

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Maria Elyara Oliveira Lima¹
Maria Rafaela de Oliveira²
Mirela Máximo Bezerra Silveira³

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo refletir sobre os limites e possibilidade do processo de avaliar na educação infantil à luz da Base Nacional Comum Curricular. Para execução da investigação optamos pela abordagem qualitativa, realizadas a partir da pesquisa bibliográfica e documental. Ao longo de nossa discussão situamos a reflexão histórica da educação infantil no Brasil, traçando um paralelo entre os apontamentos legais, com foco na BNCC e suas implicações para a realização da avaliação na educação das crianças pequenas. Diante de toda a discussão, foi possível observar que está implícito ao referido documento curricular a concepção de avaliação mediadora, corroborando com os apontamentos de Hoffmann (2012) e Luckesi (2012). Destarte, essas conceituações teóricas legais apresentam um desafio para o professor da educação infantil, que busca alinhar suas práticas pedagógicas e avaliativas a perspectiva global de desenvolvimento preconizada para essa etapa da educação básica.

Palavras-chave: Educação Infantil, Avaliação, BNCC.

INTRODUÇÃO

Avaliar é um processo complexo que envolve a correlação de várias dimensões que permeiam as aprendizagens a serem analisadas. Quando se pensa sobre esse processo na educação infantil, este ganha contornos ainda mais peculiares, tendo em vista que exige um olhar baseado na compreensão do que configura esta etapa formativa, os sujeitos que dela participam, as práticas docentes, bem como as influências históricas e os direcionamentos legais a ela direcionados.

Desde o final da década de 1980 e meados da década de 1990 as políticas públicas educacionais vêm sendo reestruturadas no sentido de olhar para a educação atribuindo-lhe a percepção de suas peculiaridades. A constituição Federal de 1988 expressa-se como o marco legal que abre espaço para que esta etapa de ensino passe a ser reconhecida como integrante da educação básica, conferindo-lhe lugar na educação sistematizada, porém com uma configuração que a distingue do ensino fundamental.

¹ Mestre em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará - UECE, elyaraoliveira10@gmail.com;

² Mestre em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará - UECE, rafaoliveira800@gmail.com;

³ Mestre em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará - UECE, professora de Ensino Básica, Técnico e Tecnológica do Instituto Federal do Ceará - IFCE, mirela.bezerra2014@yahoo.com.br;

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ratifica esta necessidade e abre espaço para que uma série de documentos legais sejam publicados no sentido de romper com o estigma médico-higienista que atrela a educação da infância ao assistencialismo, que atrelam a formação dos pequenos ao caráter de favor e não de obrigação do estado. Desta feita, configura-se desde então um novo olhar sobre a educação da criança pequena em nosso país, exigindo uma reformulação que vai desde as concepções teóricas que norteavam as práticas de atendimento a este público, até as ações metodológicas, ao currículo e consequentemente ao processo de avaliação realizado nas instituições de ensino infantil.

A Base Nacional Comum Curricular vem inaugurar em sua forma de propor o currículo e as práticas na educação infantil a necessidade de que não somente reelaborem nossa forma de compreender a criança e o processo educativo a ela direcionado, mas, sobretudo, reflitamos sobre a necessidade de desenvolver o tripé de ações do educador da criança pequena “planejar-agir-avaliar”.

Diante disso questionamos: “Quais os limites e possibilidades do processo de avaliar frente a nova proposição curricular assegurada pela BNCC?”; “Existem concepções de avaliar implícitas a organização curricular proposta por este documento?”; “Como é possível pensar o processo de avaliação na educação infantil a partir destes novos direcionamentos legais?”

Na tentativa de responder a estes questionamentos nos propomos ao desenvolvimento deste estudo que tem como objetivo geral refletir sobre os limites e possibilidades do processo de avaliar na educação infantil à luz da BNCC. Para dar conta deste escopo, objetivamos especificamente: Resgatar o processo histórico de constituição da educação infantil em nosso país; Apresentar os direcionamentos legais que norteiam a organização, o planejamento e o processo de avaliação nesta etapa, com foco na BNCC; Discutir sobre o processo de avaliar na educação da criança pequena em face da estruturação curricular proposta pela BNCC.

Nosso texto está organizado da seguinte forma: no primeiro tópico discutimos de forma breve sobre o processo histórico de desenvolvimento da educação infantil em nosso país. Logo em seguida, discorreremos sobre os direcionamentos legais que norteiam a organização das instituições e práticas educativas na primeira etapa da educação básica, enfatizando a BNCC, enquanto documento legal mais recente neste sentido. No segundo item apresentamos uma reflexão sobre os conceitos de avaliação com foco na efetivação deste processo junto as crianças pequenas, correlacionando aos apontamentos da BNCC e suas reverberações na reelaboração dos modos de avaliar na mencionada etapa de ensino.

