, na segunda, o documento produzido pela UFPR e conjunto com o MEC (BRASIL, 2015).

### 3.2 PROPOSTA DE UMA SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O MEC, mais precisamente a Secretaria de Educação Básica (SEB), com a intencionalidade de subsidiar a inclusão da Educação Infantil na Política Nacional de Avaliação da Educação Básica, instituiu, pela Portaria nº 1.147, de dezembro de 2011, o Grupo de Trabalho (GT) de avaliação da Educação Infantil. Embora essa normativa não tenha definido os membros integrantes do GT, determinou as seguintes atribuições:

[...] propor diretrizes e metodologias de avaliação na e da Educação Infantil, analisar diversas experiências, estratégias e instrumentos de avaliação da Educação Infantil e definir cursos de formação sobre avaliação na educação infantil para compor a oferta da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (BRASIL, 2012, p. 03).

Tais atribuições conferiram ao GT a responsabilidade de estabelecer as grandes diretrizes pelas quais a Educação Infantil seria incluída no SAEB, a(s) metodologia(s) pela qual a avaliação seria desenvolvida e também os instrumentos mediadores tanto para a coleta como para a análise e a socialização dos resultados. Destacamos, além disso, pois a percebemos como estratégia pela qual se pretende o fortalecimento dessa política, a atribuição de pensar a formação de professores com o objetivo de fazer compreender e executar o modelo que se pretendia construir.

Os membros do GT foram nomeados pela portaria nº 379, de abril de 2012<sup>13</sup>, como representantes titulares e suplentes dos seguintes órgãos e entidades: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB); Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB); e Rede Nacional Primeira Infância (RNPI) (BRASIL, 2012).

---

<sup>13</sup> INEP: a) Gabriela Freitas de Almeida - titular b) Viviane Fernandes Faria Pinto - suplente; SEB: a) Jaqueline Moll - titular b) Rita de Cássia de Freitas Coelho - suplente; FNDE: a) Jesse Rodrigues Ferreira - titular b) Leonardo Claver Amorim - suplente; UNDIME: a) Maria Cecília Amendola da Motta - titular b) Cláudia Maria da Cruz - suplente; CNTE: a) Heleno Araújo Filho - titular b) Joel de Almeida Santos - suplente; ANPED: a) Maria Letícia Nascimento - titular b) Dalila Andrade Oliveira - suplente; MIEIB: a) Marlene Oliveira dos Santos - titular b) Maria Luiza Rodrigues Flores - suplente; RNPI: a) Maria Thereza Marcilio - titular b) Vital Didonet - suplente.

Os trabalhos foram coordenados pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC) em reuniões que contaram com a participação de especialistas e com a colaboração da professora Dra. Sandra Maria Zákia Lian de Sousa, reconhecida pesquisadora da temática “políticas e práticas de avaliação”, docente da Universidade de São Paulo (USP), a quem coube sistematizar o documento que expressou as contribuições, as proposições e os encaminhamentos produzidos pelo GT.

O documento intitulado “*Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação*” (BRASIL, 2012), resultado do trabalho do GT, é público e de fácil acesso no Portal do MEC. Está organizado em cinco partes: 1. Concepções de criança, infância e educação infantil; 2. Referências para a avaliação na e da educação infantil no Brasil; 3. Sistemática da avaliação da educação infantil; 4. Parâmetros para a avaliação da educação infantil; e 5. Encaminhamentos visando à operacionalização da sistemática de avaliação: indicações iniciais. Possui ao todo 43 páginas, incluindo os anexos que trazem as portarias e alguns quadros complementares.

No primeiro item estão apresentadas as concepções de criança, infância e Educação Infantil, com fundamentação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), na Constituição Federal de 1988, e em outras normativas em vigor. Ao apresentá-las com base nos textos legais normatizadores da EI percebe-se no GT a clara intenção de demonstrar o quanto tais concepções, por expressarem as especificidades desta etapa da educação, são fundamentais à sistemática de avaliação em construção.

Sobre a EI o documento destaca sua posição como a primeira etapa da Educação Básica, ofertada em creches e pré-escolas, no período diurno, em jornada que pode ser integral ou parcial, como um direito da criança e dever do Estado, cuja finalidade é “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2012, p.04). Logo, indica o desenvolvimento integral da criança com centralidade e não somente o desenvolvimento cognitivo, pressuposto determinantes às práticas pedagógicas e também avaliativas.

Quanto à concepção de criança, o documento traz apenas aquela presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009a), concebida como:

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a

sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009a, apud BRASIL, 2012, p 05).

Sobre o conceito de infância não encontramos uma abordagem ou diálogo direto. Da leitura integral do documento depreendemos a compreensão da existência de diferentes infâncias, com indicativos sobre a sua pluralidade a depender de fatores diversos que não foram claramente explicitados.

No segundo item, “*Referências para a avaliação na e da educação infantil no Brasil*”, o documento revela os limites intrínsecos do SAEB, entendendo que esse sistema focaliza apenas o desempenho do estudante, foco considerado inadequado às especificidades da primeira etapa da Educação Básica, à compreensão das concepções de criança, infância e Educação Infantil, delineadas nos textos da política em vigor. Aponta a necessidade de desenvolver indicadores que abarquem a avaliação de insumos, processos e produtos. Além disso, ressalta os limites da avaliação de desempenho para contemplar a Educação Infantil, considerando oportuno:

[...] ampliar a abrangência, o escopo e as finalidades do que se designa como avaliação da educação básica, bem como, no caso da educação infantil – que está em processo de sistematização de uma proposta de avaliação – incorporar possibilidades de sua implementação por meio de procedimentos diversificados, prevendo-se a participação de múltiplos sujeitos na condição de avaliadores, explorando-se a sua dimensão formativa (BRASIL, 2012, p. 06).

Esse pressuposto abre as considerações sobre a avaliação na Educação Infantil no documento, afirma haver necessidade de estabelecer coerência entre a avaliação e as finalidades da primeira etapa da Educação Básica. Diz que falar de qualidade na Educação Infantil, conforme se pretende com a avaliação em larga escala, “[...] alude à necessidade de ampliação da oferta, em especial para atendimento da população com até três anos de idade – em que pese ser a educação infantil a etapa da educação básica com maior crescimento no número de matrículas – [...]” (BRASIL, 2012, p. 07). Além disso, propõe que as administrações federal, estadual e municipal trabalhem em conjunto, evitando-se a desresponsabilização em relação às demandas trazidas pelas instituições.

Discute, e repudia as experiências já realizadas com o questionário ASQ-3 e a possibilidade de sua adoção para compor parte das políticas e práticas de avaliação, uma vez que ele não apresenta coerência com a concepção de criança expressa na DCNEI. Além disso, destaca a existência de consensos e recomendações de uma perspectiva de avaliação na Educação Infantil, produzidos por pesquisadores da área, já formalizados

na legislação vigente, o que reforça a incoerência da aplicação de outras perspectivas de avaliação, principalmente aquelas focadas no desempenho das crianças.

No item “*Sistemática de avaliação da educação infantil*”, o documento propõe a construção de uma sistemática que assuma a avaliação não como “[...] uma atividade pontual, mas sim como um processo” (BRASIL, 2012, p. 11), com o delineamento de atividades inter-relacionadas mobilizadoras da produção de informações, análise, julgamento e decisões que promovam o andamento das políticas e programas. Portanto, concebem a avaliação como “[...] atividade inerente à execução das políticas e programas, com potencial de produção de efeitos e de contribuição aos gestores do programa, coordenadores, docentes e beneficiários de suas ações [...]” (BRASIL, 2012, p.11). Percebe-se assim como está posto também nos objetivos do SAEB, a intenção de construir uma avaliação com potencial de gerar informações à gestão da qualidade. O diferencial mais significativo em relação ao estabelecido pelo Sistema atual aparece na perspectiva de avaliação participativa e democrática.

