



Instituto Federal Catarinense
Programa de Pós Graduação em Educação
Campus Camboriú

MARTÍNOVA FILIPPIN DOS SANTOS

**AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
BALNEÁRIO CAMBORIÚ/SC: “É DE AGORA O PROBLEMA?”**

Camboriú

2025

MARTÍNOVA FILIPPIN DOS SANTOS

**AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
BALNEÁRIO CAMBORIÚ/SC: “É DE AGORA O PROBLEMA?”**

Dissertação submetida ao Programa de Pós Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Camboriú, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Roseli Nazario, Dra

Camboriú

2025

FICHA CATALOGRÁFICA DISSERTAÇÃO

Santos, Martínova Filippin dos.

S237a Avaliação na educação infantil da rede municipal de ensino de Balneário Camboriú/SC: “É de agora o problema?”. / Martínova Filippin dos Santos ; orientadora Roseli Nazario. -- Camboriú, 2025.

228 p.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú, 2025.

Inclui referências.

1. Educação Infantil - Avaliação. 2. Etnografia. 3. Balneário Camboriú-SC. I. Nazario, Roseli. II. Instituto Federal Catarinense. Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título

CDD: 371.26

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária

Shyrlei K. Jagielski Benkendorf - CRB 14/662

MARTÍNOVA FILIPPIN DOS SANTOS

**AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
BALNEÁRIO CAMBORIÚ/SC:
“É DE AGORA O PROBLEMA?”**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a
obtenção do título de Mestre em Educação e
aprovada em sua forma final pelo curso de
Mestrado em Educação do Instituto Federal
Catarinense – *Campus* Camboriú.

Camboriú (SC), 25 de agosto de 2025.

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Profa. Roseli Nazário, Dra.

Orientadora e presidente da banca examinadora

Instituto Federal Catarinense

BANCA EXAMINADORA

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Profa. Ângela Maria Scalabrin Coutinho, Dra.

Universidade Federal do Paraná

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Profa. Solange Aparecida Zotti, Dra.

Instituto Federal Catarinense



DECLARAÇÃO N° 24/2025 - CCPGE (11.01.03.47)

(N° do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 09/09/2025 10:37)

ROSELI NAZARIO
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CCPGE (11.01.03.47)
Matricula: ##031305

(Assinado digitalmente em 08/09/2025 15:10)

SOLANGE APARECIDA ZOTTI
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CGE/CON (11.01.04.01.03.02)
Matricula: ##055505

(Assinado digitalmente em 30/09/2025 09:55)

ANGELA MARIA SCALABRIN COUTINHO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ### 000.879-00

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número: **24**, ano: **2025**, tipo:
DECLARAÇÃO, data de emissão: **08/09/2025** e o código de verificação: **2e15167fcb**.

Dedico esta dissertação às minhas filhas, Luiza e Cecília, cuja presença ilumina minha jornada. Vocês são a razão pela qual sigo em frente, mesmo nos dias mais difíceis. Que este trabalho represente não apenas um passo na minha trajetória acadêmica, mas também um testemunho do amor profundo que sinto por vocês. Desejo que sempre se inspirem a buscar seus próprios caminhos com coragem, sabedoria e alegria.

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui foi uma jornada repleta de desafios, aprendizados e crescimento...

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me conceder força, sabedoria e serenidade ao longo dessa trajetória.

À minha orientadora, **Roseli Nazario**, por sua orientação precisa, incentivo constante e por acreditar na minha capacidade mesmo quando eu duvidava de mim. Suas contribuições foram essenciais, não apenas para este trabalho, mas para minha caminhada como um todo. Levo comigo, com afeto e admiração, tudo o que aprendi contigo. Você é inspiração!

Às estimadas integrantes da banca examinadora — Dras. **Angela, Solange, Kátia e Liane** — mulheres de notável força e sabedoria, expresso minha sincera gratidão pelo tempo dedicado e pelas contribuições valiosas. Sou profundamente agradecida pela dedicação com que enriqueceram este estudo e pelo olhar atento que elevou a qualidade desta pesquisa.

Ao Instituto Federal Catarinense e às professoras e professores do Programa de Pós Graduação em Educação — em especial àqueles com que tive um encontro mais próximo, **Alexandre** (*in memoriam*), **Andressa, Filomena, Idorlene, Marilandes, Marcos e Sonia** — incluo com carinho minha orientadora Roseli e as professoras que compuseram a banca avaliadora interna, Liane e Solange Zotti. Obrigada por defenderem com coragem e compromisso a educação pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada.

Às participantes da pesquisa — professoras e colegas de rede: **Aline, Bruna, Maria Luiza e Suelen** — por contribuírem com generosidade e comprometimento. Sem vocês, este estudo não teria acontecido.

Aos meus pais, **Verônica e Marino** (*in memoriam*), minha eterna gratidão. Por sempre ressaltarem o valor da educação, pela compreensão, apoio e amor incondicional que me sustentaram nos momentos mais difíceis. A memória de meu pai permanece viva em cada conquista, guiando-me silenciosamente com seus ensinamentos e afetos. Sua ausência física

jamais apagará sua presença profunda em minha trajetória. Vocês são minha base e meu alicerce emocional.

Às minhas filhas, **Luiza e Cecília**, por compreenderem minha ausência em momentos em que este estudo exigiu minha presença total. Obrigada por serem parte da minha motivação, do meu sonho e da minha realidade.

Às amigas verdadeiras de longa data e rede de apoio — sobretudo: **Camila, Elaine, Fátima, Fernanda, Francine, Josiane, Juliana, Karla, Rita, Selma e Sebastião** — pela escuta atenta, por apoiarem, incentivarem e compreenderem tantas ausências. Pelas vezes em que trouxeram leveza a esse processo.

Às amigas que o mestrado me deu — notadamente, **Adriana e Janira** —. compartilho minha gratidão por todos os momentos intensos, difíceis, mas também leves e afetivos. Foram tantas conversas, trocas, escritas individuais e coletivas, estudos dirigidos, viagens, cafés, lanches, encontros e até anunciações — como a chegada da Cecília, o “elemento” extra do nosso trio, o “Infantrio+”, como carinhosamente denominamos. Seguimos, mesmo quando o barco balançou, sustentadas umas pelas outras, e hoje, celebramos essa conquista juntas.

Aos colegas de jornada acadêmica, por cada conversa, apoio e risada que fizeram diferença.

E às tantas pessoas que cruzaram meu caminho durante esse percurso — no IFC, na SEDUC, no NEI campo de pesquisa, ou no meu local de trabalho — e que, com palavras incentivadoras e acolhimento generoso, acalentaram o processo.

A todos, meu mais sincero, profundo e emocionado **MUITO OBRIGADA!**

RESUMO

Considerando que a avaliação se faz presente no meio educacional e que circunscreve à docência, esta pesquisa de mestrado, realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense (PPGE-IFC), se propõe a analisar a avaliação na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú/SC. Para isso, considera as falas de professoras da Educação Infantil e as legislações e documentos oficiais nacionais e locais que orientam as propostas e práticas nessa etapa educativa desta Rede. Dada a necessidade da compreensão que favoreça mudanças no trabalho docente, sobretudo, acerca das práticas avaliativas e tendo em vista o recorte temporal estabelecido entre os anos de 2011 e 2023, busca-se historicizar o processo de avaliação da/na Educação Infantil, a partir dos anos 2000, além de evidenciar como a avaliação é apresentada na Proposta Curricular Municipal, na Resolução para a Educação Infantil de Balneário Camboriú/SC, bem como no Projeto Político Pedagógico da instituição campo de pesquisa. Metodologicamente este estudo consiste numa pesquisa qualitativa, inscrevendo-se como uma Etnografia, também com enfoque em uma Etnografia de documentos, cujo instrumento e procedimentos para a geração de dados consistiram em entrevistas semiestruturadas com professoras da área, análise documental da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009b), do Plano Nacional de Educação (2001-2010; 2014-2024) (Brasil, 2001; 2014), além dos documentos em nível municipal: Proposta Curricular (Balneário Camboriú, 2021a) e Resolução 06/2020 (Balneário Camboriú, 2020) que fixa as normas para a Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Balneário Camboriú/SC, bem como o Projeto Político Pedagógico da instituição educativa campo desta pesquisa. A pesquisa se ampara teoricamente nos estudos da Educação Infantil e da avaliação nessa etapa educativa. A análise da legislação e documentos oficiais, assim como, as falas das professoras permitem posicionar a avaliação como um processo contínuo e não como finalização de etapas, a qual é tecida na cotidianidade educativa e que acompanha cada etapa do processo educativo. Também apontam para a necessidade de constantes estudos acerca da temática em questão.

Palavras-chave: Educação Infantil; Avaliação; Balneário Camboriú; Etnografia

ABSTRACT

Considering that evaluation is present in the educational environment and that it is limited to teaching, this research proposes to analyze the evaluation in Early Childhood Education of the Municipal Education Network of Balneário Camboriú/SC, considering the legislation and the national and local official documents that guide the pedagogical proposals and practices in this educational stage. Given the need for a clear and objective understanding that favors changes in the work of the center, especially about evaluation practices and in view of the considering that assessment is present in the educational environment and is limited to teaching, this master's research, conducted in conjunction with the Graduate Program in Education of the Instituto Federal Catarinense (PPGE-IFC), aims to analyze assessment in Early Childhood Education in the Municipal Education Network of Balneário Camboriú, Santa Catarina. To this end, it considers the statements of early childhood education teachers and the national and local legislation and official documents that guide the proposals and practices at this educational stage of this Network. Given the need for understanding that favors changes in teaching work, especially regarding assessment practices and considering the time frame established between the years 2011 to 2023, we seek to historicize the assessment process of/in Early Childhood Education, from the year 2000 onwards, in addition to highlighting how the assessment is presented in the Municipal Curriculum Proposal, in the Resolution for Early Childhood Education of Balneário Camboriú/SC, as well as in the Political Pedagogical Project of the research field institution. Methodologically, this study consists of qualitative research, inscribed as an ethnography, also focusing on an ethnography of documents, whose instrument and procedures for data generation consisted of semi-structured interviews with teachers in the area, documentary analysis of the Law of Guidelines and Bases of National Education - LDB (Brazil, 1996), the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education - DCNEI (Brazil, 2009), the National Education Plan (2001-2010; 2014-2024) (Brazil, 2001; 2014), in addition to documents at the municipal level: Curricular Proposal (Balneário Camboriú, 2021a) and Resolution 06/2020 (Balneário Camboriú, 2020) which sets the standards for Early Childhood Education within the Municipal Education System of Balneário Camboriú/SC, as well as the institution's Political Pedagogical Project. educational field of this research. The research is theoretically supported by studies of Early Childhood Education and assessment at this

educational stage. Analysis of legislation and official documents, as well as teachers' statements, allows assessment to be positioned as an ongoing process, not a culmination of stages. Assessment is woven into the fabric of daily education and accompanies each stage of the educational process. They also highlight the need for ongoing research on the topic in question.

Keywords: Early Childhood Education; Evaluation; Balneário Camboriú; Ethnography

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro-síntese das principais portarias.....	54
Quadro 2 - Conjunto de documentos legais, normativos e de orientações pedagógicas que culminaram na avaliação de contexto na Educação Infantil.....	56
Quadro 3 - Levantamento de produções sobre a temática nas reuniões Nacionais das ANPEd no período de 2011-2023	76
Quadro 4 - Levantamento de produções sobre a temática nas reuniões Regionais as ANPEd	77
Quadro 5- Catálogo de produções encontradas nas bases de dados BDTD, CAPES e ANPEd	79
Quadro 6 - Organização das produções levantadas por agrupamentos temáticos	84
Quadro 7 - Distribuição dos estudos por agrupamento temático.....	90
Quadro 8 - Da distribuição dos Núcleos de Educação Infantil no município de Balneário Camboriú/SC (2023)	104
Quadro 9 - Organização por faixa etária.	125
Quadro 10 - Referências por Agrupamento Temático.....	215

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Domínios de interesse para os quais são previstos resultados agregados para a Educação Infantil.....	54
Figura 2 - Fluxograma do percurso teórico- metodológico da pesquisa	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABAVE	Associação Brasileira de Avaliação Educacional
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANEI	Avaliação Nacional da Educação Infantil
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
ASQ	Ages and Stages Questionnaire
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento Profissional de Nível Superior
CEM	Centros de Educação Municipal
CEPSH	Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores de Educação
COEDI	Coordenadoria Geral da Educação Infantil
CONSEME	Conselho Municipal de Educação
DAEB	Diretoria de Avaliação da Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DEED	Diretoria de Estatísticas Educacionais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GT	Grupo de Trabalho
IBTC	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFC	Instituto Federal Catarinense
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISEP	Instituto Sinergia de Extensão e Pós-Graduação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
NEI	Núcleo de Educação Infantil

NEPIE	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPI	Plano Nacional pela Primeira Infância
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RNPI	Rede Nacional para a Primeira Infância
SAE	Secretaria de Assuntos Estratégicos
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SC	Santa Catarina
SEB	Secretaria de Educação Básica
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNCME	União dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional de Secretários Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	PASSOS INICIAIS...	18
2	SOBRE A TEMÁTICA EM QUESTÃO: PRINCIPAIS APONTAMENTOS	28
2.1	TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	28
2.2	UM ESTUDO MAIS AMPLIADO SOBRE A AVALIAÇÃO	34
2.2.1	A especificidade de avaliar na Educação Infantil.....	40
2.3	REFERÊNCIAIS PARA A AVALIAÇÃO DA/ EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA	44
2.3.1	Avaliação de Contexto da Educação Infantil.....	55
2.3.2	Avaliação de Sistema na Educação Infantil	69
3	O QUE SE ENCONTRA NAS BASES DE DADOS SOBRE A AVALIAÇÃO DA/NA EDUCAÇÃO INFANTIL?	73
4	PERCURSO DA PESQUISA	95
4.1	APORTE TEÓRICO – METODOLÓGICO.....	95
4.2	CAMPO DE PESQUISA	101
4.2.1	Dos critérios para a delimitação do campo de pesquisa	102
4.2.2	Da delimitação dos sujeitos da pesquisa	106
4.2.3	Dos procedimentos metodológicos	107
4.2.4	Da caracterização das participantes da pesquisa	110
5	A AVALIAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ: DOCUMENTOS EM EVIDÊNCIA	112
5.1	PROPOSTA CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ/SC	112
5.2	RESOLUÇÃO 06/2020: NORMAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO ÂMBITO DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ.....	122
5.3	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO NEI PROFESSORA ODÁCIA TEREZA DAMÁZIO: UMA APROXIMAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO.....	130
6	SOBRE O ESTAR LÁ: A PESQUISA DE CAMPO NA REDE MUNICIPAL DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ/SC.....	140

6.1	SOBRE O ESTAR AQUI: EVIDÊNCIAS POSSIBILITADAS A PARTIR DOS DADOS GERADOS.....	149
6.1.1	A avaliação na perspectiva das professoras	151
6.1.2	Rotina Institucional e avaliação na Educação Infantil	156
6.1.3	Interação Família-Instituição de Educação Infantil.....	166
6.1.4	Formação Inicial e Continuada para a Avaliação na Educação Infantil	170
6.1.5	Desafios da prática avaliativa na Educação Infantil	176
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS... OU NEM TÃO FINAIS QUANDO SE TRATA DA AVALIAÇÃO	188
	REFERÊNCIAS	195
	APÊNDICES.....	215
	APÊNDICE A - REFERÊNCIAS POR AGRUPAMENTO TEMÁTICO - LEVANTAMENTO	215
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES DE PESQUISA	219
	ANEXOS	222
	ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	222
	ANEXO B - TERMO DE ANUÊNCIA.....	228

1 PASSOS INICIAIS...

As professoras e professores¹ saem das universidades com certificados que lhes conferem a autoridade para assumirem uma sala de aula ou sala de referência, quando se trata da especificidade da Educação Infantil, e coordenarem as propostas de ensino/educativas de grupos de alunos/crianças. Nesse processo — que se desenrola durante o exercício da função — se deparam com um currículo e um sistema nos quais a avaliação transcende as práticas pedagógicas, estando profundamente conectada ao contexto sociocultural e institucional no qual estão inseridos.

