



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

CONSIDERAÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Joana Carolina Colares de Lima (autor); Pablo Luiz de Faria Vieira da Silva (co-autor); Vera Maria Ramos de Vasconcellos (orientadora)

Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa & Extensão / Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade do Estado do Rio de Janeiro (NEI:P&E/ PROPEd / UERJ)

Resumo: O presente trabalho tece considerações a respeito da avaliação na Educação Infantil. O texto apresenta inicialmente o cenário da Educação Infantil no Brasil, direito das crianças pequenas e política pública social da área da Educação. Em seguida desenvolve considerações sobre avaliação e discute desafios na avaliação de crianças pequenas e instituições. Reconhece o documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2009), como um instrumento de avaliação coletiva para instituições de educação infantil. A avaliação na primeira etapa da Educação Básica é compreendida como percurso das crianças em suas diversas relações, construção de memória e identidade.

Palavras-chave: Educação Infantil – Avaliação – Política Pública



Introdução

A área da Educação Infantil vem, ao longo dos últimos anos, estabelecendo posição nas políticas públicas de Educação, em grande parte, por ser um direito e por constituir a primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1988). Documentos e programas nacionais, de âmbito federal, para a área versam sobre espaço, estrutura, concepção, currículo, acesso, avaliação, formação e norteiam a busca da efetivação do direito das crianças pequenas à Educação desde o nascimento. As práticas se concretizam, prioritariamente, em âmbito municipal, o que significa que o atendimento às crianças ocorre em contextos diversos. É importante frisar que essa é a opção brasileira para a primeira infância, a institucionalização para que educação e cuidado sejam garantidos, independente dos direitos dos responsáveis, dos trabalhadores, da região em que se nasce ou da situação social ou econômica da criança (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011).

As crianças brasileiras, por lei (BRASIL, 1996), têm direito a uma Educação Infantil de qualidade e, com isso, a temática da avaliação constitui uma importante questão no trabalho desenvolvido nas instituições de educação infantil. As avaliações podem ter como foco o percurso e as relações das crianças ou as instituições, dessa forma, o presente trabalho busca apresentar apontamentos sobre o processo avaliativo, entendido como contínuo e processual.

Nos últimos anos a prática de avaliação no campo educacional tem-se tornado mais complexa. Freitas (2012) aponta, no mínimo, três níveis integrados da avaliação educacional: a avaliação em larga escala, a institucional e a da aprendizagem. A primeira refere-se aos testes ou provas objetivas e em larga escala, em geral baseados na teoria da resposta ao item, aplicados em estudantes em redes de ensino tendo em vista conferir resultados de aprendizagem, nível de desempenho e performance. O segundo nível refere-se às instituições de ensino e seu formato e conteúdo no desempenho de seus objetivos educacionais. A terceira se processa já no contexto da prática pedagógica do professor.

É interessante frisar que as avaliações em larga escala e a institucional são provenientes de políticas públicas que se proliferaram no âmbito da educação brasileira dos anos 1990. Em grande medida influenciadas pela Declaração de Educação para Todos (UNESCO, 1998), da qual o Brasil é signatário, comprometendo-se por meio da promulgação do Plano Decenal de Educação Para Todos (BRASIL, 1993).

A dita declaração introduz a ideia de Educação Básica e, ao centrar a questão da aprendizagem de todos com equidade, põe em relevo o que poderia ser um misto de avaliação em larga escala e de desempenho, tal como o trecho a seguir nos permite depreender:

a tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo - para o indivíduo ou para a sociedade - dependerá, em última instância, de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, apreenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores. Em consequência, a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula. Frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma. Abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a



aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades. Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho. (UNESCO, 1998)

No artigo sétimo da citada declaração, que versa sobre a necessidade de fortalecer as alianças, fica mais nítido o papel da avaliação na organização e execução das políticas de educação como um todo, de acordo com o seguinte trecho:

alianças efetivas contribuem significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica. Quando nos referimos a "um enfoque abrangente e a um compromisso renovado", incluímos as alianças como parte fundamental. (UNESCO, 1998, Artigo 7º).