A concepção de avaliação democrática apresentada no documento sustenta-se em MacDonald (1982), que a caracteriza como:

[...] um serviço informativo, prestado à comunidade acerca das características de um programa educacional. Ela reconhece a existência de um pluralismo de valores e procura representar uma gama variada de interesses ao formular suas indagações principais. O valor básico é o de uma cidadania consciente e o avaliador age como intermediário nas trocas de informação entre diferentes grupos. Suas técnicas de coleta e apresentação de dados devem ser acessíveis a audiências não especializadas. [...] O critério de sucesso é o alcance do estudo avaliativo, medido em termos de audiências beneficiadas por ele. [...] Os conceitos-chave da avaliação democrática são “sigilo”, “negociação” e acessibilidade. O conceito fundamental que a justifica é o “direito à informação” (MACDONALD, 1982, apud BRASIL, 2012, p.12).

À compreensão da avaliação como serviço prestado à comunidade e construído em movimento democrático sigiloso, negociado e com informações acessíveis agregou, com base em Sousa e Sá Brito (1987 apud BRASIL, 2012) a concepção de avaliação como:

[...] um processo de compreensão da realidade estudada, com o fim de subsidiar a tomada de decisões quanto ao direcionamento das intervenções. Como tal, a avaliação compreende a descrição, a interpretação e o julgamento das diretrizes e ações desenvolvidas, a partir de premissas que orientam a estrutura do processo avaliativo e dão coerência às atividades desse processo (SOUSA e SÁ BRITO, 1987, apud BRASIL, 2012, p.12).

Considera, também, a avaliação como constituidora de uma forma particular de pesquisa social que tem por finalidade:

[...] determinar não apenas se os objetivos propostos foram atingidos (conceituação tradicional), mas também se os objetivos propostos respondem às *necessidades* dos participantes diretamente concernidos pela educação infantil: pais (especialmente as mães), profissionais e crianças. (ROSEMBERG, 2001, apud BRASIL, 2012, p.13).

O documento busca distinguir a avaliação *na* e *da* Educação Infantil. Para o GT, a avaliação *na* Educação Infantil é aquela realizada pela professora durante o processo educativo com foco nas crianças. Já a avaliação *da* Educação Infantil focaliza a atenção na análise da concretização ou não dos objetivos e finalidades traçados. “Enquanto a primeira avaliação aceita uma dada educação e procura saber seus efeitos sobre as crianças, a segunda interroga a oferta que é feita às crianças, confrontando-a com parâmetros e indicadores de qualidade” (BRASIL, 2012, p. 14).

Nesse mesmo item, o documento explicita que a avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento é de competência da escola, e ela deve ser realizada sem o objetivo de classificação ou promoção para o Ensino Fundamental, como previsto na LDB 9.304 (BRASIL, 1996). Além disso, afirma a necessidade das instituições de Educação Infantil, por meio da avaliação, contemplarem o acompanhamento do trabalho pedagógico e a avaliação do desenvolvimento da criança, conforme estabelecido nas DCNEI (BRASIL, 2009a). Posiciona o contexto institucional como aquele onde se dá as observações e os registros fundamentais à reflexão e ao aperfeiçoamento da prática pedagógica. As discussões sobre as finalidades e as concepções que envolvem a avaliação, de acordo com o documento, têm o intuito de mostrar que elas podem e devem estar presentes nas práticas de avaliação institucional e de avaliação de políticas e programas educacionais.

No que se refere à avaliação institucional, há destaque à contribuição da experiência italiana, que toma como foco a avaliação do contexto educativo. O documento apresenta essa avaliação como aquela que a partir da observação interna, realizada pelo coletivo institucional, se pode inferir informações que subsidiam a tomada de decisões, pois permite visualizar os fatores que impossibilitam ou não a qualidade educativa. Com isso, compreende que:

[...] a avaliação institucional abrange um conjunto de procedimentos que vão desde a organização dos dados escolares dos alunos (fluxo escolar e perfil); dos profissionais da instituição (formação, jornada semanal, participação nos colegiados escolares); das condições de infraestrutura (conservação e adequação das instalações; adequação e

disponibilidade dos equipamentos); das condições de realização do trabalho pedagógico (adequação de disponibilidade de espaços e tempos); até opiniões, percepções, expectativas e sugestões de toda a comunidade educativa, passando pelo registro e debate crítico das práticas, do ponto de vista de sua abrangência, intencionalidade e relevância (BRASIL, 2012, p.16).

Apresenta a avaliação institucional como possibilidade de valorização dos diferentes contextos, pois incita o diálogo, a negociação de interesses, fortalece as relações internas e as relações com outras instâncias da rede de ensino, ou seja, ela pode contemplar a autoavaliação e a avaliação externa. O documento ressalta ainda que as instâncias “[...] responsáveis pela formulação e implantação das políticas de educação infantil precisam também assumir a autoavaliação como prática capaz de contribuir para o contínuo aprimoramento de suas propostas e práticas” (BRASIL, 2012, p. 17). Consta-se aqui a mesma posição assumida por Freitas et al (2014) e por Bondioli (2014) que propõem a articulação entre a avaliação da aprendizagem, a avaliação institucional e a avaliação externa como possibilidade na direção de verificar os fatores implicados no alcance da qualidade educativa desejada.

Pela posição referendada no documento e com base nas concepções explicitadas o GT propõe as seguintes diretrizes para a avaliação da qualidade da Educação Infantil:

- seja coerente com as finalidades e características da educação infantil;
- inclua ações coordenadas pelos diferentes níveis de governo;
- produza informações capazes de balizar iniciativas das diversas instâncias governamentais;
- articule-se às iniciativas de avaliação institucional já em realização por redes e escolas públicas;
- seja abrangente, prevendo indicadores relativos a insumos, processos e resultados;
- considere os determinantes intra e extra institucionais que condicionam a qualidade da educação;
- pautar-se por uma perspectiva democrática e inclusiva, não induzindo a competição em detrimento de relações compartilhadas;
- promova um processo participativo capaz de viabilizar a dimensão formativa da avaliação, estimulando diferentes atores e setores a contribuir na definição e acolhimento de parâmetros de qualidade;
- leve em conta contribuições de propostas e experiências divulgadas em âmbito nacional e internacional (BRASIL, 2012, p.19).

As diretrizes propostas pelo GT expressas no documento em análise confirmam e apontam à concepção diferenciada de avaliação em larga escala para a Educação Infantil em relação ao já estabelecido no país para as demais etapas e níveis da educação. Logo, nega a centralidade da avaliação do desempenho das crianças como basilar à proposta para a Educação Infantil. A metodologia sugerida tem como suposto

básico a articulação de duas dimensões complementares: as políticas e programas desenvolvidos pelas instâncias governamentais e os projetos e ações desenvolvidos pelas instituições de Educação Infantil. Essas dimensões, segundo o GT, demandam a definição de fluxos específicos que se relacionam uns com os outros. Esses fluxos foram nomeados da seguinte maneira:

- Fluxo descendente → avaliação realizada pelas instâncias de governo das instâncias sob sua coordenação, incluindo-se as instituições educacionais;
- Fluxo ascendente → avaliação realizada pelas instituições educacionais das instâncias governamentais e pelas Secretarias Municipais/Estaduais de Educação de políticas e programas implementados pelo MEC;
- Fluxo horizontal → autoavaliação das instâncias envolvidas com a educação infantil – Ministério da Educação, Municípios/Estados e instituições educacionais (BRASIL, 2012, p.19).

No documento o GT manifesta preocupação em relação à organização de procedimentos para garantir que os resultados da avaliação subsidiem as decisões sobre as prioridades de ação. Propõe que se institua responsáveis pelo desenvolvimento e articulação dos resultados; que a instituição educacional juntamente com seus diversos atores, identifique os problemas a serem resolvidos e encaminhe-os à Secretaria da Educação quando a solução não estiver ao alcance da instituição. Expressa, assim, a intenção de responsabilizar e chamar todas as instâncias avaliadoras para resolver questões implicadas na qualidade da oferta e da permanência das crianças. Ressalta, ainda, que a opção por uma sistemática de avaliação na qual se “integra fluxos concomitantes e complementares de decisão, procura concretizar a noção de avaliação como um meio que contribui ao propósito mais amplo de melhorar a qualidade de cuidado e educação das crianças” (BRASIL, 2012, p. 21).