Espera-se que nosso estudo possa contribuir para o aprimoramento dos estudos teóricos sobre a avaliação no âmbito escolar, especificamente na educação dos pequenos, bem como,

que viabilize uma melhor compreensão das implicações da BNCC na prática pedagógica construída neste nível de ensino, como também, que impulse a construção de novas possibilidades de avaliar diante dessa nova conjuntura

METODOLOGIA

Para atender aos objetivos propostos buscamos desenvolver nossa investigação por meio da abordagem qualitativa, pela análise do objeto em questão a partir do confronto entre as várias dimensões que transpassam sua estruturação (MINAYIO, 2009). Optou-se por essa abordagem por considera-se que ela é a mais conivente a nossa proposta de investigação, uma vez que buscou-se refletir sobre o processo de avaliação na educação infantil, relacionando-o aos aspectos que perpassam intrinsecamente sua realização: elementos históricos, socioculturais, políticos, econômicos e pedagógicos.

Dentro desta perspectiva, realizamos uma pesquisa bibliográfica junto a autores como Andrade (2010), Oliveira (2012), Hoffmann (2012), Luckesi (2012), dentre outros. Efetuamos ainda, um levantamento documental a partir dos dispositivos legais que direcionam e orientam a realização das práticas educativas na educação infantil, tais como: a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e a Base Nacional Comum Curricular.

Gil (2002) distingue estes dois procedimentos de pesquisa:

A pesquisa documental muito se assemelha à pesquisa bibliográfica. [...] Entretanto, há pesquisas elaboradas com base em documentos, as quais, em função da natureza destes ou dos procedimentos adotados na interpretação dos dados, desenvolvem-se de maneira significativamente diversa. É o caso das pesquisas elaboradas mediante documentos de natureza quantitativa, bem como daquelas que se valem das técnicas de análise de conteúdo. [...] Como em boa parte dos casos os documentos a serem utilizados na pesquisa não receberam nenhum tratamento analítico, torna-se necessária a análise de seus dados. (GIL, 2002, p. 88-89).

O autor deixa claro que existem semelhanças e distinções aos dois procedimentos, ambas oferecem suporte para que se explore um tema com mais profundidade, porém a forma como as informações nos são expostas variam, pois a pesquisa bibliográfica apresenta conceitos que recebem a análise e o direcionamento prévio a partir do teórico que os elaborou ou analisou, Já os documentos apresentam dados “brutos” que vão ser analisados conforme a vertente teórico-epistemológica que o pesquisador define para direcionar sua investigação.

Discordamos em parte dos apontamentos de Gil (2002), no sentido de que nem sempre os documentos podem ser tidos como dados sem tratamento analítico. Quando se fala, principalmente de políticas públicas, como no caso da BNCC, elas revelam de modo intrínseco e que só são perceptíveis a uma análise mais apurada, direcionamentos epistemológicos, e políticos-ideológicos advindos de seus redatores, que não deixam de ser sujeitos sociais imersos em um processo histórico.

Diante disso, deixamos claro que em nosso estudo buscaremos trabalhar com essa perspectiva interpretativa com relação aos documentos examinados. Nossa pesquisa consta assim, de um estudo eminentemente teórico-documental, no qual buscou-se mapear os elementos conceituais e a correlação destes com os direcionamentos normativos e orientadores da prática educativa junto ao público supracitado, no que concerne a temática em questão.

O QUE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NOS DIZ SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL?

Para que possamos situar com maior coerência nossa reflexão sobre o processo histórico da educação infantil em nosso país precisamos apontar três elementos: concepção de criança, conceito de infância e os pressupostos históricos advindos do contexto europeu.

Conforme Andrade (2010) não é possível falar em uma concepção de criança, pois esta adquire variações decorrentes do lugar, momento histórico e sociopolíticos que permeie sua configuração. De acordo com Philippe Ariès em sua obra *História Social da Criança e da Família* (1978), a criança foi por um longo tempo, que é possível datar ao período medieval, vista como um adulto em miniatura, pois desde o momento em que aprendia a andar passava a ser incluída nas atribuições da família. Sobremaneira, não existia um cuidado, nem tampouco um acompanhamento e a busca de socialização por parte da família no intuito de facilitar esse processo formativo.

No século XVII, devido as mudanças na sociedade europeia novos padrões e sentimentos passam a cimentar as formas de organização: “[...] A família tornou-se o lugar de uma afeição necessária entre os cônjuges e entre pais e filhos, algo que ela não era antes. [...]” (ARIÈS, 1978, p. 06). Modificações que ocorrem simultaneamente a transformações profundas

no âmago da própria sociedade e de sua estrutura econômica. Ao mesmo tempo em que se origina a idade moderna, vigora uma nova conceituação do ser criança⁴.

Conforme Kramer (2001, apud ANDRADE, 2010) a partir destas mudanças a criança passa a ser vista como oposição ao adulto, tanto no que concerne à maturidade biológica e como a “adequação social”. Como um ser em desenvolvimento, que necessita de cuidados e de uma educação específica.

A gênese das instituições de atendimento no cenário europeu ocorreu em concomitância aos processos de mercantilização e industrialização, que alteraram as relações sociais, contribuindo para aumentar as desigualdades sociais e econômicas, engendrando configurações familiares, econômicas e estruturais distintas. Fator esse, que corroborou para o surgimento de concepções diferentes do desenvolvimento infantil e, conseqüentemente de processos formativos desiguais no atendimento a este público.