Os ditos "sistemas de avaliação de desempenho" e a "avaliação dos programas de educação básica", grosso modo, caracterizam-se por operar processos padronizados em larga escala de coleta de dados, quase sempre quantitativos sobre sistemas e instituições de ensino.

O presente texto é fruto de discussões iniciais do Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa & Extensão (NEI:P&E), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPed/UERJ) com representantes de secretarias municipais de educação do estado do Rio de Janeiro, que, de abril a julho, refletiram conjuntamente sobre três questões centrais: (i) quantas creches existiam nos municípios e quantas foram construídas pelo Proinfância?; (ii) qual o investimento realizado nos últimos anos para a promoção e o aperfeiçoamento da formação dos profissionais da área?; (iii) quais as mudanças na organização e na gestão das creches depois da promulgação da Emenda Constitucional de nº 59 (BRASIL, 2009) e o que mudará após a implantação da Lei 12796 (BRASIL, 2013), que torna obrigatória a frequência escolar a partir dos 4 anos?. Tais questões fazem parte de um projeto maior¹ que tem por objetivo conhecer as propostas das secretarias municipais de educação em diferentes cidades do Estado, quanto ao compromisso com a educação da criança de 0 a 3 anos, no período de 2016 a 2020.

O impacto da Emenda Constitucional Nº 59/2009 e da Lei 12.796/2013 que tornou obrigatória a frequência escolar a partir dos 4 anos produz efeitos tanto na creche (0 a 3 anos) quanto na pré-escola (4 a 5 anos), dessa forma, um dos receios existentes e levantados pelos representantes é de que existam práticas escolarizantes produzidas com as crianças de 4 a 5 anos.

A revisão de literatura é o procedimento metodológico utilizado neste trabalho, com isso discute a Educação Infantil, como direito das crianças pequenas e política pública da área da Educação, e temática da avaliação.

Desafio à Educação Infantil

¹ Trata-se da pesquisa intitulada *Políticas (e Práticas) Educativas para Crianças de 0 A 3 anos nos Municípios do Estado do Rio de Janeiro*, proposta (em 2016) e coordenada pela professora Vera Maria Ramos de Vasconcellos.



As instituições de educação infantil atendem e educam crianças desde o nascimento até o 5 anos e 11 meses, o que impele os trabalhadores (professores e gestores) a importantes questões, tais como: para que avaliar?; quem avaliar?; o que se avalia?; e quais os instrumentos utilizados? Tais questões não são exclusivas da Educação Infantil, mas no momento atual, se tornaram candentes e, por isso faz-se necessário contextualizar as concepções de infâncias e crianças que alicerçam o presente trabalho.

A criança no Brasil é sujeito de direitos, dentre eles à Educação. Tal direito está expresso em um arcabouço jurídico e legal constituído, principalmente, pela Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). As crianças pertencem a uma classe social, possuem gênero e etnia, ao mesmo tempo em que produzem cultura e pertencem à cultura em que estão imersas, modificando e sendo modificadas pelos processos culturais. Existe, pois, um paradoxo contemporâneo apresentado por Sarmiento (2009, p.18): “nunca como hoje as crianças foram objeto de tantos cuidados e atenções e nunca como hoje a infância se apresentou como a geração onde se acumulam exponencialmente os indicadores de exclusão e de sofrimento”. A sociedade brasileira, ao reconhecer as crianças como detentoras de direitos, busca refletir sobre a realidade social da contemporaneidade, uma vez que as crianças constituem uma porta de entrada para a compreensão dos fenômenos sociais. As crianças, portanto, são compreendidas como atores sociais plenos, isto é, participam da vida coletiva e da política, possuem conhecimentos epistemológicos diversos através de suas leituras de mundo. Nas palavras de Ferreira