Diante da explicitação das diretrizes e das dimensões propostas neste documento (BRASIL, 2012), percebemos as semelhanças que elas possuem com a experiência italiana. Ambas as propostas, a brasileira e a italiana, apontam para uma avaliação participativa e negociada, que envolve diversos atores, tanto da comunidade escolar quanto das secretarias de educação. Além disso, enfatizam que a avaliação deve ser coerente com as especificidades da Educação Infantil e apontam para a existência de diversos determinantes constituintes da qualidade, o descentra o foco na criança.

No quarto item do documento “*Parâmetros para avaliação da educação infantil*”, defende a produção de uma sistemática de avaliação a partir do diálogo com um conjunto de referências construídas e difundidas por pesquisadores da área e pelo

próprio MEC. Entre os documentos elencados como referências estão as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009a); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a); Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006b); Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (BRASIL, 2006c); Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 2009c); Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b); entre outros. Esses documentos foram analisados pelo GT com o objetivo de encontrar elementos que pudessem ser usados como critérios de avaliação e padrões de qualidade. Neles, o GT identificou diferentes aspectos e/ou dimensões a serem considerados como objeto de avaliação:

**Acesso:** referindo-se a iniciativas de viabilização/ampliação da oferta à educação infantil;

**Insumos:** destaque às condições e fatores indicados nos documentos referidos como condição para a oferta qualificada de educação infantil, que se referem a orçamento, espaço físico, recursos humanos, recursos materiais, outros recursos (alimentação e serviços de apoio e proteção aos direitos);

**Processos:** destaque a aspectos relativos a gestão, currículo, relações/interações que se espera estejam presentes na educação infantil (BRASIL, 2012, p. 24. Grifo nosso.).

O GT argumenta que tal proposição almeja o alcance das dimensões de qualidade referendadas nos documentos produzidos pelo próprio MEC. E, ainda, que adotar padrões de referências não significa simplificar a realidade “reduzindo-a a unidades simples e quantificáveis, e nem mesmo a circunscrição da atividade avaliativa a uma dimensão técnica” (BRASIL, 2012, p. 25).

O item com indicativos de parâmetros para avaliação é finalizado com a afirmação da sua potencialidade em mobilizar ações na direção da oferta de uma educação de qualidade:

A prática da avaliação tem potencial indutor de melhoria na realidade de oferta, de insumos e processos e resultados da educação infantil, desde que seja vivenciada com o propósito de possibilitar uma leitura e análise crítica da realidade que sirva para apoiar decisões e encaminhamentos que se coloquem a serviço do desenvolvimento de todas as crianças e das finalidades próprias desta etapa da educação básica (BRASIL, 2012, p. 25).

No quinto e último item, intitulado “*Encaminhamentos visando à operacionalização da sistemática de avaliação: indicações iniciais*” o documento traz

indicativos de encaminhamentos necessários à efetivação da proposta de uma sistemática de avaliação da Educação Infantil. Entre esses encaminhamentos estão:

- 1) o acordo entre MEC/SEB/DICEI e INEP para institucionalizar a avaliação da Educação Infantil como parte integrante da Política de Avaliação da Educação Básica;
- 2) o acolhimento, pelo INEP, da responsabilidade pela implementação da avaliação da Educação Infantil;
- 3) a DAEB irá estabelecer a organização e condições, no âmbito do INEP, para construção de procedimentos e instrumentos de avaliação que deem consequência à proposta delineada no documento produzido pelo GT;
- 4) o GT recomenda como uma das indicações iniciais a continuidade de desenvolvimento de estudos e propostas que possam subsidiar a implantação e aprimoramento da avaliação da Educação Infantil;
- 5) cabe ao MEC/SEB divulgar amplamente padrões de qualidade, a partir dos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*, assegurando sistemática de envolvimento do órgão executivo do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 2012).

Além disso, propõe-se ao INEP, em conjunto com a Fundação Carlos Chagas, analisar a metodologia adotada na pesquisa “Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa” (CAMPOS, 2010) desenvolvida pelo MEC, “visando cotejar os conteúdos, as dimensões, as normas, as regras e as condições de aplicação do instrumental para a possível adaptação dessa metodologia ao contexto das instituições de educação infantil do Brasil” (BRASIL, 2012, p. 27). Ao concluir esse último item o GT acrescenta que o MEC/SEB deve analisar, por meio de estudos e pesquisas, as iniciativas de avaliação da educação infantil que estão sendo implementadas nos municípios brasileiros.

O documento cumpre um papel essencial na apresentação de uma sistemática de avaliação comprometida com uma perspectiva democrática e respeitosa aos direitos e às singularidades das crianças nos diferentes contextos. Ademais, apresenta-se coerente com a concepção de criança e infância expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI) e busca a articulação dos resultados e processos entre as diferentes instâncias avaliativas.

Em nossos estudos identificamos poucas publicações nas quais o trabalho do GT e o documento produzido no período de 2011-2012 são analisados, pois é um

processo recente. Dentre elas estão: *Apontamentos sobre o documento “Educação Infantil: Subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação”* (VIERA, 2014); *Produção acadêmica brasileira sobre avaliação em educação infantil: primeiras aproximações* (MORO, SOUZA, 2014) e *Avaliação da Educação Infantil: Propostas em debate no Brasil* (SOUSA, 2014).

Vieira (2014) apresenta os principais aspectos que envolvem o documento (BRASIL, 2012) e sugere a leitura do mesmo, argumentando que ele cumpre um importante papel na demarcação de uma sistemática de avaliação e que respeita os direitos das crianças e os diferentes contextos. Já Moro e Souza (2014) buscam mapear as produções acadêmicas de 1997 até 2012 em torno do tema avaliação em Educação Infantil. Com isso, explicitam a criação do GT de 2011 e expõem somente a definição de avaliação presente no documento (BRASIL, 2012). Já Sousa (2014) discorre sobre o documento e o caracteriza como uma proposta que realça as condições de oferta da Educação Infantil.

Nas publicações as autoras referendam a posição expressa no referido documento. Percebemos que ele é ressaltado como uma referência, principalmente ao analisar outras perspectivas de avaliação voltadas ao desempenho do estudante e posicionar-se de modo crítico em relação a elas.

### 3.3 AVALIAÇÃO DE CONTEXTO: A PROPOSTA

O documento expressa a contribuição dos integrantes do Projeto “Formação da Rede em Educação Infantil: Avaliação de Contexto”, que constituiu em uma das ações do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPEI) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) juntamente com a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Università Degli Studi di Pavia/Itália e que contou com a parceria técnica e financeira da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. O projeto foi coordenado pelas professoras Gizele de Souza, Catarina Moro e Angela Coutinho. Parece-nos, como é prática corrente nos ministérios, tratar-se de uma encomenda da SEB na tentativa de viabilizar estudos na direção da construção e implantação de uma proposta de avaliação em larga escala voltada à Educação Infantil pública.

Dentre os objetivos do projeto, “firmou-se o de formular e difundir proposições e indicadores de avaliação de contexto na educação infantil comprometidos com o debate acadêmico e a política nacional de Educação Infantil no Brasil” (BRASIL, 2015, p.08). Com essa finalidade, o projeto de pesquisa<sup>14</sup> foi realizado em quatro instituições públicas, localizadas nas cidades de Florianópolis, Belo Horizonte, Curitiba e Rio de Janeiro. Para essa escolha foram utilizados os seguintes critérios: “o atendimento de 0 até 6 anos de idade; a jornada diária integral; um porte de 90 a 120 crianças; a exclusividade de oferta em Educação Infantil; ser de gestão direta do município” (BRASIL, 2015, p. 43). O trabalho ocorreu entre o segundo semestre de 2013 e término do segundo semestre de 2014.