Devido a estratificação marcante da sociedade europeia, observa-se a constituição de dois processos formativos vinculados aos aspectos econômicos e culturais, formação de qualidade para a elite e atendimento assistencialista e compensatório para os filhos da classe trabalhadora. Nesse sentido Kuhlmann Júnior (2000, p. 8, apud ANDRADE, 2010, p. 128-129) assevera,

[...] as instituições de educação infantil, propagadas a partir das influências dos países europeus centrais, na transição do século XIX ao século XX, configuraram um conjunto de instituições modelares de uma sociedade civilizada. [...] as instituições de educação infantil surgiram da articulação de interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos, o que determinou três distintas influências na história das instituições infantis, ou seja, a jurídico-policial, a médico-higienista e a religiosa.

Quando se observa o desenvolvimento das primeiras instituições de educação infantil no contexto brasileiro, observa-se que elas são o reflexo dos entraves e contradições advindos do contexto europeu, acirrado em nosso país em virtude a todas as dificuldades decorrentes do processo histórico de desigualdades econômicas e político estruturais. A educação infantil inicia-se aqui de forma tardia e ambígua por meio do assistencialismo, médico-sanitarista e compensatório para os pobres e, uma educação integral e de qualidade para a elite brasileira.

De acordo com Oliveira (2011) por volta do início do século XVIII, boa parte da população brasileira vivia na zona rural, no regime oligárquico, e as famílias de fazendeiros

⁴ Jean Jacques Rousseau foi um dos principais intelectuais responsáveis por se pensar a criança a partir de uma compreensão própria de seu desenvolvimento, com características próprias. Além disso, rompe com o ideário do “pecado original” ao afirmar que o homem nasce bom, é a sociedade que o corrompe.

assumiam o cuidado de crianças órfãs ou abandonadas, geralmente frutos da exploração sexual da mulher negra e índia. Já na zona urbana, bebês abandonados pelas mães, eram recolhidos nas “rodas dos expostos”.

Situação que se altera um pouco em meados do século XIX, período da abolição, marcado pela abolição da escravatura no país, onde se acentua a migração para a zona urbana. Por decorrência destas mudanças é criado em 1875, o primeiro jardim de infância no Rio de Janeiro. E o segundo, em São Paulo, no ano de 1877 sob os cuidados de entidades privadas. Somente anos depois surgiram os jardins de infância públicos. Isso já expressa a disparidade de oferta e acesso das crianças em virtude da classe social a que estavam inseridas.

As primeiras creches voltadas ao atendimento dos filhos das camadas mais pobres da população brasileira, expandiram-se inicialmente sob o viés assistencialista, priorizando cuidados com a higiene, alimentação e saúde, tendo como escopo principal diminuir os altos índices de mortalidade infantil. Os profissionais que trabalhavam nesses espaços não tinham formação na área da educação não tendo habilitação adequada para oferecer um atendimento com o mínimo de qualidade as crianças. “[...] as creches eram planejadas como instituição de saúde, com rotinas de triagem, lactário, pessoal auxiliar de enfermagem, preocupação com a higiene do ambiente físico” (OLIVEIRA, 2011, p. 100).

A este sentido Andrade (2010, p. 131) ressalta que,

[...] até as primeiras décadas do século XX são marcadas por ações e programas de cunho médico-sanitarista, alimentar e assistencial, predominando uma concepção psicológica e patológica de criança, inexistindo um compromisso com o desenvolvimento infantil e com os direitos fundamentais da infância.

As instituições de ensino públicas que eram voltadas ao atendimento das crianças pequenas, realizavam ações no sentido de compensar as carências das crianças pobres. Em 1889 foi fundado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, que precedeu à Criação do Departamento da Criança, em 1919. Kramer (2003, p. 52, apud 2010, p. 132-133) ressalta que estavam entre os objetivos destes órgãos:

Atender os menores de oito anos, elaborar leis que regulassem a vida e saúde dos recém-nascidos, regulamentar o serviço das amas de leite, velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender as crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infância.

Observa-se uma ampliação do quantitativo de creches e pré-escolas a partir desse período (OLIVEIRA, 2011). Fator esse que se encontra associado ao processo de urbanização,

que gera a necessidade da inserção das mulheres no mercado de trabalho, principalmente no setor industrial, fazendo emergir a criação de espaços para atendimento dos filhos das operárias.

A imposição desse contexto fez essa situação das mulheres se tornar pauta dos movimentos sindicais e sociais, o que culminou na conquista de alguns direitos, dentre estes a criação de vilas operárias com creches, regulamentação do trabalho da mulher na Constituição das Leis Trabalhistas, em 1943. Mesmo com esses feitos, pouco se avançou no quesito qualidade na educação oferecida as crianças carentes.