Trata-se de levar a sério a voz das crianças, reconhecendo-as como seres dotados de inteligência, capazes de produzir sentido e com o direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento ainda que o possam expressar diferentemente de nós, adultos; trata-se de assumir como legítimas as suas formas de comunicação e relação, mesmo que os significados que as crianças atribuem às suas experiências possam não ser aqueles que os adultos que convivem com elas lhes atribuem. Em suma, trata-se de romper com as concepções que avaliam as suas ações e conhecimentos como imperfeitos e em erro, considerando-as como atores superficiais. (2009, p. 147)

Por sua vez, a opção brasileira para educar e cuidar de crianças pequenas, em espaços não domésticos, são creches e pré-escolas, que respeitem suas singularidades, promovam conhecimento e inserção cultural crítica. Locais de profissionais com formação específica, que promovam com elas práticas sociais, coletivas e culturais. Há nessa visão um deslocamento do entendimento de que as crianças possuem carências ou déficits e das creches e pré-escolas como locais de guarda para crianças de classes sociais inferiores para uma compreensão, possível nos últimos 30 anos, do direito ao acesso a uma prática educativa e pedagógica de qualidade para todas as crianças. A inserção da Educação Infantil no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (BRASIL, 2007), o que implica em financiamento certo e prioritário, é um corolário deste entendimento.



Tais fatos alinham os debates a respeito da Educação Infantil inserida nas políticas públicas de Educação, de modo que passam a figurar em seus colóquios, com mais força, os seguintes temas: a tensão entre o cuidar e o educar, o brincar, os brinquedos e brincadeiras, a formação dos profissionais da educação infantil, as instituições de educação infantil com seus conteúdos, formas e modos de operar e, a gestão da educação infantil como um todo, com especial ênfase para os seus processos de controle, monitoramento, avaliação (institucional) e da categoria qualidade aplicada à educação infantil.

Como possível consequência da caracterização acima, coloca-se no horizonte a possibilidade de prática avaliativa tal como em outras etapas da educação básica e níveis da Educação nacional, a exemplo do ocorre com o SAEB (Avaliação Nacional da Educação Básica, Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, Avaliação Nacional da Alfabetização), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE, no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes). Esse possível encaminhamento leva-nos a assumir a posição de que não se pode deixar de avaliar a Educação Infantil como um todo, entretanto, há que se ter cuidado com suas especificidades: é possível empreender processos de avaliação institucional, evitando-se avaliações padronizadas.

Dessas posições, decorre a necessidade de promover avaliações compreensivas e sensíveis ao desenvolvimento de cada criança e de cada instituição. Educar e Cuidar, atos indissociáveis nas práticas com crianças pequenas, refletem uma compreensão integrada do desenvolvimento da criança, com concepções que respeitem não somente a diversidade, como os momentos e as realidades peculiares à infância. O artigo 31 da Lei de Diretriz e Bases da Educação Nacional aponta que

Artigo 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:
I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (BRASIL, 2013)

Com isso, a avaliação na Educação Infantil terá caráter de acompanhamento e registro dos percursos das crianças, sem possibilidade de promoção ou retenção. Logo, em acordo com Hoffman (1996) a avaliação deve ser mediadora, o que exige uma observação individual de cada aluno, com atenção aos seus momentos de construção de conhecimento, além de promover melhores estratégias de aprendizagem e desenvolvimento. Por sua vez, a carga horária de 800 horas deve ser distribuída ao longo do ano em, no mínimo, 200 dias letivos; os horários parcial e integral serão de, no mínimo, 4 horas e 7 horas, respectivamente; que a frequência das crianças nas instituições deve ser de 60% do total das 800 horas e; por



fim, serão elaborados registros documentais dos processos de aprendizagem e avaliação das crianças. De acordo com Moro e Oliveira

O estabelecimento da carga mínima anual de 800 horas atende ao princípio de assegurar tempo para a convivência e o envolvimento das crianças em experiências diversas e significativas para a ampliação de seus conhecimentos e aprendizagens. Isso exige planejamento e acompanhamento efetivo das atividades cotidianas, de modo a dar sentido à função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil. Já a observância da jornada diária de, no mínimo de 4 horas para o turno parcial e de 7 horas para o integral também busca garantir tempo para a permanência cotidiana da criança na unidade educativa, de modo a beneficiar-se das vivências que a lhe são proporcionadas e que devem ser bem planejadas. (2015, p.200).