Para contextualizar o percurso que me instigou² a pesquisar a temática, compartilho aqui, brevemente, minha experiência profissional enquanto docente da Educação Básica. Ingressei profissionalmente na área educacional no ano de 2010, com a Graduação em Pedagogia ainda em curso. Atuante na rede privada de ensino, minha experiência inicial aconteceu no Ensino Fundamental, com alunos de 5º ano. Permaneci nessa instituição por mais alguns anos, quando, então, percebi que havia chegado o momento de alçar novos voos. Foi quando fui em busca de novas experiências e passei a compor o quadro docente da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino do Município de Balneário Camboriú, Santa Catarina. Inicialmente, como professora admitida em caráter temporário e, no ano seguinte, em fevereiro de 2016, como funcionária efetiva da Rede — cargo que mantenho até os dias atuais.

Principiante na Educação Infantil, ao atuar junto a um agrupamento de jardim II, que corresponde às crianças de 5 a 6 anos, deparei-me com diversos desafios: diferente etapa de educação, novas formas de atuar com crianças, comunidade educativa e perspectiva de avaliação distinta. Até então, trabalhava com planos de ensino pré-programados, por meio de apostilamento, cujo método avaliativo consistia em provas, trabalhos e demais ferramentas relativas ao Ensino Fundamental.

¹ Ao longo do estudo, ao fazer menção aos profissionais que atuam diretamente com as crianças, optei por não trabalhar com o gênero flexionado (professor/a), mas sim, com a escrita contendo os dois termos, considerando a inclusão do leitor cego, visto que os programas de leitura voltados às pessoas cegas ou deficientes visuais não consideram tal flexão.

² Opto, nesta escrita, pela primeira pessoa do singular quando trago a voz da experiência pessoal, e pela primeira do plural quando reconheço o entrelaçar de muitas mãos que a sustentam. E, sendo uma escrita etnográfica, é também atravessada pela parceria da minha orientadora, cuja presença habita estas páginas como inspiração e companhia.

Agora, na nova etapa da Educação Básica, as antigas formas de avaliar já não cabiam mais. Era preciso adequar-me às novas exigências e às novas formas de avaliar, em concordância com a legislação vigente, em especial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Brasil, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI - Brasil, 2009b), que orientam a necessidade da criação de “procedimentos para **acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças**, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação” (Brasil, 2010e, p. 29 – grifos nossos).

Ou seja, não cabia mais avaliar pelos conteúdos sobre os quais as crianças aprenderam ou por conta de aspectos comportamentais, como comumente se fazia (e ainda se faz) na escola. Os anos se passaram e, à medida que adquiria experiência na Educação Infantil, aperfeiçoei minha prática e aprimorei os processos avaliativos, sobretudo, na elaboração dos pareceres descritivos destinados — semestralmente — às famílias, instrumento que integra avaliação nesta Rede de Ensino.

As inquietações acerca dos pareceres descritivos e demais instrumentos avaliativos (fichas, relatórios, portfólios, registros descritivos, observações sistemáticas, entre outros), elaborados para dizer da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças em creches e jardins³, acompanharam-me nos últimos dez anos. Corriqueiramente observo colegas com diversos questionamentos acerca desta temática, protelações na entrega dos pareceres descritivos são constantes. Em decorrência desses anseios, associados à oportunidade de ingressar no Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense (PPGE-IFC Camboriú) encontrei a oportunidade de lançar o projeto que deu origem a esta pesquisa, “tendo como pressuposto que a **avaliação é um dos elementos da organização do trabalho pedagógico**”, conforme apontam Neves e Moro (2013, p. 283 – grifos nossos).

Com a aprovação e ingresso no Curso, houve também um “pequeno”, significativo e desejado desvio no percurso deste trajeto de pesquisa que já se encontrara em andamento — era a confirmação de que Cecília⁴ estava a caminho para acompanhar-me nos estudos, daquele momento em diante. Cecília vinha, para em conjunto com a primogênita Luiza, reafirmar em

³ Cabe destacar que, na Rede Municipal de Balneário Camboriú, utiliza-se a nomenclatura *Jardim* para designar as turmas correspondentes às crianças de 4 e 5 anos de idade, denominadas, respectivamente, Jardim I e Jardim II.

⁴ Nascida em 02 de fevereiro de 2024.

minim a necessidade e a importância de fazer pesquisa voltada para as crianças e as infâncias, motivando-me ainda mais nesse processo. À medida que Cecília era gestada, a pesquisa também! A iniciar com um movimento para aproximar-me e aprofundar-me das discussões mais recentes acerca do tema.

Nessa direção, cabe ressaltar que a legislação educacional vigente também apresenta a avaliação como ponto fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, explicitada no artigo 31 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB): “Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, **sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental**” (Brasil, 1996 – grifos nossos). Portanto, reitera-se a necessidade de uma diferenciação do processo avaliativo na Educação Infantil em relação às demais etapas de escolarização.

Sob essa ótica, a avaliação é — na primeira etapa da Educação Básica — compreendida a partir da perspectiva do desenvolvimento da criança, isto é, no sentido de dizer de um acompanhamento dessa criança e não como um instrumento de controle, seleção ou de promoção para a etapa seguinte.

Considerando-se o trecho da lei “sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental” percebe-se que a avaliação não é um fim, mas um meio e, como tal, está diretamente atrelada à prática profissional, constituindo-se, assim, “em um meio de tomada de decisão para melhor alcançar os objetivos educacionais pretendidos no trabalho pedagógico com as crianças pequenas” (Neves; Moro, 2013, p. 284).

Cabe mencionar que, embora meu ingresso no referido Programa de Pós-Graduação se deu pelo desejo de estudar a avaliação na Educação Infantil, as reflexões provocadas pelas leituras e debates tecidos em aulas e em momentos de orientação levaram-me à compreensão acerca da impossibilidade de tratar da avaliação **NA** Educação Infantil sem considerar a avaliação **DA** Educação Infantil. Ou seja, por considerarmos que o foco da pesquisa perpassa por essa seara, o texto apresenta elementos da avaliação da Educação Infantil que servirão de subsídios para discutirmos a avaliação que incide sobre o desenvolvimento das crianças e o acompanhamento do trabalho pedagógico, remetendo-me a trabalhar com essa dobra — “avaliação da” e “avaliação na” Educação Infantil.

Embora a avaliação da e na Educação Infantil pareçam semelhantes, ao ponto de algumas pessoas associarem que uma é sinônimo da outra, Guimarães e Oliveira (2014)

ressaltam que ambas possuem enfoques e perspectivas diferentes, ao mesmo tempo em que são complementares na prática educativa. Para essas autoras, a avaliação **NA** Educação Infantil está relacionada aos aspectos pedagógico-didáticos desenvolvidos por professoras, professores e demais profissionais na instituição de ensino, enquanto a avaliação **DA** Educação Infantil tem seu cerne naquilo que diz respeito ao conceito de qualidade; está vinculada à avaliação institucional e às políticas educacionais.

Ao tratarmos das políticas de avaliação para a Educação Infantil, é essencial considerar que se trata de uma política recentemente implementada e que está em constante discussão. Esse contexto dinâmico requer uma abordagem cuidadosa para garantir que as práticas de avaliação sejam alinhadas às necessidades, interesses e direitos das crianças, com vistas à qualidade na oferta da Educação Infantil.

Dadas tais prerrogativas, segundo o documento “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação” (Brasil, 2005), formulado pelo Ministério da Educação (MEC), a avaliação na Educação Infantil deve ser compreensiva, levando em conta o desenvolvimento integral das crianças. Isso significa que as avaliações precisam considerar “aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”, conforme destacado na publicação do MEC sobre a implementação da avaliação na Educação Infantil (Brasil, 2005, p. 11).

Além disso, o envolvimento da comunidade escolar/educativa é crucial. Conforme discutido no estudo “Políticas de Educação Infantil e Avaliação” — desenvolvido por Rosenberg (2013) —, a participação ativa das crianças, suas famílias e demais membros da comunidade educativa pode fornecer subsídios valiosos que ajudem na implementação das políticas de avaliação. A colaboração entre todos os envolvidos no processo permite um monitoramento contínuo e ajustes necessários.

Considerando a relação direta entre professoras, professores e o processo avaliativo, a formação inicial e contínua desses profissionais é também um aspecto que merece atenção. É fundamental que estejam capacitados para compreender e implementar as novas diretrizes de avaliação, garantindo que tais políticas sejam aplicadas de maneira consistente e justa. O investimento em capacitação e desenvolvimento profissional é, portanto, essencial para o sucesso dessa implementação. Assim, ao analisar uma política de avaliação recente e dinâmica como a da Educação Infantil, é indispensável considerar esses fatores, a fim de assegurar que

as práticas adotadas estejam sempre alinhadas às necessidades e interesses das crianças, bem como com as especificidades do ambiente educacional.

Sendo assim, no que diz respeito à avaliação na Educação Infantil, a proposta consistiu em verificar quais questões se apresentam intrínsecas ao processo avaliativo na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú/SC, levando em conta as legislações e documentos oficiais (nacionais e locais) que orientam as propostas e práticas pedagógicas nessa etapa educativa, bem como as narrativas de professoras⁵ que atuam em um Núcleo de Educação Infantil desta Rede.

Sob a perspectiva do acompanhamento da criança e da avaliação do trabalho pedagógico, a avaliação na Educação Infantil, fundamentada na legislação brasileira, destaca-se como uma prática essencial e integrada ao processo educativo que, conforme já mencionado, deve ser contínua, formativa e reflexiva, respeitando as singularidades de cada criança e os contextos socioculturais em que estão inseridas.

Ao ser desenvolvida a partir das vivências e experiências das crianças, observadas e registradas de forma sistemática pelas professoras professores, a avaliação transcende o simples acompanhamento do progresso individual, tornando-se uma ferramenta essencial para refletir sobre as práticas pedagógicas, permitindo ajustes e promovendo estratégias mais inclusivas e contextualizadas.

Nesse processo, professoras e professores assumem o papel de mediadores e promotores da aprendizagem — assentados na perspectiva do direito das crianças — criando ambientes que estimulem novas descobertas, o desenvolvimento integral e o fortalecimento do pensamento crítico e reflexivo das crianças. Assim, a avaliação não apenas auxilia no entendimento das necessidades infantis, mas também contribui para a constante qualificação do trabalho pedagógico, reafirmando seu papel transformador e indispensável na Educação Infantil.

Sabe-se que a qualidade da educação está relacionada à formação de professoras e professores que nela atuam — embora não se restrinja a esse aspecto. A formação é um dos indicadores de qualidade, estando associada também ao espaço, ao tempo, à materialidade, entre outros fatores. Esses elementos, por sua vez, estão diretamente atrelados não somente à

⁵ Embora no decorrer do texto tenha feito a opção por considerar o uso dos dois termos, sem a devida flexão de gênero, ao fazer referência às profissionais diretamente envolvidas neste estudo, empregaremos apenas a terminologia no feminino, em decorrência da exclusividade de participação de mulheres.

aquisição de conhecimento acerca da infância e das atividades pedagógicas, como também ao desenvolvimento da sensibilidade desses profissionais e à transformação da realidade educacional.

Com base nessa conjuntura, Raimann (2014, p. 03) aponta que “a figura do professor é muitíssimo importante, embora ele não atue de modo isolado e de forma neutra, e, diante da força das proposições do mundo do capital, precisa articular a crítica e ações que promovam a emancipação e não a reprodução”. No entanto, o atual cenário educacional apresenta uma realidade que destoa do objetivo pretendido, uma vez que, em grande medida, os efeitos de políticas educacionais são moldados pelas demandas do mundo capitalista.

Essas políticas, frequentemente voltadas para a lógica de produtividade e resultados quantificáveis, acabam por limitar a autonomia de professoras e professores, além de restringir a educação a uma abordagem instrumentalizada. O foco em avaliações padronizadas, metas rígidas e competitividade entre instituições desvia o propósito transformador da educação, reforçando a reprodução de desigualdades e dificultando a implementação de práticas pedagógicas emancipatórias.

Além disso, a precarização das condições de trabalho dessa classe de profissionais, como salários inadequados, excesso de carga horária de trabalho e falta de apoio institucional, reforça um modelo educacional que prioriza a eficiência sobre a reflexão crítica. Nesse contexto, as possibilidades de uma educação que promova a emancipação e a criticidade tornam-se cada vez mais limitadas, não por falta de compromisso por parte dos mesmos, mas pelas imposições de um sistema que privilegia a manutenção de estruturas de poder e desigualdade.

Então, cabe destacar que a temática da avaliação é um tanto invisibilizada no decorrer do processo de formação (inicial e continuada) de professoras e professores, apresentando-se problemática, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, constituindo-se tema de frequentes incômodos por parte da categoria, bem como objeto de análise do MEC.

No que diz respeito à Educação Infantil, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), em conjunto com alguns especialistas, sequencialmente às atividades do Grupo de Trabalho do MEC⁶, iniciou a discussão para implementação da avaliação da Educação Infantil

⁶ Sobre as especificidades de posicionamentos de cada um desses órgãos acerca da avaliação, trataremos mais adiante.

em âmbito nacional, chegando-se à proposta de Avaliação Nacional de Educação Infantil (ANEI), cujo projeto sugere a avaliação do Sistema e do Contexto.

Sendo assim, cada um dos grupos a defende sob perspectivas distintas, em razão de suas funções e objetivos específicos. O primeiro, composto pelo INEP — autarquia vinculada ao MEC e responsável pelas avaliações em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) —, defende uma avaliação de sistema, cujo propósito é diagnosticar a qualidade da Educação Básica no Brasil e identificar fatores que influenciam o desempenho dos estudantes. Já o MEC, ao direcionar seu foco para a prática pedagógica e o desenvolvimento das crianças, sustenta uma avaliação de contexto. Por sua vez, um segundo movimento, evidenciado na terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e associado ao grupo “Todos pela Base”, no modo como apresenta a BNCC-EI, deixa pistas de que a avaliação recaia diretamente sobre as crianças — aspecto que será melhor discutido adiante.