No governo militar, mesmo diante da conjuntura de cerceamento, observa-se algumas ações que apontam para a construção de novas perspectivas para a formação da criança pequena. Em 1966, ocorre o I Seminário sobre Creches no Estado de São Paulo, promovido pela Secretaria do Bem-Estar Social, e que apresenta avanços quanto a uma compressão mais profunda sobre os sujeitos infantis e suas necessidades (ANDRADE, 2010). Porém, é somente nos anos de 1970 que é possível perceber um avanço mais significativo referente as discussões sobre a função social e educacional que deve ser assumida pelas creches e pré-escolas, revelando a necessidade de profissionais capacitados, bem como instituições educativas de qualidade.

Final da década de 1980, percebe mais nitidamente a influência de organismos multilaterais como a Unesco, no sentido de criar e ampliar políticas públicas no âmbito da educação infantil nas regiões norte e nordeste do país, tendo em vista o atraso destas regiões em comparações as demais, no que se refere a criação de instituições de educação infantil, como também de seu funcionamento, capacitação dos professores dentre outros problemas. É nesse período que se originam ações como: o Programa Casulo, administrado pela Legião Brasileira de Assistência (LBA) e o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, inserido pelo Ministério da Educação. Ambos realizados de forma informal e sem a estruturação condizente, como ressalta Andrade (2010, p. 144),

[...] a expansão de modelos “não formais” de educação infantil marcados pela improvisação quanto ao espaço físico, material pedagógico e mão de obra; a criação das creches comunitárias e municipais; a presença de profissionais leigos nas instituições e a presença de crianças com mais de 7 anos na educação infantil, com a consolidação de três modalidades de atendimento: creches, pré-escolas e classes de alfabetização.

A década de 1980 é marcado por intensos movimentos sociais, que colocam em pauta a reivindicação das creches e a defesa das crianças e dos adolescentes, culminando na promulgação da Constituição Federal de 1988, que legitima a creche como dever do estado e

direito das crianças, a funcionar como espaço de educação infantil, complementar à educação familiar.

O QUE AFIRMAM OS DISPOSITIVOS LEGAIS SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL E AVALIAÇÃO?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996, ratifica a Educação Infantil como direito, definindo-a como primeira etapa da educação básica. A lei esclarece ainda as finalidades dessa etapa, que deve viabilizar a formação integral da criança, pelo desenvolvimento nos aspectos: físicos, psicológicos, intelectual, cultural, social e motor, como complementaridade a ação da família e da sociedade.

A CF de 1988 e a LDB nº 9.396/1996 buscam romper com o caráter assistencialista e compensatório arraigado a estruturação e prática das instituições de atendimento a criança pequena. Contribuindo ainda para a constituição de uma nova compreensão da criança e, concomitantemente, das práticas de educação a ela oferecidas.

As proposições sobre a avaliação nesta etapa de ensino, são postas de forma explícita na LDB nº 9.394/1996, que, na Seção II, do artigo 31 determina que na educação infantil a avaliação do educando “[...] far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

Deixa-se claro, desta forma, que a avaliação a ser desenvolvida junto aos pequenos, teve ter por perspectiva a compreensão dos avanços que a criança vai construindo nas diferentes dimensões, sem o intuito de promoção para o nível de ensino posterior.

É assegurada a educação infantil uma estruturação lógica distinta do ensino fundamental, não devendo ser vista como uma transição para algo posterior, mas, como um momento no qual os educandos devem construir um processo de formação global. A avaliação nesse cenário permite a identificação das habilidades já construídas pelos pequenos, como forma de viabilizar um planejamento coerente aos ritmos e peculiaridades destes sujeitos.

Em 1998 é lançado o primeiro documento de orientação curricular para a educação infantil, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), estes orientaram as práticas e organização das instituições de atendimento a criança pequena por mais de uma década. Composto por três volumes, esta apresenta desde as reflexões conceituais sobre o ser criança, perpassando pelas orientações pontuais quanto ao trabalho pedagógico com as áreas do saber.

A avaliação é compreendida a partir deste documento como um processo que deve ser realizado diariamente nas práticas educativas desenvolvidas na primeira etapa da educação básica. Para tanto, apontam-se a observação e o registro como um dos principais instrumentos que o educador precisa utilizar para conseguir ter uma compreensão mais sólida da evolução formativa dos educandos.

Por meio deles o professor pode registrar, contextualmente, os processos de aprendizagem das crianças; a qualidade das interações estabelecidas com outras crianças, funcionários e com o professor e acompanhar os processos de desenvolvimento obtendo informações sobre as experiências das crianças na instituição. Esta observação e seu registro fornecem aos professores uma visão integral das crianças ao mesmo tempo que revelam suas particularidades. (BRASIL, RCNEI, 1998, p. 58-59).

O documento enfatiza ainda, que a avaliação realizada juntos aos pequenos, não pode ser vista sobre a ótica da promoção e/ou da preparação para o ensino fundamental, nem tampouco se limitar ao trato com apenas uma das áreas que permeiam a formação da criança, como por exemplo, a linguagem, especificamente a aquisição da leitura e da escrita. Limitar a avaliação e o processo educativo do educando a uma área é inviabilizar a este sujeito maiores possibilidades de desenvolvimento.