O trabalho, como já dissemos, culminou na escrita de um documento intitulado “Contribuições para a política nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto”. Nesse documento encontramos a contribuição de diversos atores que fizeram parte desse processo, como pesquisadoras brasileiras e italianas que compuseram o projeto; os professores e gestores da Educação Infantil que participaram da investigação; o representante do governo federal que participou por meio da coordenação geral de Educação Infantil do MEC; os pesquisadores do grupo de trabalho da ANPED; e os integrantes do grupo NEPEI/UFPR.

O documento está destinado às instituições e aos profissionais que atuam e pesquisam sobre a Educação Infantil e aos gestores responsáveis pela sua oferta. Possui 106 páginas ao todo e se organiza em três grandes seções: 1. Qualidade na educação infantil brasileira e avaliação de contexto; 2. Questões metodológicas de avaliação formativa de contexto e 3. Proposições para diálogos.

O primeiro item, desdobrado em sete subitens, evidencia a proporção que tem tomado a questão da qualidade e a avaliação na Educação Infantil nos últimos tempos. Para isso, apresenta um mapeamento bibliográfico trazendo publicações e ações importantes realizadas no meio acadêmico.

---

<sup>14</sup> Equipes de pesquisa: Curitiba – Universidade Federal do Paraná (UFPR): Gizele de Souza, Catarina Moro e Angela Scalabrin Coutinho (pesquisadoras); Etienne Baldez Louzada Barbosa e Patrícia Teixeira Krueger (assistentes de pesquisa); Ana Júlia Lucht Rodrigues (secretaria); Franciele Ferreira França (gestão financeira).

Florianópolis – Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC): Geysa Spitz Alcoforado de Abreu e Julice Dias (pesquisadoras); Aline Helena Mafrá (assistente de pesquisa).

Belo Horizonte – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG): Vanessa Ferraz Almeida Neves e Maria Inês Mafrá Goulart (pesquisadoras); Sandro Vinícius Sales dos Santos (assistente de pesquisa).

Rio de Janeiro – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ): Daniela Guimarães e Patrícia Corsino (pesquisadoras); Marina Castro (assistente de pesquisa) (BRASIL, 2015).

No primeiro subitem, da mesma forma como procedeu o GT no documento de 2012 (BRASIL, 2012), são relacionados documentos importantes representativos da políticas para a Educação Infantil no país, com o objetivo de salientar sua contribuição efetiva à ampliação da visão de qualidade e avaliação na Educação Infantil. Cabe ressaltar que a maioria das referências listadas são as mesmas que sustentaram a proposta do GT de 2012 (Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças; Indicadores da Qualidade na Educação Infantil; Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil; Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil; Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação).

Também de modo análogo ao primeiro documento, aborda a discussão sobre a intencionalidade de aplicação do questionário ASQ-3 para inferir a qualidade da Educação Infantil no país, reafirmando os argumentos de que destoa das concepções apresentadas nos documentos representativos da política já construída para a EI. Nesse sentido, referenda as recomendações do GT contidas no documento de 2012 tomado como um material importante, pois proporcionou avanços nas discussões sobre a avaliação da Educação Infantil.

No segundo subitem intitulado *A questão da qualidade nas regulamentações da CEB/CNE/MEC*, o documento relata que nos anos de 1998 e 1999 se consagraram as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) com o objetivo de nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos. Diz que em 2009 é aprovada a revisão dessas Diretrizes, fruto de pesquisas e mobilizações. Desse modo, DCNEI de 2009, segundo o documento, são mais explícitas e “atendem melhor a função de orientar as práticas pedagógicas cotidianas” (BRASIL, 2015, p. 21). Acrescenta ainda que:

A avaliação contemplada nas atuais DCNEI diz respeito ao processo educativo propiciado às crianças e vivenciado por ela e pelos seus familiares no cotidiano das instituições de Educação Infantil. Enfatiza-se o acompanhamento, o registro e a documentação do trabalho realizado nas instituições, assegurando continuidade nos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças tanto no interior da própria etapa, nas transições da família para a instituição, de grupamentos e de creche para a pré-escola, quanto na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Outra questão realçada nas DCNEI sobre a avaliação diz respeito a que esta seja entendida como um recurso que propicie a interlocução com as famílias (BRASIL, 2015, p. 21).

Assim, para os autores, a avaliação na e da Educação Infantil deve respeitar as singularidades das crianças, principalmente em relação à faixa etária, não antecipando práticas comuns das crianças mais velhas.

Na sequência, no terceiro subitem, aborda a questão da qualidade no Plano Nacional de Educação (PNE), pois argumenta que tanto o primeiro PNE (2001-2011) quanto o atual (2014-2024) traçam em diversas metas e estratégias os desafios relativos à qualidade e à avaliação. A posição assumida pelos autores do documento (BRASIL, 2015) em relação ao que está posto no PNE é a de que a preocupação acerca da qualidade deve “[...] partir e se articular à defesa e à conquista dos direitos de todos ao acesso à Educação Infantil [...]” (BRASIL, 2015, p.25). Percebe-se o esforço e a intencionalidade de buscar elementos legais balizadores e subsidiários de uma proposta de avaliação diferenciada para a Educação Infantil.

O quarto subitem enfatiza que a qualidade tem sido objeto de discussões em diferentes espaços desde 2006. Os autores trazem como exemplo a pesquisa “Consulta sobre a qualidade da educação Infantil” (CAMPOS; COELHO e CRUZ, 2006) realizada pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação juntamente com o Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil (MEIB). Destaca que a pesquisa tinha como objetivo consultar os protagonistas da instituição em relação ao que consideram pertinentes na construção da qualidade da Educação Infantil e que outras ações vêm sendo promovidas, tais como seminários, encontros, entre outras, na direção de fomentar o debate. Faz destaque sobre o crescente número de produções acadêmicas, tanto de autores brasileiros quanto de estrangeiros, sobre a temática.

No quinto subitem há discussões mais teóricas acerca da qualidade e da avaliação. Inicia evidenciando que essas discussões partem da consideração do contexto educativo como objeto da avaliação. O contexto educativo é entendido como:

[...] conjunto de aspectos que determinam o tipo de experiência educativa (formativa) que a instituição de Educação Infantil oferece às crianças e seus familiares, como por exemplo, a qualidade do ambiente físico, relacional e social, as experiências educativas propostas, a organização do trabalho entre os docentes, as relações com as famílias, as atividades e os relacionamentos profissionais, entre outros (BRASIL, 2015, p. 27).

O documento dialoga com uma perspectiva italiana expressa principalmente pelas contribuições de Anna Bondioli (2014), para quem o contexto educativo não se constitui apenas por elementos concretos, mas sobretudo, em um “[...] processo no qual as dimensões materiais, relacionais e simbólicas se definem constantemente, de modo

dinâmico e recíproco, desvelando e consolidando a identidade educativa da instituição” (BONDIOLI, 2008, apud BRASIL, 2015, p. 28). Além disso, a complexidade do contexto educativo “[...] torna-se objeto de reflexão com o objetivo de sistematizar hipóteses e projetos de melhoria” (BONDIOLI; SAVIO, 2013, apud BRASIL, 2015, p. 29).

Em relação à qualidade educativa, o documento enfatiza que ela se constrói a partir de um processo de negociação participativa e democrática. Afirma que na negociação é necessária a expressão dos vários pontos de vista e da reflexão acerca do que se considera imprescindível para qualidade. Propõe como essencial, nesse sentido, a participação dos diversos sujeitos envolvidos no contexto escolar. Para tanto, pontua uma série de considerações acerca da participação, quais sejam:

- requer uma definição de papéis entre os participantes, que possa ser modificada;
- implica em revisão e ampliação da perspectiva individual, fruto do debate, compartilhamento e troca de ideias, o que significa ter um papel formativo para os participantes;
- resulta em ações que visam objetivos comuns, de modo dinâmico, com possibilidades de inovação pela postura investigativa implícita no processo de grupo;
- é condição para deflagrar processos de negociação e atingir os objetivos pretendidos. E é, ao mesmo tempo, possibilidade que se constrói no trabalho em grupo, que se conquista pela valorização “dos interesses de quem entra no jogo”, possibilitando um “sentido de pertencimento e de identidade” (BONDIOLI; SAVIO, 2013, p. 42) do grupo;
- permite criar maior consciência de por que e como participar e da importância da participação; - é ao mesmo tempo condição e possibilidade para uma reflexão ampla sobre experiências comuns (BRASIL, 2015, p. 30).