Foi a partir dessa disputa de concepções e da necessidade de consolidar uma política pública coerente com os princípios da Educação Infantil que o MEC, no início da década de 2010, um movimento de sistematização das discussões sobre avaliação nessa etapa. Esse processo resultou na criação de um Grupo de Trabalho (Portaria nº 1.147/2011)⁷ voltado à proposição de diretrizes e metodologias específicas para a avaliação da Educação Infantil — iniciativa que será retomada e detalhada nos capítulos seguintes, por sua relevância na configuração das políticas de avaliação no país.

Com base nesse cenário e nas discussões desenvolvidas, o estudo aqui apresentado elegeu como objetivo geral analisar a avaliação na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú/SC, a partir das narrativas e práticas de professoras dessa etapa educativa, bem como das legislações e documentos oficiais — nacionais e locais — que orientam as propostas e práticas educativo-pedagógicas nesse contexto. E, como objetivos específicos: **i)** historicizar o processo de avaliação da/na Educação Infantil, a partir dos anos 2000; **ii)** evidenciar como a avaliação é apresentada na Proposta Curricular Municipal e na Resolução para a Educação Infantil de Balneário Camboriú/SC, assim como, no Projeto Político Pedagógico (PPP) institucional - campo desta pesquisa; **iii)** problematizar a compreensão de

⁷ Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/publicacoes/educacao_infantil/educacao_infantil_sitematica_avaliacao.pdf. Acesso em: 6 out. 2025.

avaliação na Educação Infantil, a partir de narrativas de professoras da Rede Pública Municipal de Ensino de Balneário Camboriú/SC.

A presente pesquisa dividiu-se em quatro principais fases: a) fundamentação teórica acerca da temática avaliação da/na Educação Infantil; b) a análise documental; c) estudo de campo por meio da realização da entrevista semiestruturada individual; d) transcrição e tratamento dos dados, apresentação e socialização dos dados organizados por meio de texto dissertativo e artigos científicos.

A partir deste contexto introdutório, o trabalho avança para a descrição da estrutura desta dissertação. O capítulo introdutório revela o percurso instigante que motivou a escolha da temática, justificando sua relevância. Além disso, apresenta os objetivos que estruturam e direcionam o desenvolvimento deste estudo, evidenciando sua contribuição para o campo de pesquisa.

O capítulo 2 — **Sobre a temática em questão: principais apontamentos** — apresenta a fundamentação teórica sobre a avaliação da/na Educação Infantil. Neste, depara-se com o conceito de avaliar; discorre sobre a avaliação na Educação Infantil e a trajetória dessa etapa educativa no Brasil; em seguida, são abordadas legislações e documentos nacionais. Para isso, recorre à Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009b), do Plano Nacional de Educação (2001-2010; 2014-2024) (Brasil, 2001; 2014), aos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil - Volumes 1 e 2 (Brasil, 2006b) e Parâmetros Básicos de Infraestrutura das Instituições de Educação Infantil-Volumes 1 e 2 (Brasil, 2006a), aos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009a), bem como ao documento Educação Infantil: Subsídios para a construção de uma Sistemática de avaliação (Brasil, 2012c).

Paralelo ao marco legal e documental, acresce-se às discussões de autoras e autores como: Kramer (1995), Parente (2004), Bondioli e Ferrari (2004), Bondioli (2008), Bondioli e Sávio (2013), Sousa (2014, 2018), Didonet (2014), Souza; Moro e Coutinho (2015), Hoffmann (2015, 2018), Pimenta (2017), Moro, Branco e Corsino (2023), entre outros que contribuem para o aprofundamento sobre a temática da avaliação. Apresenta ainda Cipollone (2014), para abordar as especificidades dos contextos de educação.

Em meio a essa teorização, o capítulo 3 — **Que se encontra nas bases de dados sobre a avaliação da/na Educação Infantil?** — expõe as produções acadêmicas levantadas

nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e trabalhos apresentados nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), com recorte temporal estipulado entre os anos de 2011 e 2023, tendo em vista que no referido ano começaram a surgir as primeiras discussões e movimentações para incluir a Educação Infantil no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Essa inclusão visava garantir que a Educação Infantil também fosse objeto de avaliação e, assim, pudesse ser monitorada e melhorada, tal como o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

O capítulo 4 — **Percurso da pesquisa** — retrata as considerações a respeito do método e da metodologia em que este estudo baseia-se, bem como o caráter da pesquisa. Analisa, à luz da etnografia e da Etnografia de documentos, o método utilizado para geração e análise de dados. Para abordá-la trazemos a obra organizada por Clifford e Marcus (2016), “A escrita da cultura: poética e política da etnografia”; enquanto Ferreira e Lowenkron (2020) se atentam em explorar a Etnografia de documentos. Na sequência deste mesmo capítulo, contempla-se, ainda, a delimitação do campo de pesquisa e as participantes; os critérios de seleção; procedimentos teórico-práticos que possibilitaram o estudo; além de abordar o instrumento para geração de dados: entrevistas semiestruturadas, instrumento estudado à luz de Duarte (2004).

Apresenta, no capítulo 5 — **A avaliação na rede municipal de Balneário Camboriú: documentos em evidência** — uma análise dos documentos locais que abordam (ou deveriam abordar) como a avaliação é contemplada na Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino do município de Balneário Camboriú, Santa Catarina. Traz à baila os dois principais documentos municipais que orientam a prática educativo-pedagógica na Educação Infantil do referido município: a Proposta Curricular Municipal para a Educação Infantil de Balneário Camboriú (Balneário Camboriú, 2021a) e a Resolução 06/2020 (Balneário Camboriú, 2020), que fixa normas para a Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Balneário Camboriú, Santa Catarina. Não menos importante faz a análise do Projeto Político Pedagógico do Núcleo de Educação Infantil campo da referida pesquisa.

O capítulo 6 — **Sobre o estar lá: a pesquisa de campo na rede municipal de ensino de Balneário Camboriú/SC** — traz a discussão e análise de dados gerados por meio da pesquisa de campo, considerando o instrumento acima citado (entrevista semiestruturada). Partindo da reincidência ou ineditismo dos dados gerados, chegamos aos seguintes núcleos de

análise: **i)** A Avaliação na Educação Infantil; **ii)** Rotina institucional e avaliação; **iii)** Formação Inicial e Continuada para a prática avaliativa; **iv)** Interação família x Núcleo de Educação Infantil; e **v)** Desafios na prática avaliativa.

O texto é encerrado com as **Considerações Finais... Ou Nem Tão Finais Quando Se Trata Da Avaliação**, possibilitadas com este estudo, colocando em tela a maneira como tal poderá contribuir com a prática avaliativa, tanto do processo educativo-pedagógico, quanto das crianças da Educação Infantil da referida Rede de Ensino. Nesta, são contempladas ainda as implicações e dilemas éticos oriundos dessa pesquisa, bem como possibilidades de pesquisas futuras que podem aprofundar e expandir o conhecimento sobre a avaliação na Educação Infantil.

2 SOBRE A TEMÁTICA EM QUESTÃO: PRINCIPAIS APONTAMENTOS

A avaliação no campo da educação tem se tornado uma temática cada vez mais recorrente em âmbito mundial, tanto no que se refere à aplicação de testes, quanto no debate acerca das concepções que subjazem a sua formulação, sua adequação ou inadequação, seus objetivos e usos. Assim, este capítulo contempla a contextualização do referencial teórico e legal que ampara este estudo.

2.1 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

No Brasil, as primeiras tentativas de estruturação de creches surgiram em caráter assistencialista, com o intuito de auxiliar as mulheres trabalhadoras e viúvas desamparadas. Associado a isso, outro elemento que contribuiu para o surgimento dessas instituições, foram as iniciativas de acolhimento aos órfãos abandonados, que na maioria das vezes eram filhos e filhas de mulheres da corte, preocupadas com sua reputação (Paschoal; Machado, 2009). Fatores como o alto índice de mortalidade infantil, a desnutrição generalizada e o significativo número de acidentes domésticos, serviram de estímulo para que alguns setores da sociedade, dentre eles, o religioso, o empresariado e o de professores comesçassem a ponderar a possibilidade de instituir um espaço de cuidados da criança fora do ambiente familiar. Foi com base em tais anseios que a criança começa a ganhar visibilidade social, vista inicialmente “[...] como um problema [...], com um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial é que começou a ser atendida fora da família” (Didonet, 2001, p. 12).

Como complemento, o autor prossegue:

Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche (Didonet, 2001, p. 12).

Faz-se necessário demarcar que o atendimento às crianças das classes menos favorecidas passou, ao longo da história, por arranjos institucionais e alternativas de

acolhimento, iniciado no século XIX. Paschoal e Machado (2009) destacam que uma das instituições brasileiras criadas com esse propósito foi a Roda dos Expostos ou Roda dos Excluídos⁸.

Ainda no final do século XIX — período marcado pelo fim do regime da escravidão no país, pelo acentuado movimento migratório nas grandes cidades e pelo início da República — surgiram iniciativas isoladas de proteção à infância, voltadas ao combate da mortalidade infantil. Apesar do trabalho desenvolvido pelas Casas de Misericórdia, por meio da Roda dos Expostos, em contraposição à ideia de abandono presente nas Rodas, algumas creches foram criadas por organizações filantrópicas (Paschoal; Machado, 2009). Foi somente no início da década de 1950 que a última Roda dos Expostos foi extinta, tornando o Brasil o último país a encerrar essa modalidade de atendimento à infância (Marcílio, 1997).

Ao findar o referido século e, mais objetivamente, em meados do século XX, no Brasil, a implantação das creches e jardins de infância foram acompanhadas pelas tendências: jurídico-policia, cuja defesa recaía sobre a infância moralmente abandonada; a médico higienista e a religiosa. Todas tinham a pretensão de combater o elevado índice de mortalidade infantil, tanto no interior das famílias quanto nas instituições de atendimento à infância. Sendo assim, cada uma delas “[...] apresentava as suas justificativas para a implantação de creches, asilos e jardins de infância onde seus agentes promoveram a constituição de associações assistenciais privadas” (Kuhlmann Jr., 1998, p. 88).

O autor anteriormente citado defende que, nessa mesma época, o médico Arthur Moncorvo Filho fundou o Instituto de Proteção à Infância do Rio de Janeiro, cujo objetivo, além de atender mães grávidas socialmente menos favorecidas, consistia em prestar assistência aos recém-nascidos por meio da distribuição de leite, serviços de consultas, vacinação e cuidados de higiene. Ainda nesse período, foi criado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, que precedeu, em 1919, a criação do Departamento da Criança. Este último foi instituído com a finalidade de fiscalizar as instituições de atendimento à infância e combater o trabalho de mães voluntárias, que cuidavam de modo precário dos filhos de trabalhadoras.

Em um contexto de industrialização, em que a chegada de imigrantes europeus e a inserção da mão de obra feminina começam a se fazer presentes, o movimento operário começa

⁸ Esse nome provém de um dispositivo onde eram colocados os bebês abandonados e era composto por uma forma cilíndrica, separada ao meio por uma divisória, fixado na janela da instituição ou das Casas de Misericórdia. Por mais de cem anos essa foi a única instituição de assistência às crianças abandonadas em nosso país.

a ganhar força, e, por meio de movimentos organizados nos grandes centros urbanos industrializados, passaram a reivindicar melhores condições de trabalho, incluindo a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos (Paschoal; Machado, 2009).

Assim como o cenário inicial foi marcado por árduas lutas, as pequenas conquistas nesse campo também o foram. Kramer (1995) complementa a discussão apontando que, com o avanço da industrialização e o progressivo aumento das mulheres da classe média no mercado de trabalho, houve respectivamente um aumento da demanda pelo serviço das instituições de atendimento à infância.

Enquanto as instituições públicas atendiam crianças das camadas menos favorecidas socialmente, as particulares ofereciam atendimento parcial — meio turno — focado na socialização e na preparação para o ensino regular. Diante dessa distinção na oferta de serviços, Kramer (1995) também explicita que as crianças das diferentes classes sociais eram submetidas a contextos de desenvolvimento distintos. Enquanto as crianças das classes populares recebiam propostas de trabalho baseadas na ideia de carência e deficiência, aquelas das classes sociais mais abastadas tinham acesso a uma educação que privilegiava a criatividade e a sociabilidade infantil.

Nesse breve preâmbulo sobre o início do atendimento à infância brasileira fora do contexto familiar, embora não se tenha registros que tratem da especificidade da avaliação ou da aplicação de instrumentos avaliativos que mensurassem a aprendizagem das crianças, ainda assim, é possível identificar que a área não estava alheia às práticas e processos avaliativos, isto é, de intenções avaliativas desde esse tempo — por vezes nominada como “diagnóstico” — as quais permitem interrogar para que e a quem serve avaliar as crianças nesse período.

Com o reconhecimento gradual da necessidade de garantir o atendimento educacional a todas as crianças, independentemente de sua classe social, surge um processo de regulamentação das práticas pedagógicas oferecidas pelas instituições de Educação Infantil, especialmente no âmbito da legislação. No entanto, a formalização da avaliação dessas crianças, como parte desse processo, assume um papel complexo e, muitas vezes, problemático.

A avaliação, ao ser instituída de forma normativa, não apenas busca medir o aprendizado das crianças, mas também funciona como um instrumento de classificação e padronização, principalmente das crianças provenientes de contextos mais vulneráveis. A partir disso, se desenha uma proposta educativo-interventiva que, ao invés de valorizar a diversidade e promover a inclusão, muitas vezes busca moldar os sujeitos a um padrão único e homogêneo.

Esse processo de avaliação, portanto, não se limita à criança, mas se estende aos seus familiares, em particular às mães, frequentemente retratadas como incapazes de garantir o desenvolvimento adequado de seus filhos. Nesse sentido, a avaliação, além de consolidar uma prática educativa de submissão, também reforça estigmas sociais, perpetuando desigualdades. Com a formalização da avaliação pela legislação, esse controle torna-se institucionalizado, refletindo e reforçando uma lógica excludente que persiste na Educação Infantil.

Diante de tais constatações, Paschoal e Machado (2009) identificam que, até início dos anos 1970, pouco se fez em termos de legislação que garantisse a oferta desse nível educativo. Já na década de 1980, diversos setores da sociedade — incluindo organizações não-governamentais, pesquisadores da infância, comunidade civil e outros — uniram forças para sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento. Contudo, foi necessário aguardar quase um século, desde a constituição das primeiras discussões sobre a creche no Brasil escravista, para que esse direito fosse efetivamente reconhecido, por meio da Carta Constitucional de 1988.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a garantia dos direitos civis, sociais e políticos foi estendida aos cidadãos brasileiros na sua totalidade. Procedente dos movimentos e das lutas sociais, conforme sinalizam Matiazzi e Simões (2022, p. 75), o referido documento “[...] se alicerça na inviolabilidade dos direitos à vida, à liberdade e à igualdade e na premissa de que os direitos sociais devem ser garantidos a todos, sendo o primeiro deles o direito à educação, incluindo a garantia de proteção à maternidade e à infância”. Dado o reconhecimento da criança como sujeito histórico-social, cujos direitos não podem ser violados, a infância, nesse marco federativo, passa a ser compreendida como um direito social.