Existem ainda no Brasil práticas na educação infantil que possuem um entendimento equivocado da avaliação nessa etapa da educação, o que vem gerando sérios problemas, com consequências preocupantes, sobretudo, para as crianças de determinadas camadas da sociedade. A mais grave é a existência das chamadas “classes de alfabetização” que conferem à educação infantil o caráter de terminalidade (BRASIL, RECNEI, 1998, p. 59).

Posteriormente, no ano de 2010 são lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Esta legislação retoma muitos dos aspectos já preconizados no RCNEI (1998) como as concepções de criança e educação infantil, porém estabelece princípios, fundamentos e diretrizes mais atualizados frente ao contexto social e político estrutural, tendo em vista que se processa um intervalo de pouco mais 12 anos para a promulgação desta lei.

As DCNEIs (2010, p. 12) corroboram com a mesma concepção de criança preconizada no documento anterior afirma que esta deve ser compreendida como um:

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

A criança é vista como um ser que se desenvolve a partir da exploração de variadas linguagens, que por meio do toque, da vivência, das brincadeiras, constrói conhecimento e se

reelabora enquanto sujeito social, que está imerso a contextos sociais e históricos variados. Observe-se que se assegura aos pequenos a necessidade de uma educação que englobe a sua formação integral, não há preconização de uma área as demais. O que exige dos educadores uma postura investigativa do processo de construção formativa dos educandos. Para tanto, os docentes que atuam com esse público precisam educar seu olhar para conseguir observar, identificar e intervir nas médias de aprendizagens de forma significativa e com qualidade.

Essa perspectiva conceitual está atrelada ao currículo que deve ser oferecido na formação dos pequenos, e conseqüentemente aos processos de avaliação que são elaborados e vivenciados nas instituições de ensino de nosso país. Vejamos o que as DCNEIs (2010) dizem a este respeito.

O currículo é um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, DCNEIs, 2010, p. 12, grifos nossos).

Salienta-se a construção de um currículo “vivo” que se perfaz e se reelabora nas vivências e situações propiciadas cotidianamente nas instituições de educação infantil de modo a assegurar as crianças a compreensão de suas necessidades e conhecimentos extraescolares. Estes devem servir de mote para viabilização de práticas que perpassem simultaneamente sua construção, pelo acesso ao patrimônio cultural que a humanidade produziu, como também sejam reconhecidas como sujeitos nesse percurso produtivo.

No âmbito desta perspectiva curricular as DCNEIs (2010) revelam uma ótica avaliativa que reforça a visão que se manifesta no RCNEI (1998). Novamente assegura-se a ideia de uma avaliação que busque compreender o desenvolvimento da criança, todavia, as diretrizes evidenciam de forma mais pontual a necessidade de que as instituições de educação infantil, criem procedimentos avaliativos que estejam adequados as particularidades e ritmos de aprendizagem das crianças, de modo a garantir organização e continuidade a esse acompanhamento formativo. Essa avaliação deve englobar:

A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); 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); 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. (BRASIL, DCNEIs, 2010, p. 29).

Salienta-se mais uma vez a necessidade de que os profissionais que atuam no seguimento de ensino supracitado acompanhem o processo de desenvolvimento e aprendizado das crianças por meio de registros diversos, que perpassam desde a elaboração de fichas, relatórios e pareceres descritivos, até a utilização de fotografias, vídeos, áudios etc. É importante que essa documentação específica e única a realidade de cada criança chegue até aos pais, não somente para que a família conheça o trabalho que é executado junto aos seus filhos, mas, como forma de estreitar os laços, aumentar a confiança, romper estigmas e tornar os pais parceiros na formação integral da criança.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é o documento legal mais recente quanto as disposições curriculares sobre a mencionada etapa de ensino. Fruto de intenso de debates e processos de consulta que datam desde 2015, quando é lançada sua primeira versão, este documento é aprovado e homologado em meio a intensas contradições.

A BNCC (2017) retoma os marcos legais já mencionados, para reforçar a concepção de formação integral, todavia, expressa uma nova perspectiva de organização do trabalho pedagógico realizado nas creches e pré-escolas, rompendo e indo além de muitos dos elementos postos nos documentos anteriores. Dentre as principais alterações destaca-se a divisão da educação infantil em três faixas etárias de atendimento; a busca por garantir direitos de aprendizagem no processo educativo dos pequenos; a delimitação de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada faixa etária, bem como a estruturação da organização curricular em campos de experiências.

Com estas novas proposições o documento confere a etapa da educação infantil uma caracterização própria, que engloba o planejamento, a seleção das abordagens e atividades utilizadas, na tentativa de romper com os resquícios das visões e práticas assistencialistas, compensatórias e de antecipação da estrutura do ensino fundamental junto as crianças pequenas, já mencionadas em nosso apanhado histórico.

A BNCC apresenta a seguinte disposição de faixas etárias para o atendimento em creches e pré-escolas: 0 a 1 e 6 meses de vida (bebês); 1 e 7 meses a 3 anos e 11 meses (crianças bem pequenas); 4 a 5 anos e 11 meses (crianças pequenas); Esta divisão permite que o planejamento pedagógico seja elaborado de acordo com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que são específicos a cada idade. Além disso, confere uma nomenclatura específica para se referir ao público atendido na educação infantil, uma vez que, nesta etapa os

profissionais atendem crianças pequenas com uma caracterização distinta das crianças do ensino fundamental.