As avaliações referentes às crianças precisam ser diametralmente opostas a procedimentos burocráticos e padronizados, como boletins e notas de desempenho. A diversidade das crianças deve ser o foco das avaliações, registro dos processos de produção do conhecimento, suas conquistas e desafios. Sem esquecer de planejar formas devolutivas às famílias, a fim de que conheçam e opinem sobre o trabalho realizado. Os professores desempenham um papel investigador, de observação e registro, junto às crianças, de forma ética e atenta ao percurso de cada uma das crianças, ao grupo e as propostas de trabalho. Esteban (2002) apresenta um entendimento que priorizaria a heterogeneidade e a diferença, a avaliação como reflexão e discussão do processo de ensino – aprendizagem, em oposição a ideia da avaliação como medida e organização da prática excludente. Conceitos esses, fundados na meritocracia, que no geral é o que as avaliações em larga escala propõem em todos os segmentos da educação. Neste sentido, memória e identidade são assim elementos que constituem as avaliações com foco nas crianças, onde elas sejam autoras e que partam dos muitos contextos educativos constituídos por cada criança, pelas crianças e por suas relações e interações das crianças e delas com os professores.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010) documento de caráter normativo, reafirma o exposto na LDBEN (1996). As avaliações devem ser procedimentos desenvolvidos pelas instituições para o acompanhamento do trabalho proposto por elas mesmas e realizado com as crianças, sem objetivos de seleção, promoção ou classificação. Apontam, também, que a observação crítica das brincadeiras e interações das crianças, precisa fazer uso de diversas formas de registro: - relatório, fotografias, portfólios, desenhos. E que assumam procedimentos de avaliação que deem conta dos diversos momentos da vida das crianças, incluindo a devolutiva às famílias, através de documentos para que conheçam e opinem sobre o trabalho desenvolvido com as crianças. As DCNEI (2010) dedicam especial atenção a reforçar que as avaliações na Educação Infantil não podem servir para reter as crianças.

Outro eixo importante de avaliação na Educação Infantil diz respeito às instituições, ao trabalho desenvolvido e as muitas relações que acontecem nos espaços institucionais. O documento Indicadores de



Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009) funcionam como o objetivo de promover uma avaliação conjunta, democrática, coletiva para os profissionais que atuam em instituições de Educação Infantil. Propõe, ainda, uma concepção de qualidade vinculada diretamente à prática docente. Ao partir da prática cotidiana, já existente e real presente nas unidades, possibilita a compreensão do que seja um atendimento com qualidade, constituindo-se, assim, em uma ferramenta de auto avaliação de toda a comunidade escolar (professores, gestores, famílias) das instituições de Educação Infantil. Com isso as avaliações construídas por meio dos IQEI de uma instituição não servem de comparação para outras.

O documento propõe uma avaliação através de sete dimensões: Planejamento institucional; Multiplicidade de experiências e linguagens; Interações; Promoção da saúde; Espaços, materiais e mobiliário; Formação e condições de trabalho dos professores e demais profissionais; Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. Através dos indicadores avaliados, percebe-se o foco naquilo que é oferecido como experiências para as crianças, famílias e trabalhadores das instituições e não se as crianças conseguem ou não fazer algo, ou se possuem ou não possuem determinada habilidade.