Como evidenciamos até o momento, no Brasil, a Educação Infantil constitui-se enquanto prática social e política pública, trazendo em sua história a marca de um intenso movimento de luta para assegurar o direito das crianças ao atendimento em contextos coletivos de educação formal. Reitera-se que o avanço nas discussões da área se consolidou na Constituição Federal de 1988, com a inclusão da Educação Infantil como direito das crianças até 5 anos — artigo 208, inciso IV, alterado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 (Brasil, 2006c) — e também como direito dos trabalhadores urbanos e rurais, visando à melhoria de sua condição social (artigo 7º, inciso XXV).

Posteriormente, no ano de 1990, ocorre a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), legislação que corrobora com a compreensão da educação enquanto direito

social, conforme evidencia-se no Artigo 53, “[...] a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (Brasil, 1990). O documento apresenta ainda os elementos pertinentes à garantia de tais direitos, entre eles, a igualdade de acesso, permanência e respeito nos espaços de ensino.

Em prol do reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos e tratando-se de políticas públicas destinadas às crianças e à infância, a década de 1990 tornou-se um período significativo para essa classe geracional, uma vez que nela foram ampliados estudos, documentos e legislações na área. Nessa direção, no ano de 1996, ocorre a promulgação da Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 (a conhecida LDB 9394/96) um importante marco para a Educação Infantil brasileira, uma vez que reconhece a Educação Infantil como parte da Educação Básica.

Uma vez que o caráter assistencialista da Educação Infantil e a priorização dos cuidados com o corpo, em detrimento das propostas educativas pautadas nos direitos das crianças, constituíram-se como marcas históricas dessa etapa educativa no país, tais características acabaram por se tornar, à época, um dos principais desafios enfrentados pela sociedade brasileira, resultando, em grande medida, nas desigualdades de oferta e de qualidade educacional (Brasil, 2009a). Diante desse impasse entre o caráter assistencialista e o educativo, ocorre a mudança dos objetivos da Educação Infantil, mediante seu reconhecimento legal, enquanto parte do Sistema Educacional Brasileiro (Brasil, 2009a; 2015).

Sendo assim, a LDB 9394/96, Art. 29, estabelece que: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade 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, 1996). Como o primeiro espaço de educação, em instituições formais e em sociedades ocidentais, urbanas e industriais da criança, fora do ambiente familiar, a Educação Infantil ocupa papel fundamental na base da construção da cidadania e de uma sociedade democrática, livre, justa, solidária e comprometida com a preservação do meio ambiente, conforme previsto na Constituição Federal de 1988.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 05, de 17 de dezembro de 2009), artigo 5, por sua vez, reitera:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (Brasil, 2009b, p. 1).

Ao ser legitimada pelas legislações brasileiras e pelos marcos legais do sistema educacional como a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil passa a incorporar, em seu campo, aspectos próprios do sistema de ensino, como, por exemplo, a avaliação. Nesse sentido, tanto na LDB 9394/96 (Brasil, 1996) como nas DCNEI (Brasil, 2009b), encontram-se definições a respeito da avaliação de crianças, desde bebês, referentes a essa etapa educativa. Tais orientações serão abordadas pontualmente a seguir e aprofundadas em momento posterior.

Reiterando o que dispõe a LDB 9394/96 acerca da avaliação na Educação Infantil (Art. 31), as DCNEI, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009 (Brasil, 2009b, p. 4–5), em seu Art. 10, definem:

As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação”, de modo a garantir:

- 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.

Vimos, assim, que a avaliação na Educação Infantil possui amparo legal a partir da promulgação da LDB 9394/96, a qual a retira da condição de mero instrumento de controle ou de descrição dos comportamentos infantis, assegurando-lhe o estatuto de documento indispensável ao acompanhamento e à sistematização das ações docentes realizadas no cotidiano institucional. Sob essa ótica, não há, oficialmente, exigência de padronização do documento avaliativo, o que possibilita a construção de avaliações ricas em informações, condizentes com as crianças reais que frequentam as instituições educativas. Tais avaliações, de fato, contribuem para a ressignificação das práticas educativo-pedagógicas que consideram

os contextos de origem dessas crianças, seus modos de vida, bem como as concepções de criança e de Educação Infantil que amparam tais práticas.

2.2 UM ESTUDO MAIS AMPLIADO SOBRE A AVALIAÇÃO

Dada a necessidade de acompanhar as práticas desenvolvidas na cotidianidade das instituições de ensino, documentos passaram a ser elaborados como um meio de garantir as especificidades de cada etapa educativo-pedagógica, bem como no intuito de acompanhar e promover o desenvolvimento integral de crianças/alunas e alunos.

Considerando que a avaliação é uma prática presente em nosso cotidiano, manifestando-se nos mais diversos contextos, tendo em vista que frequentemente somos chamados a tomar decisões e realizar escolhas que envolvem necessariamente em alguma estratégia de mensuração e ou julgamento, Demarqui e Vargas (2016, p. 1) apontam que tal ação “é uma prática que consiste no ato de julgar, atribuir valor”.

Antes de prosseguir com essa discussão, faz-se necessário que compreendamos a etimologia da palavra “avaliar”, cuja origem vem do latim *valere*. No português, resultou, entre outras formas, em “valia”, da qual se formou “avaliar”, que significa “dar valor a”⁹. De acordo com o dicionário *Michaelis Online*¹⁰, o verbete avaliar significa: “calcular ou determinar o valor, o preço ou merecimento de”; “reconhecer a intensidade, a força de”; “apreciar o valor de algo ou alguém” e/ou “calcular, computar, orçar”.

Para Alves (2004, p. 11),

Avaliar é uma actividade natural do ser humano que constantemente, consciente e/ou inconscientemente, faz juízos de valor, resultando daí diferentes posicionamentos perante o mundo que o cerca. Na maior parte das situações, somos levados a tomar decisões mais ou menos imediatas, com maior ou menor impacto na nossa vida pessoal ou na comunidade em que estamos inseridos. Uma vez que tudo pode ser objeto de avaliação, não é possível, nem será necessário, praticá-la com o mesmo grau e o mesmo rigor e sistematicidade em todas as situações - é a natureza das decisões e o seu efeito na vida das pessoas que determinará os cuidados a ter no processo avaliativo.

⁹ Conforme o Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, de José Pedro Machado, avaliar vem de “valia” que deriva de “val(er) + -ia”; por sua vez, “valer” se origina do latim “*valere*”. Disponível em: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/analisar-e-avaliar/15305>. Acesso em: 19 set. 2024.

¹⁰ Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=K742>. Acesso em: 10 set. 2024.

Observa-se, portanto, que o avaliar ou validar algo é, de certo modo, algo natural e inerente ao ser humano, decorrente de suas necessidades sociais, pessoais, familiares e de seu posicionamento perante a sociedade. Alves (2004) ressalta que a pluralidade de significados atribuídos aos processos avaliativos está diretamente relacionada ao contexto avaliado, aos sujeitos dessa avaliação, e ainda, aos fins a que se destinam. Assim sendo, a avaliação nos contextos de ensino perpassa todos os espaços institucionais, operando ora como reguladora, ora como mola propulsora de melhorias institucionais — inclui-se aqui os sujeitos direta ou indiretamente envolvidos no processo.

Vianna (2003) atenta para o fato de que a avaliação deve ter uma consequência, não se limitando apenas a informar os resultados. Sendo assim, conforme o autor, atitudes devem ser tomadas para aprimorar ou superar os problemas apontados pelos resultados obtidos.

Segundo o documento “Fundamentação das matrizes de avaliação da Educação Básica: estudos e propostas”, elaborado pela Diretoria de Avaliação da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (DAEB-INEP), em colaboração com diversos especialistas em educação e técnicos da área, e com a supervisão e apoio do MEC, avaliar vai muito além de medir uma realidade e analisar os resultados obtidos. O ato abrange o desenvolvimento de ações efetivas para modificar uma dada situação (Brasil, 2014a).

Ristoff (1995, p. 63), por sua vez, aponta que “avaliar é uma forma de restabelecer compromissos com a sociedade; de repensar objetivos, modos de atuação e resultados; de estudar, propor e implementar mudanças nas instituições e em seus programas; deve-se avaliar para poder planejar, para evoluir”. Dessa forma, o processo avaliativo deve ser ético, no sentido de que deve ser publicizado, debatido, e de não poder ser utilizado para propósitos diferentes daqueles para os quais foi desenhado (Horta Neto, 2010).

Nesse viés, o estudo de Dias Sobrinho (2003, p. 13) elucida que “a avaliação adquiriu dimensões de enorme importância na agenda política dos governos, organismos e agências dedicadas à estruturação e gestão do setor público e particularmente da educação”. O autor pontua, ainda, que a influência das mudanças políticas, econômicas e sociais originaram diferentes concepções de avaliação, definindo também diferentes modelos e abordagens avaliativas.

Na percepção do autor, as concepções de avaliação presentes no contexto das instituições de ensino são produtos de fenômenos e mudanças sociais, construídas e

redesenhadas no decorrer do tempo. São escolhas feitas em determinados períodos e marcos históricos, com dimensões que ultrapassam o caráter individual e avançam para o social (Dias Sobrinho, 2003). Ainda complementa que:

A avaliação faz parte dos contextos humanos, que estão sempre inevitavelmente mergulhados em ideologias e valores e, portanto, em jogos de interesses contraditórios e disputas de poder. A avaliação é fundamentalmente política porque pertence ao interesse social e produz efeitos públicos de grande importância para as sociedades (Dias Sobrinho, 2003, p. 92).

Portanto, a avaliação, muitas vezes, é utilizada como um dispositivo de poder e/ou controle entre indivíduos, grupos e instituições, em vez de atuar como um instrumento voltado à construção e à reequilibração entre os sujeitos e os objetos do contexto avaliativo, o que acaba por distorcer seu propósito original. Tal deturpação manifesta-se em diversos contextos, inclusive aos contextos de ensino, quando a avaliação passa a assumir um caráter punitivo ou classificatório.

De modo a reforçar a presença do viés político da avaliação, a pesquisa de Rocha Neto (2020, p. 69), que versa sobre fundamentos, concepções e políticas de avaliação da Educação Infantil entre os anos de 2016 e 2018, afirma que “[...] o ato de avaliar é, portanto, uma ação política que possibilita a reflexão e o questionamento, a construção do conhecimento e a busca pela qualidade da educação. Ao mesmo tempo, também pode servir como instrumento de medição, comparação e competição”.

Simultaneamente, a avaliação pode ser vista como uma ferramenta poderosa para promover a reflexão crítica, o questionamento e a construção de conhecimento, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação. Contudo, também pode servir como instrumento de segregação e marginalização, especialmente quando são desconsideradas as diferentes necessidades e contextos em que as crianças, alunas e alunos encontram-se inseridas, ou ainda, quando os resultados são utilizados para criar barreiras em vez de criar oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Acerca desse processo, consideramos a contribuição de Brandalise (2010, p. 66) quando refere que,

[...] a avaliação não é um processo neutro e isento de valores sociais, éticos, políticos, culturais; ao contrário, é um processo complexo que produz efeitos em todos os envolvidos em sua práxis. Nele, há que se organizar os conjuntos de indivíduos, de idéias, de ações, de estruturas e de relações, na busca de ações impregnadas de valores, de sentidos, de produção, de significados.

Uma vez que assume posição oposta à neutralidade e se encontra repleta de valores e sentidos, a avaliação configura-se como um processo bastante dinâmico, cujos efeitos refletem diretamente na prática dos sujeitos envolvidos.

Embora a aproximação com o ato avaliativo não seja nova, Parente (2004) evoca atenção para o cuidado necessário ao inseri-lo no contexto de ensino. Conforme o autor, deve-se evitar o enfoque exclusivo na subjetividade inerente a tais ações, ainda que seja impossível desconsiderá-la. Em sua perspectiva, é preciso conceber um ponto de equilíbrio entre aquilo que nos constitui humanamente como seres que avaliam e o que se preconiza enquanto processo educativo, pois nossas impressões são, em geral, incipientes e pouco adaptáveis a contratos formais.

Ao tratar especificamente do sistema de avaliação de aprendizagem, Hoffmann (2015, p. 1) considera a terminologia “avaliar” bastante ampla, uma vez que, do seu ponto de vista “[...] o ato de avaliar compreende: a) um grande conjunto de procedimentos didáticos; b) de caráter multidimensional e subjetivo; c) que se estendem por um tempo longo e ocorrem em variados espaços; e d) que envolvem todos os sujeitos do ato educativo de maneira interativa”.

A metodologia avaliativa, portanto, baseia-se nos valores morais, concepções de educação, de sociedade e de sujeito, as quais orientam o saber avaliativo e lhes dão sentido. Nas palavras de Hoffmann (2015, p. 01), quanto às concepções, a prática profissional de professoras e professores pode caracterizar-se de dois modos:

Uma concepção classificatória tem por finalidade selecionar, comparar, classificar. É seletiva por natureza e, por decorrência, excludente. Uma concepção mediadora tem por finalidade observar, acompanhar, promover melhorias de aprendizagem. É de caráter individual (não comparativa) e baseia-se em princípios éticos, de respeito à diversidade. Visa, desse modo, uma educação inclusiva no seu sentido pleno – de acesso à aprendizagem para todos e por toda a vida (projeto de futuro).

Para essa autora, o processo de avaliação de aprendizagem sempre envolve e está relacionado a dois elementos: educador/avaliador e educando/avaliado. Alguém (educando)

que é avaliado por alguém (educador). Trata-se de uma relação dual — o que significa que a professora e o professor são diretamente responsáveis pelas ações focadas em cada criança. Independentemente do número de crianças para os quais a professora e o professor lecionem, o processo avaliativo se estabelecerá de uma forma diferente para cada uma delas. É um processo subjetivo, único.

Em meio ao processo avaliativo nos contextos de ensino, Castro e Souza (2018, p. 113) destacam a relevância do papel exercido por professoras e professores, uma vez que ocupam um importante lugar de mediação, “[...] colaborando para uma prática avaliativa que não é concebida como algo diferente do processo de aprendizagem; constituindo-se como uma tarefa de observar, escutar, sentir, de estar disponível ao outro”, cujo compromisso relaciona-se com “[...] a ampliação das experiências das crianças e com a transformação da realidade educacional”.

Deste modo, toda avaliação tem por objetivo: “a) observar os aprendizes um por um; b) analisar e compreender suas diferentes estratégias de aprendizagem; c) delinear estratégias pedagógicas que favoreçam a melhoria de suas aprendizagens” (Hoffmann, 2015, p.02). Portanto, o processo avaliativo consiste em observar, analisar e promover melhores condições de aprendizagem.