Mesmo o documento não apresentando um tópico específico para tratar do conceito de avaliação que deve orientar a ação docente na supracitada etapa, observa-se de forma implícita que esta divisão viabiliza aos educadores a construção de diagnósticos e registros mais detalhados quanto ao aprendizado dos pequenos, à medida que, os docentes passam a ter clareza dos objetivos de aprendizagem de cada faixa etária.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento encontram-se dispostos a partir dos campos de experiências, é importante situar que esta organização rompe claramente com a proposição de um currículo por áreas do saber no âmbito da educação infantil. Os campos de experiências apesar de englobar habilidades específicas a cada dimensão formativa dos educandos, apresentam uma interdependência que se configura a tal ponto, que mesmo quando se situa no planejamento a abordagem de um campo, os demais acabam sendo trabalhados de forma simultânea.

Essa organização possibilita a efetivação de um planejamento global das aprendizagens, bem como, de um trabalho docente marcado pela multimodalidade de linguagens que perpassam a formação das crianças. A BNCC (2017) dispõe sobre cinco campos de experiências, a saber: Eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BNCC, 2017).

O documento ainda apresenta os direitos de aprendizagem que devem ser assegurados no atendimento em creches e pré-escolas, perpassando o planejamento, as vivências, e o processo avaliativo. São dispostos seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. Estes direitos devem perpassar toda a organização da educação oferecida na referida etapa, por meio de práticas pedagógicas que garantam a sua efetivação por parte das crianças.

Percebe-se a proposição de uma estruturação pedagógica que exigirá dos educadores que atuam no âmbito da educação infantil uma verdadeira “revolução” em sua forma de planejar e acompanhar o percurso formativo das crianças na busca de garantir esses direitos. No próximo tópico aprofundamos um pouco os dispositivos organizacionais postos neste documento, analisando-o de modo mais pontual sobre a ótica da avaliação.

AVALIAÇÃO: AMPLIANDO NOSSO OLHAR A PARTIR DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Quando se pensa sobre o conceito de avaliação vem à mente várias ações que comumente são a este associadas, tais como: medir, julgar, classificar, analisar, acompanhar, diagnosticar, identificar dentre tantas outras. Observemos que as primeiras condutas dizem respeito a uma postura que visa exclusivamente mensurar algo, seja em termos quantitativos ou qualitativos.

Nas relações sociais essa visão revela-se sob a forma de julgamento das posturas, dos conhecimentos e das ações, que culminam numa classificação, ordenamento e hierarquização. Frases como “Maria é mais inteligente que Joana”, “Maria tem um conhecimento superior aos demais alunos, enquanto Joana não aprende de forma alguma”, acabam por conceber a avaliação como forma de rotular, selecionar e promover as pessoas.

Quando se situa essa conceituação ao âmbito escolar, ela ganha contornos ainda mais sedimentados, à medida que, fruto do contexto histórico disposto no primeiro tópico deste texto, temos o resultado de todo um trajeto de desigualdades, que moldou a educação por um alinhamento as exigências socioculturais e político-econômicas que foram sendo gestadas. Desse construto carrega-se nas instituições de ensino de nosso país um conceito de avaliação associado a classificação, seleção, hierarquização e autoritarismo do sujeito que avalia para com o sujeito que é avaliado.

O que se expressa em todo um legado no qual o uso da avaliação, atrelado a perspectiva tradicional de ensino, servia muito mais para segregar, e inviabilizar a muitos a permanência na escola, do que para promover uma aprendizagem satisfatória. Uma avaliação que se limitou a construção de juízos de valor e estigmatização dos estudantes, direcionando-os a ficar à margem do processo educativo⁵.

Complementando essa reflexão Luckesi (2012, p. 33) afirma que:

A avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fato que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo para aceita-lo ou para transformá-lo. A definição mais comum [...] estipula que a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão.

⁵ Utiliza-se aqui o conceito de marginalidade a partir da perspectiva conceitual abordada por Dermeval Saviani em livro “Escola e Democracia” ao analisar as pedagogias não críticas.

A este sentido Luckesi (2012) nos alerta para o fato de que a avaliação pode contribuir para duas vias: a domesticação dos educandos ou a sua humanização. Essa compreensão permite entender que o ato de avaliar está atrelado a visão de educação, de educando, e de sociedade que os profissionais de educação defendem. E isso fica evidenciado ao retomarmos a perspectiva de educação e de avaliação que vem sendo construída junto a educação infantil em nosso país a partir dos direcionamentos legais que abordamos.

Quando se retoma o processo histórico nota-se que a partir de meados da década de 1970 esta conceituação vem dando lugar a uma outra, que está ligada as últimas ações que expressamos, que preconiza a análise, o acompanhamento e o diagnóstico no sentido de compreender os elementos que se relacionam a situação de aprendizagem dos educandos.