Apresenta, ainda, destaque especial ao diálogo, apontando para o processo formativo que está imbricado na avaliação de contexto, na negociação e participação dos diferentes atores da instituição. Esses elementos também foram fortemente enfatizados na experiência italiana.

O sexto subitem concentra-se na discussão de dois instrumentos italianos: O instrumento ISQUEN – Indicatori e Scala della Qualità Educativa del Nido – Indicadores e Escala da Qualidade Educativa da Creche; e o instrumento AVSI – Autovalutazione della Scuola dell’Infanzia – Autoavaliação da Pré-escola. Ambos os instrumentos seguem uma perspectiva de avaliação reflexiva, participativa, negociada e formativa, as mesmas que orientam os autores do documento em análise.

O AVSI foi elaborado para o contexto das instituições italianas de Educação Infantil, em 2001, por Egle Becchi, Anna Bondioli, Monica Ferrari, Antonio Gariboldi e Donatella Savio. Esse instrumento tem como função avaliar as instituições educativas voltadas as crianças de 3 à 6 anos (pré-escola) por meio de:

[...] diversos itens/descriptores, escalonados em nove níveis, dos quais cinco descritos (1-3-5-7-9), podendo ser escolhida uma destas pontuações ou outra intermediária (2-4-6-8), exclusivamente (apenas um valor entre 1 e 9 será atribuído como qualificação do item/descriptor). São 81 descritores/itens, organizados também em quatro **áreas** de interesse com suas **subáreas** – a experiência educativa; as atividades profissionais; os adultos e suas relações; as garantias (BRASIL, 2015, p.34).

As áreas e subáreas da AVSI são:

#### Quadro 2 – Áreas compósitas do instrumento da AVSI

<b>ÁREA I: A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA</b>
<p><b>AI.1. AS EXPERIÊNCIAS RELACIONAIS E SOCIAIS</b>            1. A inserção; 2. Acolhida e despedida; 3. As relações adulto-criança; 4. Responsabilização social das crianças; 5. Organização das turmas; 6. A sensibilização para as diferenças; 7. Inclusão da criança com deficiência.</p> <p><b>AI.2. ATIVIDADES EDUCATIVAS - AI.2.1. ATIVIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO CORPORAL -</b> 8. Atividades para o desenvolvimento corporal: materiais e organização do ambiente; 9. Atividades para o desenvolvimento corporal: tempos; 10. Atividades para o desenvolvimento corporal: papel do adulto.</p> <p><b>AI.2.2. ATIVIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM -</b> 11. Atividades para o desenvolvimento linguístico: materiais e organização do ambiente; 12. Atividades para o desenvolvimento linguístico: tempos; 13. Atividades para o desenvolvimento linguístico: papel do adulto.</p> <p><b>AI.2.3. ATIVIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES CRIATIVAS E EXPRESSIVAS NO ÂMBITO GRÁFICO-PICTORICO E DE MANIPULAÇÃO -</b> 14. Atividades para o desenvolvimento das capacidades criativas e expressivas no âmbito gráfico-pictórico e de manipulação: materiais e organização do ambiente; 15. Atividades para o desenvolvimento das capacidades criativas e expressivas no âmbito gráfico-pictórico e de manipulação: tempos; 16. Atividades para o desenvolvimento das capacidades criativas e expressivas no âmbito gráfico-pictórico e de manipulação: papel do adulto.</p> <p><b>AI.2.4. ATIVIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES CRIATIVAS E EXPRESSIVAS NO ÂMBITO SONORO E RÍTMICO -</b> 17. Atividades para o desenvolvimento das capacidades criativas e expressivas no âmbito sonoro e rítmico: materiais e organização do ambiente; 18. Atividades para o desenvolvimento das capacidades criativas e expressivas no âmbito sonoro e rítmico: tempos; 19. Atividades para o desenvolvimento das capacidades criativas e expressivas no âmbito sonoro e rítmico: papel do adulto.</p> <p><b>AI.2.5. A BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA -</b> 20. A brincadeira de faz de conta: materiais e organização do ambiente; 21. Brincadeira de faz de conta: tempos. 22. Brincadeira de faz de conta: papel do adulto.</p> <p><b>AI.2.6. ATIVIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DE CONSTRUÇÃO -</b> 23. Atividades para o desenvolvimento das capacidades construtivas: materiais e organização do ambiente; 24. Atividades para o desenvolvimento das capacidades construtivas: tempos; 25. Atividades para o desenvolvimento das capacidades construtivas: papel do adulto.</p> <p><b>AI.2.7. OBSERVAR, RACIOCINAR, FOR-MULAR HIPÓTESES -</b> 26. Observar, raciocinar, formular hipóteses: materiais e organização do ambiente; 27. Observar, raciocinar, formular hipóteses: tempos; 28. Observar, raciocinar, formular hipóteses: papel do adulto.</p> <p><b>AI.2.8. A EXPERIÊNCIA PRÓ-ALFABETIZANTE -</b> 29. As experiências pró-alfabetizantes: materiais e organização do ambiente; 30. As experiências pró-alfabetizantes: tempos; 31. As experiências pró-alfabetizantes: papel do adulto. <b>AI.3. A ROTINA -</b> 32. Refeições e lanches; 33. Sono e descanso; 34.</p>

Higiene pessoal; 35. Outras rotinas; 36. A organização e o uso pedagógico do espaço-sala do grupo; 37. A organização e o uso pedagógico dos espaços fora da sala; 38. A organização e o uso pedagógico do espaço externo. AL.5. TEMPOS - 39. Divisão e ritmos do dia; 40. Transições.
<b>ÁREA II: AS ATIVIDADES PROFISSIONAIS</b>
AII.1. PROMOVER A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA - 41. Observar; 42. Planejar; 43. Programar; 44. Avaliar; 45. Inovar; 46. Promover a qualidade do serviço. AII.2. SOCIALIZAR A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA – 47. Documentar; 48. Promover a imagem da instituição; 49. Fazer pesquisa; 50. Fazer experimentação.
<b>ÁREA III: OS ADULTOS E AS SUAS RELAÇÕES</b>
AIII.1. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO - 51. Organização do trabalho; 52. Relação numérica adultos-crianças; 53. O pessoal de apoio; 54. O diretor da instituição de educação infantil; 55. Outras figuras; 56. A determinação das tarefas e das responsabilidades; 57. A gestão da autonomia. AIII.2. RELACIONAMENTOS EM REDE - 58. As relações com as famílias; 59. As relações com a entidade mantenedora; 60. As relações com as outras instituições de educação infantil; 61. As relações com a creche e/ou com as “novas tipologias”; 62. As relações com a escola de ensino fundamental; 63. As relações com outras agências da região que se dedicam à infância; 64. As relações com instituições de pesquisa em educação.
<b>ÁREA IV: AS GARANTIAS</b>
AIV.1. TEXTOS PROGRAMÁTICOS - 65. Regimento; 66. Projeto político-pedagógico; 67. As linhas pedagógicas. AIV.2. O PESSOAL - 68. A estabilidade dos profissionais; 69. Substituições; 70. Formação em serviço; 71. Orientação profissional aos recém-chegados. AIV.3. A ESTRUTURA - 72. Funcionalidade do edifício; 73. Funcionalidade do espaço interno; 74. Funcionalidade do espaço externo; 75. Equipamentos e o mobiliário para os cuidados de rotina; 76. Equipamentos e o mobiliário para as atividades educativas. AIV.4. SERVIÇOS AOS USUÁRIOS - 77. Organização do tempo; 78. Refeitório; 79. Pré e pós horário regular; 80. Outros serviços para as famílias; 81. Transparência.