Embora a proposta de Hoffmann (2015) apresente um ideal potente e necessário, a partir da minha trajetória como professora, reconheço que essa concepção, embora desejável, nem sempre se concretiza na prática. Como realizar uma observação individualizada em turmas/agrupamentos com número elevado de crianças, em jornadas marcadas por múltiplas tarefas simultâneas, exigências institucionais e tempo escasso? Como sustentar uma escuta sensível quando o cotidiano exige respostas rápidas, preenchimento de relatórios, planejamento de vivências e gestão de conflitos? Até que ponto essa proposta considera as condições reais de trabalho das docentes da Educação Infantil? Será que, ao insistir nesse modelo, não se corre o risco de reforçar uma lógica de responsabilização individual, que ignora os atravessamentos institucionais e sobrecarrega ainda mais professoras e professores? Essas perguntas emergem da prática e revelam uma tensão entre o que se propõe teoricamente e o que é possível realizar no cotidiano das instituições educativas. Reconhecer essa tensão não significa negar a importância da avaliação formativa, mas sim, afirmar que ela precisa ser pensada a partir das

condições concretas de trabalho, respeitando os tempos da criança e os limites de professoras e professores, o que exige, também, revisitar políticas educacionais, como a oferta com qualidade de hora atividade, por exemplo, assim como, de formação inicial e continuada que abordem a temática da avaliação.

Essa reflexão encontra ressonância nos posicionamentos de Kramer (1995), sendo aprofundada por Ciasca e Mendes (2009, p. 301 – grifos do original), que complementam:

[...] é necessário analisar criticamente essa prática, pois o fato de na maioria das vezes os alunos serem o único objeto da avaliação revela a estrutura de poder e autoridade da grande maioria das instituições escolares. Ressalte-se a necessidade de que a “clássica” forma de avaliar, buscando os “erros” e os “culpados”, seja substituída por uma dinâmica de avaliação capaz de trazer elementos de crítica e transformação ativa para o trabalho. Nesse sentido, todos são objetos e sujeitos de avaliação: professores, equipe gestora e pedagógica, crianças e pais.

Diante de tais considerações, reitera-se a necessidade da adoção de uma abordagem mais crítica e inclusiva na avaliação nos contextos educativos, em que a tradicional prática avaliativa passe a ser questionada, dando lugar a uma dinâmica de avaliação que envolva todos os participantes do processo educativo-pedagógico com a intenção de beneficiá-los.

Por dedicar-se ao longo dos anos a estudar a temática da avaliação, Esteban (2008) afirma que precisamos avançar em uma nova cultura para a avaliação, que se distancie de uma perspectiva unicamente técnica em direção a uma dimensão mais ética. Pois, defende a autora, somente dessa forma seremos capazes de romper as barreiras existentes entre os participantes dos processos de ensino e aprendizagem e, ao mesmo tempo, entre os diversos conhecimentos existentes no cotidiano das instituições de ensino.

Contudo, Rocha Neto (2020) aponta para o fato de as práticas avaliativas no contexto de ensino carecerem de profissionais devidamente preparados e com conhecimentos específicos acerca desse campo, sobretudo na tentativa de romper com práticas que não valorizam a aprendizagem das crianças.

Perante o exposto, verifica-se que a avaliação está centrada em uma educação com raízes tradicionais e concepções ultrapassadas, sobretudo de realidade sociocultural. Nessa perspectiva, a avaliação perpassa os elementos que não traduzem o real desenvolvimento das crianças, perdendo a amplitude do processo de ensino-aprendizagem. Observa-se ainda a falta de um ideário de avaliação que expresse a essência pedagógica da Educação Infantil.

2.2.1 A especificidade de avaliar na Educação Infantil

A avaliação educacional no âmbito da Educação Infantil deve ocorrer durante todo o processo educativo-pedagógico, prestando-se, dentre outros aspectos, a orientar professoras e professores no planejamento de suas ações docentes, para determinado nível educacional.

Acerca do processo avaliativo nessa etapa educativa, Rosemberg (2001, p. 23) alerta que,

[...] a avaliação constitui 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.

Diante dos múltiplos objetivos da avaliação na Educação Infantil, na visão de Hoffmann (1999, p. 7), acompanhar a criança em seu pleno desenvolvimento requer “um olhar teórico-reflexivo sobre seu contexto sociocultural e manifestações decorrentes do caráter evolutivo de seu pensamento”. Ou seja, conforme a autora, há a necessidade de respeitá-la em sua individualidade, como também em suas gradativas e sucessivas conquistas no que se refere à aquisição de conhecimento de modo geral, portanto, em todas as dimensões.

Na perspectiva da referida autora, nessa etapa da Educação Básica espera-se que seja oportunizado à criança a ampliação e diversificação das suas vivências no Núcleo de Educação Infantil. Ou seja, a Educação Infantil possui, em sua essência, a função de proporcionar inúmeros elementos para o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos¹¹, tal como preconizado no Artigo 29 da LDB 9394/96 (Brasil, 1996). Assim sendo, tanto a professora e o professor quanto as instituições que oferecem essa etapa educativa devem compreender e conhecer os diferentes fatores que contribuem para o desenvolvimento das crianças (Hoffmann, 2013).

A autora salienta que na Educação Infantil o objetivo principal da avaliação consiste em analisar, observar e registrar as etapas percorridas pela criança, sendo “uma prática

¹¹ Embora compreendamos que, na Educação Infantil, há crianças que completam 6 anos após o período da data de corte — 31 de março (Resolução nº 2, de 9 de outubro de 2018) —, a legislação brasileira delimita essa etapa à faixa etária de até 5 anos e 11 meses (Brasil, 2018a).

investigativa e não sentencial, mediadora e não constatativa. Não são os julgamentos que justificam a avaliação, as afirmações inquestionáveis sobre o que a criança é ou não é capaz de fazer” (Hoffmann, 2000, p. 15). Contudo, a avaliação para essa modalidade educativa adquiriu amparo legal somente após a promulgação da LDB 9394/96 (Brasil, 1996).

Hoffmann (2000) ainda contribui ao expor que na Educação Infantil a avaliação não tem o objetivo de exercer controle sobre a criança, mas sim, favorecer a melhoria das relações educativas travadas no cotidiano das instituições. A avaliação, nesse ciclo educativo, ocorre durante todo o processo e utiliza como mecanismos a observação, o acompanhamento da evolução e das dificuldades que a criança apresenta e o registro daquilo que se faz relevante durante o processo.

Portanto, “conceber o avaliar implica em conceber a criança que se avalia e essa não é uma prática neutra ou descontextualizada como procura se caracterizar a avaliação no ensino regular [...]” (Hoffmann, 1999, p. 11). Assim sendo, a postura avaliativa tradicional, que classifica as crianças/alunas e alunos ao final de um período, contrapõe-se a um significado de comprometimento do docente para a melhoria de seu aprendizado, do comprometimento de professoras e professores com a análise de sua práxis pedagógica.

Oliveira (2010) destaca que a avaliação, nessa etapa educativa, deve promover a reflexão sobre a prática pedagógica, de modo a possibilitar sua reorientação, sempre que necessário. Já Rosemberg (2013, p. 52), por sua vez, acredita que

[...] não é concebível acatar uma concepção de avaliação da/na educação infantil que não seja sempre mediada por valores, que não esteja atenta à totalidade da pessoa criança, que não seja ética e iluminadora para tomada de decisões socialmente justas e democráticas. Pode-se até não explicitar a tomada dessas posições, mas elas estão presentes na concepção adotada.

Isso significa que, independentemente de tais posturas estarem ou não explicitamente declaradas, elas permeiam profundamente a concepção construída, interferindo no desenvolvimento integral das crianças, na qualidade das interações e no ambiente de aprendizagem. Impactam também a forma como professoras e professores planejam e implementam atividades, moldando a experiência educativa e a construção do conhecimento. Além disso, influenciam a percepção das crianças sobre si mesmas, afetando sua autoestima e

motivação. Ou seja, essas concepções também têm um papel crucial nas decisões pedagógicas e nas políticas educacionais, refletindo valores e prioridades que podem favorecer ou limitar a inclusão.

Como bem complementa Hoffmann (1999), uma vez que professoras e professores se encontram alijados do processo, desempenhando a função de meros executores de instrumentos de controle, a avaliação torna-se “[...] uma exigência do sistema, do corpo técnico-administrativo ou das famílias” (p. 12). Visto que a prática avaliativa acontece sem estar alicerçada em concepções de sociedade, de educação, de criança, de trabalho docente e desenvolvimento infantil, os processos avaliativos “acabam por resultar em instrumentos caricaturais de uma educação comportamentalista e classificatória, reproduzindo o modelo burocrático da avaliação no ensino regular” (Hoffmann, 1999, p. 12).

Ao discutir as tensões no debate contemporâneo acerca da avaliação na Educação Infantil brasileira, em seu estudo intitulado “Políticas de Educação Infantil e Avaliação”, Rosemberg (2013) alerta quanto aos riscos de se avaliar verificando o desempenho das crianças da Educação Infantil como se faz no Ensino Fundamental, afirmando possível violação ética, dada a grande probabilidade de tais avaliações promoverem a rotularização, a estigmatização e a construção de pré-conceitos, além de desconsiderarem as especificidades e diversidades das crianças, das famílias e das instituições.

Nesse viés, Moro (2016, p. 341) enfatiza que

A avaliação das crianças na educação infantil não pode estar a serviço do ensino fundamental, não pode se orientar pelo currículo do 1º ano. O foco da avaliação na educação infantil se centra na criança integral, nela como um todo, na sua complexidade e particularidade e na diversidade das crianças entre elas. Nesse sentido, não se relaciona exclusivamente a determinados conteúdos, como a linguagem escrita e a matemática, geralmente áreas com maior visibilidade e importância no ensino fundamental.

Reitera-se, portanto, a necessidade de que a avaliação na Educação Infantil seja um processo que valorize a criança em sua totalidade, respeitando suas particularidades e diversidade, de modo que ela não esteja subordinada ao currículo do Ensino Fundamental, e sim, tenha como foco o desenvolvimento integral da criança. É essencial que essa avaliação

transcenda as áreas tradicionais, como linguagem e matemática, e abranja todas as dimensões do crescimento infantil, promovendo um ambiente de aprendizagem.

Oliveira (2002) ressalta para a necessidade de que a educação de crianças pequenas¹², bem como as modalidades avaliativas a elas relativas, deve basear-se em necessidades e potencialidades esperadas em determinadas fases do desenvolvimento infantil. Daí a importância do conhecimento acerca da infância e do desenvolvimento dessa faixa etária. Nesse sentido, Glap (2013) complementa que as vivências educacionais nos ambientes de infância precisam ser orientadas a partir das necessidades individuais de cada criança, como também fundamentadas nas necessidades do grupo. Por esse motivo, “os processos avaliativos devem orientar a superação de dificuldades e fragilidades do processo educativo-pedagógico, contribuindo também para dar continuidade aos aspectos positivos” (Glap, 2013, p. 65).

Silva e Nascimento (2019, p. 207) complementam, sustentando que as

[...] avaliações externas significam um risco para os direitos das crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, pois podem diminuir ou tornar inexistente o tempo para as interações e para as brincadeiras, limitar o espaço de criação e de imaginação das crianças, passando a serem apenas reprodutoras de um conteúdo transmitido e que foi estabelecido à priori. A imaginação criadora e o conhecimento construído a partir das interações e brincadeiras passa a ocupar um lugar subalterno e desqualificado.

Assim, é essencial que as políticas educacionais promovam processos avaliativos que reconheçam o brincar como linguagem legítima e valorizem as interações como experiências fundantes da aprendizagem. Ao assegurar que as crianças tenham espaço para explorar, criar e aprender com autonomia, favorece-se a construção de ambientes educativos que respeitam seus direitos e potencializam seu desenvolvimento integral. Dessa forma, caminhamos para um presente — e projetamos um futuro — em que as crianças sejam reconhecidas não apenas como receptoras de saberes, mas como co-construtoras de suas trajetórias, agentes criativos, críticos e sensíveis às múltiplas dimensões da vida.

Considerando tal perspectiva, é fundamental ter em mente que o pleno desenvolvimento da criança engloba dimensões física, afetiva, sexual, cognitiva, ética, estética e de relação intra e interpessoal. Assim, independentemente dos modos e das estratégias

¹² Ressaltamos a opção, ao longo do texto, pelo uso de *crianças pequenas* para designar toda a faixa etária atendida na Educação Infantil, de 0 a 6 anos de idade.

adotadas na prática avaliativa da aprendizagem, é essencial que ela abarque todas as dimensões da criança, associadas ao prazer pela descoberta da construção de significados com o mundo. Assim, discutir amplamente as concepções e práticas de avaliação faz-se necessário e urgente para a construção de uma formação cidadã na infância.

2.3 REFERÊNCIAS PARA A AVALIAÇÃO DA/ EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

Como apontado na introdução deste texto dissertativo, no contexto da Educação Infantil a avaliação pode ser compreendida a partir de duas perspectivas: avaliação **NA** e avaliação **DA** Educação Infantil. A primeira refere-se ao processo do desenvolvimento das crianças e a organização das práticas educativas. Já a segunda apresenta caráter macro, configurando-se como política pública voltada a avaliar a qualidade da educação do país, perspectiva prevista no Plano Nacional de Educação - PNE 2015/2024 (Brasil, 2014b).

Conforme argumentado por Rosemberg (2013), a avaliação das políticas para a Educação Infantil deve ir além da mera medição de resultados, abrangendo também processos, condições e contextos que influenciam diretamente a qualidade e a equidade do atendimento educacional. A autora alerta para os riscos de adotar modelos hegemônicos de avaliação, muitas vezes inadequados às especificidades dessa etapa educacional, defendendo, em contrapartida, o uso de critérios éticos, sensíveis e contextualizados, capazes de promover reflexões críticas e melhorias no campo da Educação Infantil.

No Brasil, desde os anos 1990, por iniciativa do governo federal e com adaptações de governos estaduais e do Distrito Federal — sob o alibi de promover a qualidade da educação — observou-se a intensificação da implantação de um complexo sistema de “medida-avaliação-informação” da Educação Básica (Freitas, 2007), centralizado principalmente no desempenho cognitivo aferido por provas. Nessas iniciativas, as avaliações em larga escala, que têm como principal indicador de qualidade o desempenho cognitivo dos alunos, vêm ganhando centralidade.

Nessa perspectiva, no âmbito do governo federal, ocorre a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), embora seus primeiros movimentos tenham ocorrido por volta de 1980, foi somente em 1994, por meio da Portaria nº

1.795, que formalmente foi instituído (Brasil, 1994a). Desde 2005, Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC- usualmente denominada Prova Brasil) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) passam a compor o SAEB (Brasil, 2012c).