Apresentando uma perspectiva alinhadas a esta conceituação Hoffmann em seu livro “Avaliação e educação infantil” (2012, p. 13), defende que “avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões, com intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento”. A partir desse delineamento começa-se a construir uma perspectiva global de avaliação que exige dos educadores uma nova forma de lidar com o processo educacional dos estudantes.

Ressalta-se neste conceito a necessidade de acompanhamento do percurso formativo, deixando implícito que as aprendizagens não ocorrem em um tempo determinado, exigindo do educador um olhar mais aguçado para identificar o que já foi alcançado e o que ainda precisa ser reforçado. Outro fato que Hoffman assevera é que se avalia com a finalidade de promoção de aprendizagem que se constrói alicerçada no acompanhamento.

Esse processo precisa ser executado por meio de “instrumentos de acompanhamento”. Os registros feitos através de relatórios descritivos, pareceres, registros fotográficos ou audiovisuais devem servir de “termômetro” para que o educador consiga realizar o processo de avaliação. Desse modo, jamais pode-se limitar o ato avaliativo ao instrumento. Este é apenas um dos elementos que compõem esta ação (HOFFMANN, 2012).

A avaliação não é assim, o momento estanque, deve tida como um processo que envolve diferentes ações do fazer pedagógico. Dentre estas Hoffmann (2012) destaca a necessidade da observação, da reflexão e da mediação. Conceitos que requerem do educador conhecimento teórico e pedagógico para saber direcionar seu olhar de forma aguçada, no sentido de perceber os entraves e as habilidades construídas pelos educandos, para a partir desses refletir e saber criar situações mediadoras que viabilizem o avanço na aprendizagem.

Ao se referir especificamente a educação infantil Hoffmann (2012) reforça a necessidade desse olhar sensível por parte dos educadores. Olhar que só se instrumentaliza a

medida que o docente tem uma compreensão conceitual clara e definida sobre o ser criança, o seu modo de estar no mundo, de lidar com o conhecimento, de elaborar e reelaborar conceitos, de interagir com os outros sujeitos sociais. Isso implica para os professores a construção de uma curiosidade permanente sobre as crianças com as quais eles lidam, compreendendo as dimensões que cerceiam sua construção. Desta feita, “a ação educativa precisa considerar as crianças em sua diversidade: sua realidade sociocultural, sua idade, suas oportunidades de conhecimento etc” (HOFFMANN, 2012, p. 26).

A BNCC (2017) não define de forma explícita o conceito de avaliação que deve guiar a prática docente dos professores na educação infantil. Porém deixa implícita, por sua forma de propor a organização e as práticas neste segmento formativo, delineamentos que contribuem para os educadores possam pensar e exercer a avaliação através do planejamento e execução das atividades pedagógicas.

Ao dispor sobre os direitos de aprendizagem a BNCC (2017) explicita uma série de ações que devem ser garantidas às crianças nas vivências que a elas são oferecidas nas creches e pré-escolas. Salienta-se no documento que é direito fundamental da criança:

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens. (BNCC, BRASIL, 2017, p. 36).

Para assegurar aos educandos a realização destes direitos é preciso efetivar um planejamento que tenha por base três aspectos principais: a autonomia da criança; as linguagens que ela utiliza; que elas são sujeitos sociais que precisam interagir. Para viabilizar ações educativas que contemplem essa perspectiva formativa os educadores precisam romper com muitos estigmas que ainda cerceiam suas práticas, o primeiro deles é a ideia de preparação para o ensino fundamental, no qual está incutida a ideia de promoção ou de preparação para outro estágio.

A criança precisa ser vista como sujeito de aprendizagem, que constrói experiências a todo momento, interagindo e assumindo papel principal em sua formação. Deste modo, ela

precisa vivenciar estes direitos no período no qual se realiza a educação infantil, e não ser “preparada” ou “ajustada” para uma estrutura formativa a *posteriore*. Para viabilizar a efetivação destes direitos é preciso que os professores atuantes neste segmento tomem a avaliação como guia direcionador de seu planejamento e de sua ação pedagógica. Sobremaneira, o docente necessita cotidianamente identificar nas necessidades e anseios dos educandos, ter clareza de quais aspectos ele já construiu e sobre quais dimensões exige intervenção.

Os campos de experiência apresentam-se como outro referente norteador do processo avaliativo na etapa supracitado, pois como assegura a BNCC (2017, p. 38) eles “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural”. Desta feita, devem perpassar simultaneamente toda a estruturação do processo pedagógico.

Cada campo apresenta um ou mais áreas que precisam ser trabalhadas para a garantia do desenvolvimento global da criança. O campo **o Eu, o outro e o nós**, preconiza, por exemplo, a formação identitária da criança, assegurando que a ela sejam oferecidas situações e brincadeiras que viabilizam a interação social, de modo a ampliar a compreensão que esta vai adquirindo de si mesma, pelo confronto e a troca de experiências com outras crianças, seja da mesma faixa etária, sejam de idades distintas, ou até mesmo com os adultos.