As avaliações inseridas nesta perspectiva, tanto os contextos educativos quanto os institucionais, constituem uma nova perspectiva de avaliação na Educação Infantil. Retirando o foco exclusivamente das crianças e passando-o para o coletivo, para aquilo que é trabalhado e construído tanto pelos sistemas educacionais quanto pela proposta pedagógica da unidade. De acordo com Moro e Oliveira

No âmbito de uma unidade educativa, a avaliação institucional é bastante complexa, pois deve levar em conta aspectos organizacionais, materiais e envolver todas as pessoas que participam daquele contexto (professores, pais, pessoal de apoio, coordenador pedagógico, diretor). É importante frisar que esse processo requer o envolvimento de todos esses sujeitos numa dinâmica de corresponsabilidade, pois implica uma espécie de “balanço crítico” para repensar o que foi proposto e o que está sendo feito. (2015, p.211).

Considerações Finais

A Emenda Constitucional Nº 59, aprovada pelo Congresso Nacional em novembro de 2009, tornou obrigatória e compulsória a frequência escolar dos 4 aos 17 anos, mudança ratificada pela Lei Nº 12.796, de abril de 2013, que alterou a LDBEN, Lei nº 9394/1996, portanto a obrigatoriedade da frequência escolar se estende da Educação Infantil (pré-escola), Ensino Fundamental e Ensino Médio. Com essa mudança a concepção de educação obrigatória é alterada e, com isso, diversos fatores incidiram sobre as gestões locais e no trabalho cotidiano das instituições de educação infantil, segundo Campos



As principais modificações introduzidas foram: primeiro, a obrigatoriedade fica definida segundo o critério da idade do aluno e não mais pelo critério da etapa de ensino correspondente; segundo, amplia-se consideravelmente a duração da obrigatoriedade, de 9 para 14 anos. Como no Brasil as taxas de atraso escolar são bastante altas, muitos alunos completarão 17 anos sem terminar o ensino médio e até mesmo sem finalizar o ensino fundamental. Na outra ponta, segundo a lei, as famílias ficam obrigadas a matricular seus filhos na pré-escola, quer o desejem ou não. (2010, p.11)

A autora aponta, ainda, receios de que existia uma maior cisão entre a creche e a pré-escola, seja nas exigências de formação para ingresso na carreira docente, na formação em exercício da função, na infraestrutura das instituições, na gestão e na oferta de vagas. As alterações podem ser analisadas por uma dupla perspectiva, ao mesmo tempo, em que produz um efeito indutor na universalização da pré-escola, o que se constitui como um efeito de caráter democrático, pode, em igual medida, segregar a creche da pré-escola, antecipar o ingresso das crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental, provocar diminuição das vagas de creche, em favorecimento daquelas destinadas a pré-escola. Uma das possíveis consequências dessas mudanças podem ser a adoção de práticas “escolarizantes” na Educação Infantil. Neste sentido, afirma-se que em relação à avaliação as instituições de educação infantil devem propor práticas de acompanhamento do percurso das crianças, do trabalho desenvolvido, sem objeto de seleção, classificação, promoção ou retenção.

O presente trabalho é fruto de uma revisão bibliográfica sobre questões pertinentes ao cenário atual que impactam a Educação Infantil. A partir das discussões aqui apresentadas continuaremos em diálogo com os representantes municipais, buscando compreender e avaliar as práticas de gestão e ações pedagógicas locais.

Sobre a possibilidade da avaliação em larga escala na Educação Infantil, apontamos alguns questionamentos: qual o real papel da Educação Infantil como direito e política pública social da área da Educação? Seria, pois, adequado instalar uma avaliação em larga escala neste segmento? Essa etapa tem como objetivo, dentre outros, o desenvolvimento integral da criança, respeitando e dando ênfase ao caráter lúdico das atividades propostas e diferente das demais etapas da Educação, não possui um currículo formal, logo, tendo o desenvolvimento infantil como foco de avaliação. Desta forma, essa hierarquização classificatória não se adequaria a esse segmento. Mas, uma avaliação institucional adequada aos objetivos da primeira etapa da Educação Básica, frisando, que é o desenvolvimento pleno e integral das crianças, poderia enriquecer e promover melhores estratégias pedagógicas, acompanhando a construção do desenvolvimento da criança. Entendo a individualidade das mesmas, sendo exatamente o que Louzada aborda