A partir de 2007, o governo federal conta com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado no intuito de monitorar o desempenho de redes e escolas por meio de análise combinada da proficiência dos alunos na Prova Brasil e das taxas de aprovação de cada escola, cuja proposição induziu a uma maior valorização de resultados do SAEB por gestores públicos. Com base nos resultados obtidos, através desses procedimentos, formula-se estratégias e políticas públicas que visem a qualidade da educação no Brasil (Brasil, 2012c).

No entanto, o SAEB apresenta limitações, uma vez que considera apenas os aspectos cognitivos dos alunos ao invés de abarcar os insumos, processos e produtos, para além do desempenho das crianças e estudantes, por meio de indicadores específicos. Cabe destacar ainda, que embora esse sistema de avaliação direcione-se para a Educação Básica, não contempla a primeira etapa deste sistema de ensino – a Educação Infantil (Brasil, 2012c).

Considerando que se faz necessária e oportuna a inclusão da Educação Infantil ao SAEB, tendo em vista as especificidades da avaliação nessa etapa de ensino, em 2011 o MEC institui o Grupo de Trabalho (GT)¹³ de Avaliação da Educação Infantil (Portaria nº 1.147/2011) que teve como atribuições propor diretrizes e metodologias de avaliação da/na Educação Infantil. Coube ao GT 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, 2012c). O Grupo foi coordenado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB-MEC), e sua criação decorreu da necessidade de subsidiar a inclusão da Educação Infantil nas

¹³ Esse Grupo de Trabalho foi constituído por representantes titulares e suplentes dos seguintes órgãos e entidades:

- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira;
- SEB – Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação;
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação;
- UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação;
- CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação;
- ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação;
- MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil; e
- RNPI – Rede Nacional Primeira Infância.

formulações sobre a Política Nacional de Avaliação da Educação Básica, considerando as especificidades da educação na faixa etária de 0 a 5 anos de idade.

A criação de tal GT torna-se oportuna em função, naquele momento, do que previa o Plano Nacional de Educação: Projeto de Lei nº 8035/10 (Brasil, 2010a), que aprovaria o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020, não fosse a morosidade das discussões que remeteram sua promulgação para três anos depois, sob a prerrogativa da Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014b), estipulando o decênio 2014-2024.

À luz do projeto de lei, datado de 2010, a avaliação na Educação Infantil se daria “com base em instrumentos nacionais, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal e os recursos pedagógicos e de acessibilidade empregados na creche e na pré-escola”, de acordo com a terceira estratégia da Meta 1” (Brasil, 2010a, p. 4). A defesa sobre a avaliação na Educação Infantil é ampliada na versão definitiva do PNE (Lei nº 13.005/2014), quando prevê na estratégia 6 da Meta 1¹⁴, que caberá

[...] 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, 2014b, p. 6).

Nota-se aqui, entre outros aspectos, a previsão de prazo para implantação de um sistema avaliativo para a Educação Infantil, o que justifica a necessidade e importância da criação de um Grupo de Trabalho para tratar do assunto.

A partir de 2013, a coordenação da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), em conjunto com alguns especialistas, em continuidade às atividades do Grupo de Trabalho do MEC, inicia a discussão para implementação da avaliação da Educação Infantil em âmbito nacional. Aproximadamente dois anos depois (maio de 2015), chega-se à proposição de uma minuta de portaria para a criação da Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI), que teria por finalidade monitorar a qualidade da oferta de Educação Infantil - Avaliação de Sistema e de Contexto.

¹⁴ Meta 1: “universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE” (Brasil, 2010a).

Elaborada em 2015, a primeira proposta de matriz para a Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI) reuniu um conjunto de dimensões relacionadas à qualidade das condições de oferta, além de outras informações passíveis de mensuração em larga escala. Seu objetivo era aferir as condições de qualidade da Educação Infantil, por meio da caracterização dos insumos e das condições de oferta, de questionários aplicados a professoras, professores, gestoras, gestores das instituições e gestoras e gestores municipais. A proposta contemplava seis dimensões capazes de sinalizar aspectos da qualidade da Educação Infantil no país.

Essas dimensões que abordavam aspectos extra e intraescolares, além de analisar elementos que se referiam ora ao contexto, ora aos recursos e ora aos processos relacionados à Educação Infantil. Nesses termos, propunha-se avaliar: a) condições de acesso/oferta; b) condições de infraestrutura; c) insumos e recursos materiais; d) informações sobre os profissionais da Educação Infantil; e) gestão do sistema; e f) gestão da unidade escolar (Brasil, 2023b).

No ano de 2016, essa proposta de avaliação foi formalizada, por meio da publicação da Portaria nº 369, de 5 de maio de 2016, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação Nacional da Educação Básica – SINAEB (Brasil, 2016b). No entanto, com a troca de governo, decorrente do golpe político-jurídico-midiático que culminou com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e posse do, até então, vice-presidente Michel Temer, esse movimento foi secundarizado e nada se ouviu sobre a avaliação na Educação Infantil por parte do Ministério da Educação.

Em 2018, o INEP publicou a Portaria nº 1.100, de 26 de dezembro de 2018, que previu a inclusão da avaliação da Educação Infantil no SAEB (Brasil, 2018b). Essa inclusão foi feita de tal forma que todas as premissas discutidas até então foram seguidas, em especial a não aplicação de testes a crianças. Assim, a avaliação nessa etapa educativa volta ao cenário legal em 2019, através da Portaria nº 366, de 29 de abril deste ano, quando a Educação Infantil foi incorporada ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), ainda assim, em sistema de amostragem, conforme destacado a seguir:

Art. 5º Considera-se como população alvo do Saeb 2019:

[...]

V - uma amostra de instituições públicas ou conveniadas com o setor público, localizadas em zonas urbanas e rurais que possuam turmas de creche ou pré-

escola da etapa da Educação Infantil, para aplicação exclusiva dos instrumentos previstos nos incisos I, II e III, do art. 11, em **caráter de estudo-piloto** (Brasil, 2019, p. 2 – grifos nossos).

Seguindo essa normativa e como forma de atender ao critério de validação dos instrumentos de avaliação, foi realizada a aplicação-piloto dos questionários em 2019. Os questionários foram aplicados para uma amostra de 2.977 instituições públicas ou conveniadas com o setor público, localizadas em zonas urbanas e rurais com turmas de creche ou pré-escola e de forma censitária para os secretários municipais de educação. Os dados provenientes do estudo-piloto orientaram a revisão dos instrumentos para a futura aplicação do SAEB, além de permitir os primeiros ensaios relacionados à construção de parâmetros de qualidade (Brasil, 2023a).

Esse documento, reafirmado pela Portaria nº 458 de 5 de maio de 2020, reitera no Artigo 4 que a Educação Infantil como etapa educativa sobre a qual o SAEB atuará como “um sistema composto por um conjunto de instrumentos que permite a produção e a disseminação de evidências, estatísticas, avaliações, exames e estudos a respeito da qualidade das etapas que compõem a Educação Básica” (Brasil, 2020a). Ou seja, a avaliação na Educação Infantil ganha espaço e legitimidade por meio de uma portaria que a institui, após anos de debates e embates teórico-metodológicos acerca do tema (assim como de suspensão temporária), atendendo ao arcabouço legal vigente que iniciou com a promulgação da Constituição Federal em 1988 (Brasil, 1988), com apoio, sobretudo, da Lei 13.005 de 24 de junho de 2014, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 (Brasil, 2014b). Como já destacado na Meta 1 desse plano, a avaliação da Educação Infantil deve ocorrer bienalmente, com base em parâmetros nacionais de qualidade, visando aferir infraestrutura, quadro de pessoal, gestão, recursos pedagógicos e acessibilidade, tendo em vista a universalização da pré-escola e a ampliação do atendimento em creches.

Vale ressaltar, ainda, que embora a Portaria nº 458, de 5 de maio de 2020 (Brasil, 2020a), venha reafirmar a Portaria nº 366, de 29 de abril de 2019 (Brasil, 2019), elas se distinguem em alguns aspectos. A Portaria de 2019, institui que no âmbito do SAEB as informações acerca da Educação Infantil deveriam ser coletadas junto aos dirigentes de secretarias estaduais e municipais de educação e aos profissionais que atuam nas instituições públicas de Educação Infantil, através dos questionários contextuais do Sistema, de forma

censitária. Conforme tal Portaria, as escolas privadas poderiam optar por aderir ou não à avaliação.

Esse documento legal não apresentava informações relativas ao foco da avaliação, ainda que, de acordo com informações divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), no Seminário Internacional Estatísticas Educacionais e Avaliação da Educação Básica, realizado em 2018, as dimensões sobre as quais seriam levantados dados diriam respeito à: condições de acesso e oferta; condições de infraestrutura; insumos e recursos materiais; profissionais da Educação Infantil; gestão dos sistemas educacionais; gestão das unidades escolares; e acessibilidade. Conforme assinalado no referido evento, não estava prevista a avaliação das crianças (Pimenta, 2020).

Esse posicionamento pode ser conferido na fala do, então, Ministro de Estado da Educação, professor Rossieli Soares da Silva, ao afirmar textualmente que

Haverá o Sistema de Avaliação da Educação Básica que vai avaliar a Educação Infantil pela primeira vez em 2019, e isso é um debate que já vem sendo construído com a Undime, com os secretários municipais. Só para salientar, não é avaliação do aluno, pois o aluno não vai fazer prova na Educação Infantil. É lógico. Mas é importante que coloquemos esse olhar, nós temos discutido isso. O Brasil cresceu muito em atendimento e precisamos saber o que estamos ofertando, as condições de oferta, especialmente ouvindo, por questionários, os professores, os gestores, os dirigentes e futuramente chegando, inclusive, aos pais dessas crianças em outro ciclo (Brasil, 2018c, p. 24).

Embora considere-se essa fala do Ministro de Estado da Educação, por sua vez a Portaria nº 458, de 5 de maio de 2020 (Brasil, 2020a), menciona a Educação Infantil uma única vez no decorrer de seu texto, no Artigo 4, conforme já exposto. Tal fato gera preocupação, conforme explicitado no Manifesto do GT7 da ANPED: “Avaliação na Educação Infantil e a nova Portaria da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica: indefinições e riscos”, quando afirma que “[...] não há qualquer inciso que explicita como esta deverá ocorrer e, portanto, não demarca atributos concernentes a essa etapa educacional e à sua avaliação no âmbito das políticas públicas de educação” (ANPED, 2020). O fato de não haver uma definição explícita de como a avaliação deva ocorrer na etapa da Educação Infantil, na percepção de algumas autoras (Sousa, 2014; 2018; Pimenta, 2017) aparenta contribuir para potencializar as disputas teórico-metodológicas já existentes, especialmente no que tange à concepção de qualidade que deve ser assumida pela avaliação da etapa no Brasil.

Essas disputas, nas duas últimas décadas, se traduziram em ações desencadeadas pelo governo federal e por governos municipais, bem como por instituições da sociedade civil, com pelo menos duas distintas vertentes: uma que privilegia dimensões estruturais com foco na oferta, nos insumos e processos — defendida pelo MEC; e outra que toma o desenvolvimento/aprendizagem das crianças, em determinados aspectos e/ou áreas do conhecimento, como expressão da qualidade oferecida — aderida pelo INEP.

Tendo em vista o expressivo avanço em relação ao acesso à Educação Infantil nas últimas décadas e as desigualdades de oportunidade presentes na sociedade brasileira que continuam refletidas não só no acesso, mas também na qualidade dessa etapa de ensino, o SAEB Educação Infantil foi concebido com intuito de aferir indicadores de qualidade da educação, baseados nos Parâmetros Nacionais de Qualidade (Brasil, 2023b).

A opção do INEP em realizar as avaliações na Educação Infantil através da análise de uma amostra foi proposital, pois o Instituto opta por conduzir uma avaliação que nos permita visualizar um percurso na Educação Básica. Ou seja, essas avaliações estabelecem padrões de comparabilidade entre os diversos níveis de escolaridade na Educação Básica. Embora o INEP se empenhe em assegurar as particularidades de cada fase, ele precisa demonstrar algum nível de comparabilidade. Isso significa que as questões a serem avaliadas devem ser comuns aos três níveis de educação: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Diante da predominância numérica/quantitativa do Ensino Fundamental (especialmente) e do fato de que tanto o Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio já integravam o SAEB há mais tempo, a Educação Infantil ao entrar para o referido Sistema de Avaliação, apenas se adaptou aos instrumentos, dimensões e critérios de avaliação já estabelecidos pelo MEC para os demais níveis de ensino, ao invés de incorporar elementos específicos para a avaliação de crianças de 0 a 5 anos de idade. Essa questão afeta diretamente a maneira como o MEC escolhe coletar dados na avaliação da oferta e do sistema na Educação Infantil. De acordo com os técnicos do INEP, a decisão de realizá-la de forma amostral, e não censitária, não ocorreu de maneira aleatória.

Ao incorporar a Educação Infantil ao SAEB, a pretensão do MEC é possibilitar condições para a produção de informações sobre a qualidade da oferta dessa primeira etapa de ensino da Educação Básica, ratificando a sua importância para o desenvolvimento e o aprendizado das crianças. Dessa forma, procura oferecer subsídios para as diferentes instâncias

governamentais no que se refere à avaliação, à elaboração, à revisão e ao monitoramento de programas e de políticas públicas para crianças entre 0 e 5 anos de idade no país (Brasil, 2023b).

Segundo o “Relatório de Resultados do SAEB – 2021/volume 4” a avaliação da Educação Infantil resulta de um processo de construção colaborativo e alinha-se aos esforços e ao compromisso do INEP com ações que impactem a qualidade educacional do país (Brasil, 2021). Vale dizer que, nesse contexto, a avaliação dessa etapa de escolarização no SAEB deve ser percebida como um avanço no que tange à formulação de políticas públicas para a área, posto que permitirá a análise de dados e a produção de informações acerca da cobertura e da qualidade da oferta educacional para as crianças entre 0 e 5 anos matriculadas em instituições educacionais em diferentes contextos de nosso país (Brasil, 2023b).

Uma vez inclusa ao SAEB, segundo o documento acima referido,

Há expectativa é de que essa avaliação permita a definição de prioridades e encaminhamentos de decisões pela gestão pública – que possibilitem o aprimoramento do trabalho e a condução de ações que contribuam para a superação das dificuldades –, bem como o incremento de políticas que visem à melhoria da oferta da educação infantil no Brasil”. Assim, espera-se que as informações e análises que venham a ser produzidas por meio do SAEB possam não só contribuir para a elucidação da situação em creches e pré-escolas, mas também refletir na garantia do direito à educação de qualidade (Brasil, 2023b, p. 17).

Conforme previsto na Portaria nº 458 de 5 de maio de 2020 (Brasil, 2020a) e nos documentos de referência (Brasil, 2018c), o SAEB da Educação Infantil é orientado por uma matriz que propõe sete eixos avaliativos: atendimento escolar; ensino e aprendizagem; investimento; profissionais da educação; gestão; equidade; cidadania, direitos humanos e valores. Partindo dessa matriz e tomando como referência a especificidade da Educação Infantil, foram selecionados para compor a avaliação aqueles eixos que se relacionavam com as particularidades da etapa. Assim, os eixos da matriz do SAEB Educação Infantil foram cotejados com os documentos legais que estabelecem os critérios de qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2018c).