Fonte: (BRASIL, 2015, p.35).

O documento nos diz que o uso de ambos os instrumentos visa analisar a realidade educativa em sua complexidade e estimular a participação de diversos avaliadores internos, o que intensifica o caráter participativo e democrático desses instrumentos.

No sétimo e último subitem, o documento problematiza a avaliação das crianças e busca apoio nas DCNEI (BRASIL, 2009a) para mostrar a finalidade que a avaliação assume nessa etapa de desenvolvimento. Repudia práticas avaliativas voltadas ao desempenho das crianças, muitas vezes mensurados através de provas e exames, pois afirma que não há ou pelo menos não deveria existir parâmetros de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Em contraposição a essa perspectiva de avaliação de desempenho defende uma avaliação formativa “que revele sobre o percurso proposto pela instituição experienciado coletiva e individualmente pelas crianças e livre de quaisquer aspectos relativos à promoção, retenção ou seleção das crianças” (BRASIL, 2015, p.38).

A segunda parte do documento também se divide em três subitens. No primeiro, há explicações sobre como foram desenvolvidas as seis etapas do projeto de pesquisa de avaliação de contexto. São elas: I - apresentação do projeto a todos os profissionais das instituições, explicando o que seria a avaliação de contexto e quais seriam as etapas seguintes; II - recolha do questionário de meta-avaliação; III – realização de encontros para a discussão acerca dos instrumentos; IV - período reservado para a observação das turmas, entrevistas e consulta a documentação das instituições; V – restituição dos resultados e VI- plenária final (BRASIL, 2015).

O documento destaca que essas etapas foram constituídas pelo diálogo e pela manifestação dos diferentes pontos de vistas, demarcando-se “[...] o caráter formativo da avaliação de contexto, pois a reflexão propõe o descentramento – olhar de “fora” o trabalho desenvolvido todos os dias nas instituições, permitindo uma reflexão crítica e contínua do que se faz” (BRASIL, 2015, p. 46). Nessa dinâmica, insere-se um importante papel que é o do – facilitador –. Segundo o documento ele possui as seguintes atribuições:

- dirige a comunicação convidando a falar um participante de cada vez, dando a palavra a quem a pede etc.;
- coloca-se no mesmo nível dos participantes, entra no debate expondo o seu ponto de vista próprio, pessoal;
- indica ao grupo a atividade a realizar ou os temas a tratar no âmbito da tarefa;
- pede para cada participante explicar o significado dos termos ou afirmações feitas por ele;
- fornece ao grupo informações elaboradas a partir de seus conhecimentos teóricos, com relação às questões discutidas em relação às quais é necessária uma clarificação (BRASIL, 2015, p.49).

No segundo subitem, o documento atenta para a questão do confronto das posições. No entanto, encaram isso como um fator potencializador em que os diferentes sujeitos do contexto escolar podem se posicionar em relação à realidade educativa. Nas palavras de Cipollone (2014) o documento enfatiza que:

O emergir do senso crítico, utilizado para criar momentos de debate e de discussão entre professoras, para especificar, redefinir, para encontrar as causas, produz uma reflexão sobre a realidade vivida, que ajuda a redesenhar seus contornos (CIPOLLONE, 2014 apud BRASIL, 2015, p.51).

O documento revela nesse mesmo subitem, que a fase II foi muito importante no processo. Nela, cada profissional estudou um instrumento de modo individual, com base num questionário de meta-avaliação. Dessa forma, eles puderam refletir acerca da concepção de qualidade presente no instrumento e compreender um pouco mais sobre

os enunciados, o que fundamental para o momento de avaliar o contexto. Já na fase III, foi proposto o confronto das análises realizadas individualmente. O documento defende que esse momento é muito rico, pois põe em debate aspectos considerados pertinentes à avaliação do contexto. Na fase seguinte, os profissionais individualmente observaram uma turma juntamente com o seu instrumento para depois no coletivo dar a devolutiva, confrontando as leituras discrepantes e coincidentes.

Ao finalizar este subitem, os autores concluem:

[...] o processo de avaliação de contexto tem como finalidade “propor e estimular uma reflexão sobre a realidade educativa que conduza a uma maior conscientização sobre as escolhas feitas” (BONDIOLI, 2004a, p. 168). Tal finalidade parece salutar para uma avaliação de contexto. Mesmo em uma situação de pesquisa, em todos os campos brasileiros foi possível observar as potencialidades desse processo, que se avançasse no sentido de se pensar em um plano de ação reverberaria em pontos fortes e fracos do contexto que se tornariam foco de atenção de todos/as os/as envolvidos/as (BRASIL, 2015, p.54).

No terceiro e último subitem dessa segunda parte, o documento traz os desafios e as possibilidades observadas durante o processo de pesquisa. O primeiro desafio pontuado é em relação ao papel do facilitador/formador. Questiona-se sobre quem deveria ocupar esse lugar e quais processos de formação seriam necessários. Outro desafio destacado é em relação a dificuldade de lidar com o tempo durante todo o processo, devido as rotinas já estabelecidas pelas instituições. Além disso, coloca-se como desafio o descentramento das profissionais, isso evidencia a necessidade de “[...] tomar distância de uma posição imediata e colocar-se em uma perspectiva descentrada, na qual as nossas ações, o nosso trabalho, são observados de fora, de modo que possam ser objeto de uma séria e contínua consideração” (BONDIOLI, 2004b apud BRASIL, 2015, p. 56).

Já em relação às possibilidades, destacam-se: o caráter formativo da avaliação de contexto, entendida pelos autores como o grande diferencial da metodologia aplicada no processo, pois preza pela democracia e participação; a transformação, pois os erros encontrados durante a reflexão coletiva foram compreendidos e enfrentados; a emancipação e autoafirmação das professoras, que ao participarem do processo de avaliação conseguiram se posicionar e propor algumas mudanças; e a própria definição de qualidade que emergiu a partir desse processo e alcançou um caráter negociável. Por fim, o documento encerra esse segundo item destacando que a avaliação de contexto

valoriza o que é próprio de cada lugar e permite a construção da identidade de cada contexto.

O terceiro e último item do documento enfatiza que além daquelas fontes citadas anteriormente existem outras que também serviram de base para a construção da proposição de avaliação na Educação Infantil. São elas: a produção bibliográfica das pesquisadoras da Universidade de Pavia, os instrumentos de avaliação ISQUEN e AVSI; e a documentação da pesquisa de campo produzida pelo Projeto “Formação da Rede em Educação Infantil: Avaliação de Contexto” (BRASIL, 2015).

Orientada pelo princípio de avaliação formativa e participativa, a proposta assume a função de realizar uma “síntese conceitual” que traz os aspectos da prática pedagógica a fim de problematizar sobre o que é essencial para a qualidade educativa. Além disso, os autores levantam a possibilidade da proposta subsidiar a formação dos profissionais e gestores, o que, no nosso entendimento, seria um grande avanço no âmbito da avaliação na Educação Infantil.

A proposta é estruturada da seguinte maneira:



Figura 1. Proposta de Avaliação da Educação Infantil  
Fonte: (Brasil, 2015, p.63)

Essa estrutura possui um eixo, três áreas e subáreas, além de dimensões. O termo “experiência educativa” é utilizado na proposta explicitada no documento para delimitar uma dada amplitude do campo educacional. Por experiência educativa entende “tudo o que nas instituições se planeja e se realiza para as crianças para promover o seu crescimento [...]” (BONDIOLI, 2008, apud BRASIL, 2015, p. 63). Nesse contexto, às

Áreas têm por função explicitar as práticas educativas que são oportunizadas as crianças. Já as subáreas detalham o que é relevante de cada área. Sendo assim, a proposta se organiza da seguinte maneira:

- ÁREA I. Experiências Relacionais e Sociais – as subáreas: Inserção; Relações e comunicação com as famílias; Diversidade e diferenças; Cuidado de si, cooperação e participação.
- ÁREA II. Propostas e Contextos – as subáreas: Interações; Brincadeiras; Manifestações da Arte (gestual, dramática, musical, visual); Narrativas, apreciação e interação com a linguagem oral e escrita; Relações quantitativas, espaciais e com o mundo físico e natural.
- ÁREA TRANSVERSAL. Organização, Reflexão e Socialização – a subárea: Observação, planejamento, avaliação (BRASIL, 2015, p.65).