As crianças surpreendem-nos em seus movimentos cotidianos de aprendizagens. Com isso, não se podem considerar caminhos previamente traçados e conhecimentos linearmente hierarquizados, comparados e classificados. A avaliação não deve se restringir a observar os resultados alcançados, e sim buscar entender os caminhos percorridos por meninos e meninas nesse processo de construção de saberes. (2014, p. 47)



O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), também, possui apontamentos sobre a avaliação na primeira etapa da Educação Básica. A Meta 1 prevê a universalização, até 2016, da pré-escola (crianças de 4 a 5 anos) e atendimento de 50% na creche (crianças até 3 anos). Especificamente sobre avaliação propõe na Estratégia 1.6:

Estratégia 1.6: implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, 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)

Tal estratégia pretende um sistema nacional de acompanhamento que possua padrões mínimos de qualidade para o atendimento das crianças na Educação Infantil em todo o país. A presença desses apontamentos em diversos documentos evidencia sensibilidade para essa questão, da mesma forma este trabalho buscou em sua trajetória apresentar considerações sobre a avaliação das crianças e das instituições. Reafirma-se que as avaliações não podem ser uma camisa de força ou uma régua para todas as crianças ou instituições; os contextos educativos e as propostas de trabalho de cada unidade precisam ser consideradas, inseridas em um contexto democrático maior. Por fim, a gestão democrática e a formação continuada dos trabalhadores em exercício da função são aspectos indissociáveis de uma concepção de avaliação contínua, processual, plural, coletiva. A criança é o foco do processo avaliativo, numa dupla dinâmica que se retroalimenta em que acompanha os processos pelos quais as crianças aprendem e se desenvolvem e, ao mesmo tempo, em que observa e investiga o contexto (proposta pedagógica, experiências, infraestrutura) em que ela vive e experiencia; a avaliação deve estar a serviço da criança e não para formatá-la ou classificá-la.

Referências

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 01/07/2016.

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acessado em 01/05/2016.



BRASIL. Congresso Nacional. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 01/02/2015.

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. Lei Nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 05/03/2012.

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 05/03/2016.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/SEB 5/2009. Brasília, 2010.

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 05/03/2016.

BRASIL. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. Brasília, 2009.

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 05/03/2016.

BRASIL. Plano decenal de educação para todos. Brasília: MEC, 1993.

CAMPOS, M.M. A Educação Infantil como direito. In: Revista Insumos para o debate 2 – Emenda Constitucional Nº 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas. P. 8 – 13. Campanha Nacional pelo Direito à Educação, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.mieib.org.br>. Acessado em 01 de junho de 2016.

ESTEBAN, M. T. Muitos pontos de partida, muitos pontos de chegada: a heterogeneidade no cotidiano escolar. In: Educ. Foco, Juiz de Fora, set/fev 2001/2002.



FERREIRA, Maria Manuela Martinho. “Branco demais” ou... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos. [et. al.]. Avaliação Educacional: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2012.

HOFFMAN, J. Avaliação na pré-escola?. In Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 1996.

LOUZADA, V. Avaliação em educação: para além de uma pedagogia do exame. In: IX Congresso Iberoamericano de Docencia Universitaria, Murcia/Espanha. 2016.

MORO, C.; OLIVEIRA, Z.M.R. Avaliação e Educação Infantil: crianças e serviços em foco. In: Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015

NUNES, M.F.R; CORSINO, P.; DIDONET, V.. Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica. Brasília: Unesco, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais. Petrópolis: Vozes, 2009.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Publicado em 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org>. Acessado em 02/02/2016.