Por conseguinte, o educador precisa realizar ações avaliativas de diagnóstico para identificar as noções que a criança já possui sobre seu papel no mundo, a forma como ela lida com os objetos que a cerceiam, com os coleguinhas na sala de atividades, com os próprios e demais sujeitos que com ela convivem. Sem a perspectiva de avaliação mediadora, preconizada por Hoffmann (2012) esta percepção torna-se limitante, à medida que, o professor, forjado sobre o ideário da conceituação que Luckesi (2012) vem chamar de domesticador, não é capaz de realizar.

O campo Corpo, gestos e movimento complementa esse processo de formação identitária, à proporção que, permite a criança a ampliação de sua noção de corporeidade, desenvolvimento gradativamente uma compreensão mais sólida de seu esquema corporal. A criança conhece o mundo principalmente através do corpo, é por meio dele que senti e expressa seus desejos e anseios, que ela se comunica com o mundo e com os outros sujeitos sociais. Sendo assim, este se configura como porta de interação entre os pequenos e a realidade que os cerca.

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade (BNCC, BRASIL, 2017, p. 38-39).

A exposição destes dois campos expressa claramente a interdependência que existe entre os campos de experiências, de modo que, um não é compreendido e efetivamente contemplado na prática pedagógica, sem a compreensão dos demais. O professor de educação infantil precisa ter conhecimento e clareza do que cada um destes campos representa, das concepções de desenvolvimento, planejamento e avaliação que permeiam a BNCC, uma vez que, esta, consistirá daqui por diante, como principal legislação que norteará sua ação docente. Essa percepção permite delimitar mais pontualmente os delineamentos e a promoção de atividades e vivências que contribuam para a formação dos pequenos.

A avaliação que é preconizada na BNCC está atrelada aos demais documentos legais que já mencionamos ao longo do texto, assim como aos conceitos defendidos por Luckesi (2012) e Hoffmann (2012). Porém, esta proposição curricular, vai além destes direcionamentos, à medida que expressa uma forma de organização do processo pedagógico, e da avaliação ainda mais complexa, que requer das instituições de ensino e de seus profissionais uma leitura mais profunda deste documento, para que possam caminhar em seu processo de efetivação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se percebe, o percurso histórico da educação infantil em nosso país evidencia a consolidação tardia de uma compreensão mais sólida sobre a educação da criança pequena, uma vez que, é somente a partir da década de 1980 que se consegue de fato, assegurar a educação da criança pequena como primeira etapa da educação básica, que é dever do estado em parceria com a família. Devido a isso, ainda se mostram arraigadas as práticas e as concepções pedagógicas que orientam e se efetivam nas instituições de ensino infantil os resquícios do caráter assistencialista, compensatório e de antecipação do ensino fundamental.

Os apontamentos legais avançaram consideravelmente no sentido de reforçar a necessidade de compreender a educação da pequena infância a partir de uma configuração própria, que assegura a criança pequena um processo educativo pautado na formação integral. Estes dispositivos reconhecem a necessidade de um olhar e de uma ação docente que considere

a criança como sujeito social de direitos, que assim como lida com o mundo, interfere nele, e deste modo, se reelabora constantemente.

Quando a concepção de avaliação, vê-se claramente que todos os demais documentos, e mais recentemente a BNCC reconhecem a importância de se desenvolver neste segmento de ensino uma prática de acompanhamento e mediação do processo de aprendizado e desenvolvimento dos pequenos.

O documento corrobora claramente com a literatura teórica atual sobre avaliação, representada principalmente por Hoffmann (2012) e Luckesi (2012), contribuindo para que se reforce e consolide nas instituições de educação infantil desse país uma prática avaliativa e pedagógica que realize a mediação e impulse o desenvolvimento dos educandos com qualidade.

Mesmo diante dos avanços é preciso ponderar ainda que, que há muito que se avançar no sentido de garantir a formação integral e global que os educandos necessitam no âmbito das instituições de educação infantil do nosso país, isso porque quando se confrontam esses avanços em termos legais e teóricos, que reverberam na prática pedagógica dos educadores, outros entraves se colocam para a oferta de vivências pedagógicas significativas, ao passo que, ainda existe uma grande luta para a educação infantil, no que diz respeito a sua manutenção e funcionamento, tendo em vista que os recursos disponíveis por vezes muitas nas creches e pré-escolas ainda são precários e limitados diante das exigências e da necessidade que a educação da criança pequena requer.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação Infantil: na trilha do direito**. São Paulo: Editora UNESP, 2010. Disponível em <<<http://books.scielo.org>>> Acesso em 24 Maio 2017.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. (tradução de Dora Flaskman) 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S. A, 1978. Disponível em <<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/347615/mod_resource/content/1/Hist%C3%B3ria%20social%20da%20crian%C3%A7a%20e%20da%20fam%C3%ADlia,%20Ari%C3%AAs.pdf>> Acesso em 24 Maio 2017.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular** (3ª versão). Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC\SEB, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Planalto Central. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, nº 248, dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação Infantil:** um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa de (Org). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 28 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil:** fundamentos e métodos. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 42 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.