É perceptível a semelhança dessa proposta com os instrumentos AVSI e ISQUEN. Embora ela não traga todos os elementos dos instrumentos italianos, percebemos que alguns deles estão presentes na proposta. Dentre eles estão: a inserção; comunicabilidade com as famílias; brincadeiras; observação e planejamento.

Em relação às dimensões, os autores pontuam que elas se articulam às subáreas da área I e II. Já a área transversal perpassa as duas outras áreas juntamente com as suas subáreas e dimensões. Em seguida o documento finaliza explicitando e especificando todo esse repertório<sup>15</sup> que é consensuado e negociado na área de Educação Infantil, com o objetivo de propor critérios de qualidade que dialoguem com um processo avaliativo democrático e formativo.

Os dois documentos analisados “*Contribuições para a política nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto*” e “*Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação*” trazem propostas alternativas ao sistema de avaliação em larga escala concebido e em vigor para as demais etapas da Educação Básica. Ambos os documentos almejam a concretização da avaliação de contexto que é pautada nos princípios participativos, reflexivos e democráticos e não estão centrados na avaliação de desempenho.

Conforme análise de Durlin et al (2016, p. 17):

[...] a sistemática de avaliação proposta pelo Grupo difere substancialmente daquela praticada pelo Inep em razão de priorizar o contexto e não o desempenho e, além disso, por apresentar um modelo que inclui a participação das secretarias municipais de educação e também das instituições educativas que ofertam a Educação Infantil, em um processo mais abrangente que envolve a avaliação em larga

---

<sup>15</sup> Para mais informações acessar o documento que está disponível no site: <http://primeirainfancia.org.br> (Acessado em 23 de junho de 2016).

escala e também a autoavaliação, ou seja, avaliação externa orientada e executada pelo MEC e avaliação interna executada pelos sistemas e unidades educativas. Enquanto o GTAEI instituído em 2011 construiu a proposta geral (BRASIL, 2012) o GTAEI constituído em meados de 2013 ficou com a tarefa de elaborar indicadores para cada uma das dimensões de avaliação da proposta.

Os dois documentos analisados trazem elementos da experiência italiana, conforme pontuamos ao longo do texto. Além disso, se pautam basicamente nas mesmas produções nacionais, ou seja, o repertório é praticamente o mesmo em ambas as publicações. Com isso, assumem a que a avaliação deve ser constituída e construída a partir da participação dos diversos sujeitos da Educação Infantil e em articulação com as diferentes instâncias. Diante de tais reflexões, podemos concluir que o documento de 2015 (BRASIL, 2015) está pautado também no documento de 2012 (BRASIL, 2012) e os dois na perspectiva de avaliação italiana apresentada neste estudo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este Trabalho de Conclusão de Curso, que objetivou analisar as propostas de avaliação em larga escala da Educação Infantil em construção no país, percebemos que a avaliação, dependendo da concepção e das intenções que a orientam, tanto pode contribuir para o desenvolvimento das crianças como também pode servir de instrumento para subjugar esses mesmos sujeitos.

Na primeira parte deste trabalho, contamos com a contribuição de Freitas et al (2014) que propuseram a articulação entre a avaliação da aprendizagem em sala de aula, a avaliação institucional e a avaliação das redes de ensino, como alternativa para a inversão da lógica classificatória e excludente da avaliação. Percebemos também, a partir da discussão traçada por esses autores, que a avaliação em larga escala dificilmente conseguirá contemplar as especificidades da Educação Infantil. Uma alternativa viável, conforme apontam os autores estudados, envolveria realizar a avaliação em nível municipal. Desse modo, porém, ela perderia o seu caráter de “larga escala” e, então, a visão geral da Educação Infantil no cenário nacional ficaria bastante dificultada. Nessa perspectiva, assumiria um viés bastante diferenciado do que vem acontecendo no SAEB, que desenvolve avaliações em âmbito federal. A integração dos três níveis de avaliação propostos pelos autores é uma alternativa interessante na tentativa de superar o modelo de avaliação de desempenho praticado pelo SAEB na medida em que consegue avançar na direção de levantar os demais elementos condicionantes implicados no sucesso ou no fracasso do trabalho das instituições educativas.

Na segunda parte discorreremos sobre algumas das iniciativas de avaliação em larga escala da Educação Infantil. Elaboradas em outros países e “importadas” ao contexto brasileiro, possuem como foco principal o desempenho infantil, principalmente nos aspectos cognitivos e socioemocionais. Além disso, incitam práticas preparatórias para a etapa seguinte da escolarização, o que destoa das concepções de Educação Infantil e de avaliação presentes na legislação vigente.

Nesta mesma parte, apresentamos a experiência de avaliação de contexto realizada em uma das principais regiões da Itália. Por meio da análise dessa proposta de avaliação de contexto, que foi conduzida principalmente pela pesquisadora Anna Bondioli (2014), percebemos que com a participação e a negociação entre diversos sujeitos nas diferentes

instâncias avaliativas é possível realizar uma avaliação que respeite os direitos das crianças, as especificidades da infância e da Educação Infantil.

Na terceira parte nos dedicamos à análise dos dois documentos produzidos por grupos de trabalho convidados pelo MEC, ambos argumentando a favor de uma proposta alternativa para a avaliação da Educação Infantil no Brasil. O primeiro documento (BRASIL, 2012), elaborado pelo GT instituído pelo MEC, propõe diretrizes que a nosso ver são coerentes com a finalidade da Educação Infantil, pois pautam-se numa perspectiva formativa e democrática, na qual a avaliação é vista como ferramenta de reflexão e como possibilidade para o alcance da qualidade educacional. Nele os pressupostos orientadores e normatizadores construídos para a Educação infantil no Brasil são considerados. Observamos que na proposta desse documento há elementos da experiência italiana de avaliação de contexto, ao propor, por exemplo, a cooperação entre as diferentes instâncias avaliativas.

O segundo documento (BRASIL, 2015), expressa a contribuição dos integrantes do projeto “Formação da Rede em Educação Infantil: Avaliação de Contexto”. Apresenta uma proposta de avaliação que considera essencial a análise de diversos outros elementos que constituem o trabalho na creche e na pré-escola, e ressalta a incoerência de uma proposta de avaliação centrada apenas no desempenho das crianças. No entanto, pareceu-nos contraditório para uma proposta que busca considerar as especificidades da Educação Infantil brasileira, realizar uma pesquisa apenas em instituições do Sul e do Sudeste do país, regiões nas quais se concentra a maior riqueza econômica do país e, por consequência, essa condição implica em professores melhor formados e em instituições com condições mais adequadas. Nesse caso, a diversidade cultural e econômica do nosso país foi desconsiderada, pois as possibilidades de acesso à educação bem como a outros elementos importantes da constituição humana, não são os mesmos em todo o território brasileiro.

Além disso, percebemos que o documento utiliza-se basicamente das mesmas referências que subsidiaram a proposta de 2012. As proposições do documento não só estão sustentadas na produção bibliográfica das pesquisadoras da Universidade de Pavia, mas integram essas pesquisadoras no grupo de trabalho e utilizam os instrumentos italianos ISQUEN e AVSI. Desse modo, constatamos que ambos os documentos, apesar de serem elaborados no Brasil e acenarem para o respeito às especificidades da Educação Infantil, conforme expressam muitos documentos orientadores já construídos, também são desenvolvidos a partir de experiências

realizadas fora do nosso contexto, em países de extensão territorial significativamente menor e com um contingente de matrículas também menor.