Haja visto que essa avaliação visa definir prioridades e decisões na gestão pública para melhoria da qualidade da Educação Infantil, o SAEB Educação Infantil - 2021 foi desenvolvido em caráter amostral, conforme anteriormente mencionado, por meio dos questionários aplicados às secretárias e secretários de educação municipais, diretoras e diretores escolares, professoras, professores e/ou auxiliares de ensino e produziu informações,

especialmente, sobre dois eixos da matriz: Atendimento Escolar e Profissionais da Educação, eixos que mais especificamente contemplaram os seguintes aspectos: atendimento escolar, investimento, profissionais da educação, gestão e equidade (Brasil, 2023b).

No ano de 2023, por sua vez, a Portaria Inep nº 267/2023, estabelece as diretrizes de realização do SAEB para o referido ano e inclui em seu artigo 5º, inciso II “Instituições privadas, públicas e conveniadas com o poder público, localizadas em zonas urbanas e rurais, que possuam turmas de creche ou pré-escola da etapa da Educação Infantil” (Brasil, 2023a). Sendo assim, foram aplicados em formato amostral os seguintes instrumentos para essa etapa, conforme listados no artigo 9º da referida portaria: I - Questionário Eletrônico do Diretor, nas escolas públicas e privadas de Educação Infantil; II - Questionário Eletrônico do Professor, para os docentes de turmas de Educação Infantil de escolas públicas e privadas (Brasil, 2023a). Aplicou-se ainda, em formato censitário, Questionário Eletrônico da Secretaria Municipal de Educação, que inclui itens sobre as condições de oferta da Educação Infantil, conforme listados no artigo 8º da referida portaria.

O objetivo do plano amostral da Educação Infantil, segundo tal portaria, consiste em “selecionar uma amostra que seja capaz de aferir, com base nos parâmetros nacionais de qualidade, as condições de infraestrutura física, quadro de pessoal, condições de gestão, recursos pedagógicos e situação de acessibilidade” (Brasil, 2023a).

No SAEB 2023, o tamanho da amostra para avaliação da Educação Infantil foi definido de modo a garantir a estimação de proporções com coeficiente de variação = 2% para os resultados por Unidade da Federação. Para o cálculo do tamanho da amostra do SAEB 2023, utilizou-se como referência a população total (turmas/agrupamentos) em cada domínio de interesse, com números obtidos no Censo Escolar da Educação Básica de 2023, em versão preliminar. Os parâmetros foram obtidos por meio do estudo-piloto realizado em 2019, da avaliação da Educação Infantil efetivada em 2021, de padrões observados em pesquisas semelhantes e da teoria de amostragem (Brasil, 2023b).

Prevendo possíveis perdas amostrais no decorrer do processo, o tamanho amostral foi expandido em função das taxas de não resposta observadas no estudo-piloto, realizado em 2019, e de pesquisas amostrais semelhantes à avaliação da Educação Infantil (Brasil, 2023b).

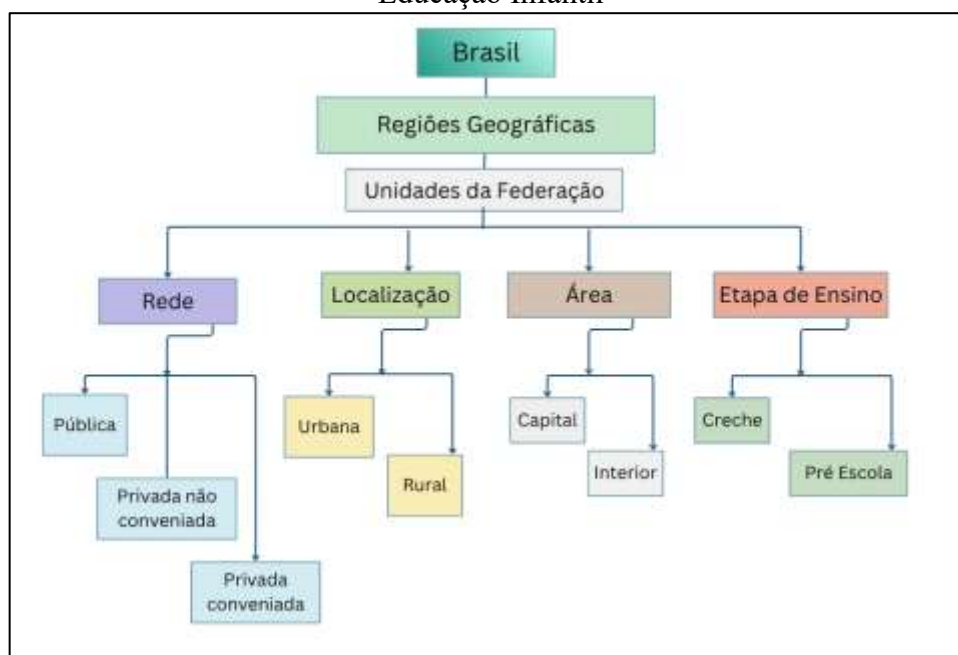
Segundo informações da Nota Técnica nº 18/2023, referente ao “Detalhamento da População e dos Resultados do SAEB 2023” (Brasil, 2024a), foi adotado um desenho amostral estratificado simples por turmas/agrupamentos, cujos domínios de interesse são compostos pela

combinação das Unidades Federativas e da dependência administrativa. As turmas/agrupamentos foram organizadas em três categorias de dependência administrativa — pública; pública conveniada; pública não conveniada —, de forma a não gerar um número excessivo de estratos, mas ainda garantir resultados por dependência administrativa. Para cada turma/agrupamento selecionado foram aplicados dois questionários a serem preenchidos pelo profissional responsável pelas atividades da turma/agrupamento (professora ou professor) e pelo responsável legal da unidade escolar à qual a turma/agrupamento está vinculado (diretora ou diretor) (Brasil, 2024a).

De acordo com o documento anteriormente mencionado, os resultados do SAEB para a Educação Infantil serão calculados por meio de estimação de proporções das variáveis de interesse, podendo ser construídos indicadores específicos para medir as condições de infraestrutura física, quadro de pessoal, condições de gestão, recursos pedagógicos e situação de acessibilidade (Brasil, 2024a).

Dada tal conjuntura, as turmas de Educação Infantil serão avaliadas por meio de questionários aplicados a suas diretoras, diretores, professoras e professores, conforme artigo 9º da referida Portaria Inep nº 267/2023. A avaliação da Educação Infantil será baseada em uma amostra de instituições privadas, públicas e conveniadas com o poder público, representadas pelas turmas/agrupamentos selecionados. Para essa etapa de ensino, o Inep disponibilizará os resultados gerados pela estimação de proporções ou indicadores específicos, agregados para os domínios de interesse indicados na figura:

Figura 1 - Domínios de interesse para os quais são previstos resultados agregados para a Educação Infantil



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025). Baseado em: Portaria Inep nº 267/2023 (Brasil, 2023a).

Diante do exposto e conforme dados informados pela Nota Técnica acima mencionada, o cálculo dos resultados nos domínios de interesse previstos na Figura 1 dependerá da existência de turmas/agrupamentos selecionados e efetivamente avaliados em cada um. Segundo o documento, é importante salientar que não haverá resultados calculados no âmbito das instituições e municípios, pois esse detalhamento não está previsto no planejamento da avaliação (Brasil, 2024a).

A seguir, apresenta-se um quadro-síntese das principais normativas e portarias produzidos pelo Inep e por outras instâncias, que emergem do que foi discutido nesta seção. Este quadro sistematiza os elementos centrais dessa discussão, enquanto, na seção seguinte, será apresentado o quadro específico com o conjunto de leis que sustentam a temática tratada.

Quadro 1 - Quadro-síntese das principais portarias

ANO	PROJETOS/PORTARIAS	DESCRIÇÃO
2010	Projeto de Lei nº 8.035/10	Define diretrizes para o PNE 2011-2020, incluindo avaliação da Educação Infantil.
2011	Portaria MEC nº 1.147/2011	Criação do Grupo de Trabalho de Avaliação da Educação Infantil, coordenado pela SEB-MEC.

ANO	PROJETOS/PORTARIAS	DESCRIÇÃO
2013	Portaria nº 505/2013	Institui a Comissão de Especialistas da Avaliação da Educação Infantil
2016	Portaria nº 369/2016	Instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB).
2018	Portaria nº 1.100/2018	Previsão de inclusão da Educação Infantil no SAEB, com critérios específicos.
2019	Portaria nº 366/2019	Inclusão da Educação Infantil no SAEB em caráter piloto, com coleta de dados via questionários.
2020	Portaria nº 458/2020	Reafirmação da inclusão da Educação Infantil no SAEB.
2023	Portaria INEP nº 267/2023	Estabelece diretrizes, instrumentos e desenho amostral para o SAEB Educação Infantil.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025). Baseado em: normativas e portarias vigentes no país.

O quadro apresentado evidencia a progressão normativa e institucional que sustenta a avaliação da Educação Infantil, ressaltando a complexidade e as articulações desse processo. Esse panorama permite compreender melhor o contexto em que a avaliação se desenvolve e fornece subsídios para refletir os desafios da implementação dessa política. Na sequência, passaremos a detalhar documentos legais e orientações pedagógicas que circundam a temática.

2.3.1 Avaliação de Contexto da Educação Infantil

Vimos até esta parte do texto que a temática da avaliação assume contemporaneamente tensões de ideias, práticas e políticas sobre e para a avaliação em educação, sobretudo, no que se refere à Educação Infantil. Isso nos leva à convicção de que é necessário aprofundar a atenção dedicada ao tema, ampliando estudos, pesquisas e proposições que contribuam para compreender a constituição do próprio campo, identificar tendências e lacunas existentes, fortalecer o debate político-acadêmico e promover a difusão de uma cultura de avaliação democrática e comprometida com a justiça social.

No conjunto de documentos legais, normativos e de orientações pedagógicas apresentados a seguir, encontram-se dispositivos sobre avaliação do desenvolvimento das crianças, bem como sobre a política de Educação Infantil, nos seus diferentes aspectos e âmbitos de formulação e aplicação. Uma vez que eles são produto de um debate amplamente participativo, do qual tomaram parte estudiosas e estudiosos, pesquisadoras e pesquisadores,

professoras e professores, representantes de entidades da área, eles constituem um consistente ponto de partida para explanar-se acerca da avaliação da e na Educação Infantil.

Quadro 2 - Conjunto de documentos legais, normativos e de orientações pedagógicas que culminaram na avaliação de contexto na Educação Infantil

LEGISLAÇÃO/ DOCUMENTO	ANO	CLASSIFICAÇÃO GERAL
Constituição Federal	1988	Mandatório
Estatuto da Criança e do Adolescente	1990	Mandatório
Política Nacional da Educação Infantil	1994	Orientador
Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças	1995	Orientador
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	1996	Mandatório
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	1999	Mandatório
Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação	2005	Orientador
Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil	2006	Orientador
Parâmetros Básicos de Infraestrutura das Instituições de Educação Infantil	2006	Orientador
Indicadores de Qualidade na Educação Infantil	2009	Orientador
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	2009	Mandatório
Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação	2009	Orientador
Plano Nacional de Educação	2011-2021 2014-2024	Mandatório
Avaliação Nacional da Educação Infantil	2015	Orientador
Sistema de Avaliação da Educação Básica	2016	Orientador
Marco Legal da Primeira Infância	2016	Mandatório
Indicadores de Qualidade na Educação Infantil	2018	Orientador
Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil	2024	Mandatório
Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil	2024	Orientador

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025). Baseado em: legislações e documentos vigentes no país.

Esse conjunto de documentos destaca os marcos regulatórios e orientações essenciais à Educação Infantil no Brasil. Enquanto alguns possuem caráter mandatório, garantindo direitos e estabelecendo obrigações legais, outros servem como diretrizes que orientam a prática educativo-pedagógica e a avaliação contínua da qualidade na oferta de Educação Infantil. Em conjunto, formam a base para o desenvolvimento de políticas públicas que visam assegurar um ensino de qualidade para todas as crianças, refletindo o compromisso do país com o direito universal à educação desde os primeiros anos de vida.

Tratando-se especificamente da avaliação da Educação Infantil, após um percurso de trabalho coletivo de mais de dois anos, por parte dos integrantes do Projeto “Formação da Rede em Educação Infantil: Avaliação de Contexto”, para a Política Nacional de Avaliação em Educação Infantil, em ação envolvendo uma parceria da Universidade Federal do Paraná com outras universidades brasileiras (Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade do Estado de Santa Catarina), além da universidade italiana – *Università degli studi di Pavia/Itália* – bem como o apoio técnico e financeiro da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, chega-se à formulação do documento intitulado: “Contribuições para a Política Nacional: A Avaliação em Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto” (Brasil, 2015).

Colaboraram, ainda, na tessitura do referido documento, pesquisadoras e pesquisadores que participam de Grupos de Trabalho da ANPED e são integrantes do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPIE/UFPR), atuantes nas áreas de infância e movimento, relações étnico-raciais e educação especial. Além de culminar na elaboração desse documento, a pesquisa possibilitou reflexões e proposições voltadas à avaliação de contexto para a educação de crianças nas instituições de Educação Infantil em âmbito nacional.

A organização desse material está estruturada em três partes. A primeira aborda a relação entre a qualidade na Educação Infantil brasileira e a avaliação de contexto, recuperando documentos e ações já desenvolvidas. A segunda discute a perspectiva teórico-metodológica da avaliação de contexto e apresenta o percurso sintético do projeto realizado. A terceira parte trata da contribuição do projeto para a política nacional de avaliação de Educação Infantil, por meio de uma proposição que dialoga com a elaboração e a revisão de instrumentos avaliativos voltados a essa etapa educacional. Para compreender o conceito de avaliação de contexto, faz-se, inicialmente, necessária uma breve contextualização do cenário e das questões implícitas que o permeiam — a começar pela discussão da questão da qualidade.

O quesito qualidade na Educação Infantil é preocupação que nos acompanha desde as primeiras mobilizações nos anos 1970/1980, como nos movimentos de luta pelos direitos das crianças por creches e no processo da Constituinte. Contudo, foi após a promulgação da LDB 9394/1996 que o tema passou a mobilizar, de forma ainda mais intensa, professoras e professores, pesquisadoras e pesquisadores, gestoras e gestores, bem como demais sujeitos interessados nos serviços educativos voltados às crianças de até 6 anos e suas famílias.

Considerando que o tema se constitui como pauta em âmbito nacional, sob a competência do MEC, há diferentes objetos de interesse a serem avaliados, entre eles as políticas e programas voltados à Educação Infantil, proposta e processos pedagógicos concluídos no cotidiano do trabalho com as crianças (Brasil, 2015).