A experiência relatada no segundo documento analisado implicou e envolveu uma equipe significativa em cada município onde foi aplicada e, essa característica, em um país com a extensão territorial do Brasil, pode constituir-se em dificuldade à implantação de uma proposta nesses moldes, tanto pelo governo central quanto pelos estados e municípios. Também nos perguntamos se interessa a organização de uma avaliação com essa perspectiva participativa, na qual os problemas e os “fracassos”, bem como a delimitação do que seja a qualidade, precisam ser negociados e remetem à responsabilidade para além dos muros das instituições de Educação Infantil. Outras questões nos inquietaram: A sistemática de avaliação proposta para a Educação Infantil responde a uma perspectiva de internacionalização do modelo de avaliação para essa etapa da Educação Básica? O que há de original nessa proposta? Será que propostas como essa ganharão respaldo do Governo Federal, sendo que as avaliações realizadas pelo SAEB na atualidade, centradas no desempenho, são provavelmente mais baratas e, com certeza, mais fáceis de serem realizadas?

Na direção do fortalecimento da perspectiva de avaliação de desempenho para a Educação Infantil no país há um fato novo em andamento. A inclusão da Educação Infantil nas discussões e construção de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica, no contexto de responsabilização e meritocracia no qual está inserida a avaliação educacional na atualidade, pode vir a reforçar a perspectiva de avaliação de desempenho. Com o objetivo de padronizar os conteúdos de todas as etapas da Educação Básica, inclusive da EI, para posteriormente controlá-los por meio da avaliação de desempenho em larga escala, a BNCC, elaborada a luz de políticas controladoras, pode tanto beneficiar como punir as instituições educacionais e os estudantes/crianças a depender da classificação que ambos obtiverem. Conforme afirmam Durli et al (2016, p.19):

Embora os especialistas da Educação Infantil que estiveram à frente dos trabalhos na primeira comissão tenham demarcada posição contrária à avaliação de desempenho nessa etapa, a construção de uma BNCC constitui o primeiro e mais importante passo na direção de estabelecer, na sequência, a avaliação de desempenho como modo precípua para regular a qualidade na Educação Infantil garantindo, também, a organicidade do modelo já definido para as demais etapas da Educação Básica.

Por fim, ao refletimos sobre o percurso que traçamos durante a elaboração deste trabalho, percebemos que respondemos parte das perguntas levantadas no início desta pesquisa, pois não conseguimos analisar, de forma direta, as implicações que as iniciativas de avaliação em larga escala podem acarretar ao trabalho com as crianças na Educação Infantil. Contudo, essas questões juntamente com outros questionamentos que surgiram ao longo deste estudo talvez apontem para a continuidade dessa pesquisa ou indique o ponto de partida para novas.

## REFERÊNCIAS

ASSIS, Lucia Maria de; AMARAL, Nelson Cardoso. **Avaliação da educação:** Por um sistema nacional. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 12, p. 27-48, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

BONDIOLI, Anna. Indicadores operativos e análise da qualidade: razões e modos de avaliar. In: CIPOLLONE, Laura (Org.). **Instrumentos e indicadores para avaliar a creche:** um percurso de análise da qualidade. Trad. Luiz Ernani Fritoli. Curitiba: Ed. UFPR, 2014, p. 47-72.

BONDIOLI, Anna. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação:** a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Contribuições para a política nacional:** A avaliação em Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto. Curitiba: Ed. UFPR, 2015.

BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** (2014). Diário Oficial, (DOU nº 120-A, Edição Extra, quinta-feira, 26 de junho de 2014, Seção 1 Página 1/7).

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Guia Avaliação nacional da alfabetização (ANA):** documento básico. Brasília, 2013b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação infantil:** subsídios para construção de uma sistemática de avaliação. Brasília, DF: MEC, out. 2012. (Documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria nº 1.147/2011, do Ministério da Educação). Disponível em: [file:///C:/Users/Sandra/Downloads/educacao\\_infantil\\_sitemat\\_ica\\_avaliacao%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Sandra/Downloads/educacao_infantil_sitemat_ica_avaliacao%20(2).pdf)

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO / CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA - Parecer 05/2009 - **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, 2009a.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEB/COEDI, 2009b.

BRASIL. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. 6.ed. Brasília: MEC/SEB, 2009c.

BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.** Brasília. DF: MEC/SEB, 2006a.

BRASIL. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil.** Brasília. DF: MEC/SEB, 2006b.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília. DF: MEC/SEB, 2006c.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria Nº 931, de 21 de março de 2005.** Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. Brasília: DOU, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

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

CAMPOS, M. M. (Coord.); BHERING, E.; ESPOSITO, Y. L. **Educação infantil no Brasil:** avaliação qualitativa e quantitativa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Ministério da Educação; Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2010.

CAMPOS, M.M (Coord.); COELHO, R. C; CRUZ, S.H.V. **Consulta sobre qualidade da educação infantil:** relatório técnico final. São Paulo: FCC/DPE, 2006.

CIPOLLONE, Laura. et.al. **Instrumentos e Indicadores para avaliar a creche:** um percurso de análise da qualidade. Curitiba: Ed. UFPR, 2014.

DURLI, Zenilde; SCHNEIDER, Marilda Pasqual. **Regulação do currículo no Ensino Fundamental de 9 anos.** Contrapontos, Itajaí, v.11, n. 2, p. 170-178, maio/ago. 2011.

DURLI, Zenilde; NARDI, Elton Luiz; SCHNEIDER, Marilda Pasqual. **Políticas de avaliação e regulação da qualidade: repercussões na Educação Básica.** Mimeo. 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. et.al. **Avaliação Educacional:** Caminhando pela contramão. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, 87 p.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação:** da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Educ. Soc. vol.33 nº119. Campinas Apr./June 2012

FREITAS, Luiz Carlos de. **Qualidade negociada:** avaliação e contra-regulação na escola pública. Educação e Sociedade, Campinas, CEDES, vol. 26, nº92, p. 911-933, Especial – Out. 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KRAEMER, Maria Elizabeth Pereira. **Avaliação da Aprendizagem como Construção do Saber.** V Colóquio Internacional sobre Gestión Universitária em América del Sur: Poder, Gobierno y Estrategias en las Universidades de América del Sur. 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e criando a prática. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Pátio, Rio Grande do Sul, n.12, p. 6-11, fev/mar. 2000.

MORO, Catarina; SOUZA, Gizele. **Produção acadêmica brasileira sobre avaliação em educação infantil**: primeiras aproximações. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, n.58, p. 100-125, maio/ago. 2014. Disponível em: Acesso em: 06 julho, 2016.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; MORO, Catarina. **Avaliação na Educação Infantil**: Um debate necessário. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 24, n. 55, p. 272-302, abr./ago. 2013.

RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Manual de uso do **ASQ-3**. Guia rápido para aplicação do ASQ-3. Rio de Janeiro: SME, 2010. 32p

SANTOS, Daniel; PRIMI, Ricardo. Instituto Ayrton Senna. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar**: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. São Paulo, 2014.

SOUSA, Sandra Zákia . **Avaliação da Educação Infantil**: propostas em debate no Brasil. Interacções, v. 10, p. 68-88, 2014.

SOUSA, Sandra Zákia. **Avaliação colaborativa e com controle social**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 12, p. 65-75, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação e gestão da educação básica. In: DOURADO, Luiz. **Políticas e gestão da educação no Brasil**: novos marcos regulatórios. São Paulo: Xamã, 2009. p. 31-45.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: Uma Construção Possível. 14. ed. São Paulo: Papirus, 2002.

VIEIRA, LIVIA MARIA FRAGA. **Apontamentos sobre o documento**: Educação infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação. Nuances, v. 25, p. 18-35, 2014.