Na intenção de guiar e garantir uma educação de qualidade, diversos documentos e ações foram desenvolvidas pelo MEC, desde o ano de 1995, quando as pesquisadoras Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg publicaram “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”, no intuito de provocar nas leitoras e leitores uma reflexão acerca do que deveria ser considerado nas políticas públicas e nas práticas cotidianas no interior das unidades de Educação Infantil — creche e pré-escola.

O mesmo contemplava a listagem de itens para um atendimento que respeitasse os direitos das crianças, do mesmo modo que instigava os envolvidos com a oferta de Educação Infantil a se questionarem sobre suas políticas, programas e ações no cotidiano dessa etapa educativa. O documento foi reeditado e novamente publicado pelo MEC em 2009, cumprindo com o papel de orientar e ampliar a visão das e dos responsáveis sobre a oferta da Educação Infantil, principalmente pública, acerca dos direitos das crianças a bons serviços de creche e pré-escola (Campos; Rosemberg, 2009).

Outros documentos — oriundos de diferentes ações do MEC — foram produzidos de 1994 a 1996, exclusivamente em versão impressa e de menor circulação. Entre eles, o documento Política Nacional de Educação Infantil, escrito em 1994 que tinha como preocupação a qualidade da oferta entre os objetivos e as ações prioritárias da política em âmbito federal¹⁵.

Visando ainda a preocupação com a qualidade na Educação Infantil, no ano de 2005, esse mesmo ministério publicou a “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação”, no qual há referências à avaliação das políticas; das propostas pedagógicas e do trabalho pedagógico — avaliados pelas próprias instituições e

¹⁵ Além do documento “Política Nacional de Educação Infantil” anteriormente citado, também compunham essa coleção os seguintes documentos:

- “Por uma Política de Formação Profissional de Educação Infantil” (1994),
- “Educação Infantil no Brasil: Situação atual” (1994),
- “Educação Infantil: Bibliografia Anotada” (1995),
- “Critérios para um Atendimento de Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (1ed -1995, 6ed 2009) e
- “Proposta Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil” (1996).

envolvendo toda a comunidade escolar. Ao fazer referência a estudos e pesquisas diagnósticas da realidade da Educação Infantil, também faz alusão à avaliação em vista de novas políticas ou ajustamento das que se encontram em vigor.

No ano de 2006, por sua vez, com a finalidade de voltar-se a um maior detalhamento de aspectos prioritários para traduzir a qualidade nas práticas cotidianas das instituições, o MEC lançou e distribuiu os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e os Parâmetros Básicos de Infraestrutura das Instituições de Educação Infantil.

O primeiro documento, intitulado Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, é composto por dois volumes¹⁶. No primeiro volume, são apresentados os fundamentos para a concepção de parâmetros de qualidade para a Educação Infantil, que vão desde a concepção de criança, Pedagogia da Educação Infantil, trajetória dos debates da qualidade para essa etapa educativa, além das principais tendências identificadas em pesquisas acerca do tema, aspectos presentes na legislação nacional, assim como, consensos, dissensos e polêmicas no campo (Brasil, 2006b).

Já no segundo volume, são tratados aspectos conceituais a fim de distinguir parâmetros e indicadores de qualidade; discutir as competências dos sistemas de ensino nos âmbitos federal, estadual e municipal, considerando as definições e implementações das políticas públicas em relação à qualidade da Educação Infantil brasileira; referir-se sobre a caracterização das instituições que ofertam educação e cuidados para as crianças até os 6 anos no país; e apresentação dos parâmetros nacionais de qualidade para as instituições, entre os quais, inúmeros aspectos referentes à: proposta pedagógica, gestão da unidade, equipe docente e demais profissionais, interação entre todos os profissionais (incluindo a gestão) e infraestrutura dos espaços (Brasil, 2006b).

Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura das Instituições de Educação Infantil, por sua vez, tratam da qualidade dos espaços físicos e dos prédios para as instituições de Educação Infantil. O Volume 1 apresenta discussões acerca das relações entre o espaço físico, o projeto pedagógico, o desenvolvimento da criança e a adequação dos ambientes educativos. Tais

¹⁶ Disponíveis em:

- Volume 1. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.
- Volume 2. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/eixostematicos/educacaoinfantil/pdf/eduinfparqualvol2.pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.

discussões orientam a formular sugestões aos gestores municipais quanto à importância de se adotar uma concepção de projeto que considere a finalidade pedagógica da instituição e da necessária interdisciplinaridade para a criação de projetos para construção de estabelecimentos destinados à Educação Infantil ou mesmo para reforma e adaptação.

No encarte 2 encontram-se descrições de espaços que deveriam estar contemplados em uma instituição de Educação Infantil para crianças de 0 a 6 anos, dispondo de alternativas a esses espaços e sugestões para aspectos construtivos, a partir da incorporação de metodologias participativas que incluam as necessidades e os desejos dos envolvidos, em articulação com as características ambientais e com a proposta pedagógica da unidade em questão (Brasil, 2006a).

No ano de 2009, é publicado pelo MEC o documento: “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (Brasil, 2009a), que se constitui em um instrumento de autoavaliação. Neste, além de constarem dimensões e indicadores propostos para serem verificados, encontram-se também, indicativos de encaminhamentos metodológicos para que o processo seja concretizado em cada unidade educativa. Com base em princípios democráticos e participativos, sugere-se que direção, técnicos, professores, auxiliares, famílias e pessoas da comunidade, em um processo aberto, reflitam e discutam sobre os indicadores ali propostos, a fim de melhorar a qualidade da educação ali exercida, culminando na elaboração e, posterior, consecução de um plano de ações para melhoria.

O documento adentra a discussão do conceito de qualidade, flexível, negociável em face das diferentes perspectivas que se adotam: socialmente construído; dependente do contexto; baseado em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades. Indicam-se como passíveis de avaliação: as políticas para a Educação Infantil, sua implementação e acompanhamento; as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil; a relação estabelecida com as famílias das crianças; a formação regular e continuada das professoras, professores e demais profissionais; a infraestrutura necessária ao funcionamento dessas instituições. Em relação à avaliação das crianças, o documento reitera que ela não deve implicar a retenção das crianças na Educação Infantil (Brasil, 2009a).

No mesmo ano, em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o MEC publicou o documento “Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação” (Brasil, 2009c). Tal relatório foi produzido a partir de estudos prévios que abordaram quatro temáticas principais: as competências governamentais, os indicadores de acesso e as condições da oferta de vagas, a questão da

qualidade — a partir de um balanço dos resultados de pesquisas — e o financiamento das políticas e serviços. Ao final apresenta uma atualização do quadro da Educação Infantil brasileira em relação ao ano de término do relatório, 2006, e o ano de sua publicação, 2009. Posteriormente, estudos como “Contribuições para a política nacional: avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação de contexto” retomaram essas análises e forneceram novas interpretações sobre a Educação Infantil brasileira (Brasil, 2015).

Dado que a avaliação constituiu-se em um campo de disputa, especialmente porque distintos órgãos do Governo Federal discutiam, de forma concomitante, perspectivas e propostas divergentes de avaliação — muitas vezes em dissonância com as ações da Coordenação-Geral de Educação Infantil (COEDI), órgão diretamente vinculado ao MEC —, em 2011, a Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE), ligada à Presidência da República, desconsiderou essa trajetória e os princípios defendidos pela área da Educação, propondo a ampla utilização do instrumento norte-americano ASQ-3¹⁷ (*Ages and Stages Questionnaire*), avaliação em larga escala do desempenho de crianças de 0 a 6 anos.

A indicação para o uso do referido instrumento decorreu de sua utilização no Rio de Janeiro, onde o ASQ-3 foi aplicado em 40 mil crianças e as instituições de educação foram ranqueadas a partir das respostas das crianças. À época, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro estava sob a gestão de Claudia Costin. A proposta foi amplamente combatida pela comunidade acadêmica e técnica da área da Educação, com posicionamentos e manifestos contrapostos a tal concepção e ao processo avaliativo (Brasil, 2015).

Como já mencionado anteriormente neste estudo, essa trajetória motivou, em 2011, a criação do Grupo de Trabalho de Avaliação da Educação Infantil (Portaria nº 1.147/2011), coordenado pela SEB-MEC, com a finalidade de subsidiar a formulação de diretrizes específicas para avaliação dessa etapa (Brasil, 2015). No ano seguinte, a Portaria nº 379 (Brasil, 2012a) nomeou os representantes dos órgãos e entidades integrantes do GT, cujos trabalhos resultaram no documento “Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação”, com

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

definições e recomendações essenciais para avançar no debate e na implementação de políticas avaliativas (Brasil, 2009c).

Na intenção de enfatizar a necessidade de uma avaliação que considere as especificidades da primeira etapa da Educação Básica e que se diferencie das demais etapas e modalidades de ensino, o documento supracitado recorre ao posicionamento de autoras e autores que ancoram a proposição de que “a avaliação deve ser concebida e construída com a participação de diversas instâncias e segmentos envolvidos com a Educação Infantil, possibilitando uma avaliação democrática” (Brasil, 2012c, p. 14). À medida que o documento avança, culmina na proposição de diretrizes para uma avaliação em Educação Infantil, a ser adotada como Política Pública Nacional que, segundo o trecho:

- a) seja coerente com as finalidades e características da educação infantil; inclua ações coordenadas pelos diferentes níveis de governo;
- b) produza informações capazes de balizar iniciativas das diversas instâncias governamentais;
- c) articule-se às iniciativas de avaliação institucional já em realização por redes e escolas públicas;
- d) seja abrangente, prevendo indicadores relativos a insumos, processos e resultados;
- e) considere os determinantes intra e extrainstitucionais (sic) que condicionam a qualidade da educação;
- f) paute-se por uma perspectiva democrática e inclusiva, não induzindo a competição em detrimento de relações compartilhadas;
- g) 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;
- h) leve em conta contribuições de propostas e experiências divulgadas em âmbito nacional e internacional (Brasil, 2012c, p. 18-19).

O documento apresenta ainda alguns encaminhamentos propostos pelo GT com a intenção de operacionalizar uma sistemática de avaliação.

Frente às demais ações desenvolvidas, o INEP, em 2013, publica a Portaria nº 505/2013, que institui a Comissão de Especialistas da Avaliação da Educação Infantil (Brasil, 2013a)¹⁸, com vistas a contribuir com proposições junto ao instituto para implementação da

¹⁸ A Comissão foi composta por:

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ana Maria Orlandina Tancredi Carvalho – UFPA; ▪ Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto – IPEA; ▪ Catarina de Souza Moro – UFPR; ▪ Eloisa Acires Candal Rocha – UFSC; ▪ Fátima Cristina de Mendonça Alves – ABAVE; | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fúlvia Maria de Barros Mott Rosenberg – FCC; ▪ Gizele de Souza – UFPR; ▪ Jorge Abrahão de Castro – MPOG; ▪ Livia Maria Fraga Vieira - UFMG e ▪ Sandra Maria Zakia Lian Sousa – USP. |
|---|---|

avaliação da Educação Infantil nacional, sob a coordenação da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB), do INEP. Ainda em relação a tal implementação, o INEP criou naquele mesmo ano um Grupo de Trabalho de Avaliação da Educação Infantil, composto por diferentes entidades¹⁹ e também coordenado pela DAEB/ INEP, pela Portaria nº 360. Inicialmente, tais portarias teriam a vigência de um ano, com possibilidade de renovação pelo mesmo prazo (Brasil, 2013b). Em maio de 2015, após finalização dos trabalhos de ambos os grupos, a DAEB/INEP formula a proposição de uma minuta de portaria referente à criação da avaliação nacional, que tem como foco o monitoramento da oferta da Educação Infantil (Brasil, 2015).

Evidenciamos, ainda, outro importante documento mandatório na defesa da qualidade da Educação Infantil, o Marco Legal da Primeira Infância²⁰ – Lei nº 13.257 (Brasil, 2016a), que no Artigo 16 apresenta a necessidade de critérios de qualidade da oferta, das instalações e de equipamentos, de currículo e de materiais pedagógicos que atendam as demandas das propostas educativo-pedagógicas das instituições da Educação Infantil, bem como a qualificação dos profissionais que atuam nessa etapa educativa.

Ademais, a questão da qualidade para a Educação Infantil é igualmente discutida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009b), além do Plano Nacional de Educação (PNE - 2001-2011), no atual Plano Nacional de Educação (PNE - 2014-2024), em fóruns de pesquisa e demais instâncias.

¹⁹ Entidades:

- Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB) – INEP;
- Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED) – INEP;
- Secretaria de Educação Básica – Ministério da Educação SEB/MEC;
- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE;
- Associação Nacional de Pesquisadores em Educação – ANPED;
- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE;
- União Nacional de Secretários Municipais de Educação – UNDIME;
- União dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME;
- Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB;
- Rede Nacional para a Primeira Infância – RNPI;
- Confederação Nacional dos Trabalhadores de Educação – CNTE;
- Associação Brasileira de Avaliação Educacional – ABAVE.

²⁰ Essa legislação tem sofrido críticas de estudiosos da área das políticas para a infância, em especial, sobre a necessidade de maior atenção à influência do setor privado, à garantia da responsabilidade estatal na implementação das políticas e à consideração das desigualdades sociais na formulação de ações para a primeira infância. Para ampliar esta reflexão, sugere-se, entre outras referências, o artigo de Serrão e Santana, 2023, intitulado “O marco legal da primeira infância: a lógica do empreendedorismo, o modelo das coalizões advocatórias e a governança heterárquica”. No entanto, a legislação desponta no cenário da proteção à infância brasileira e, por isso, está incluída neste estudo.

Todos os debates aqui apresentados — cronologicamente e de modo sucinto — culminaram em uma proposta de avaliação de contexto da Educação Infantil, uma vez que conforme especialistas da área vêm expondo, avaliar é de um ato de qualidade. Formulada pelas professoras e pesquisadoras italianas — Egle Becchi, Anna Bondioli, Monica Ferrari e Donatella Savio — entre outros colegas de trabalhos de assessoramento e pesquisas no tema, a noção de contexto dessa abordagem avaliativa encontra-se articulada à teoria do desenvolvimento ecológico de Bronfenbrenner (1996) e à abordagem sistêmica de Bateson (1972) (Brasil, 2015).

Na concepção de Bondioli (2004, p. 125), uma das idealizadoras da proposta, a instituição de Educação Infantil como contexto educativo, “[...] se constitui em um microssistema relacional, propício à socialização e desenvolvimento humano mútuos de crianças e adultos, ou seja, não exclusivo das crianças, mas extensivo aos familiares e profissionais”. A concepção da referida autora enfatiza as instituições de Educação Infantil como um sistema aberto em inter-relação com outros sistemas (família, equipe gestora, contexto social e político), o que reitera o disposto no Art. 5º das atuais DCNEI, quando se afirma serem “espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados”, com a finalidade de educar e cuidar “crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social” (Brasil, 2009b, p. 01).

Desse modo, para Bondioli (2008)²¹, o contexto educativo não apenas contém elementos concretos (pessoas, mobiliário, materiais), mas, sobretudo, constitui-se em 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.

A respeito de uma identidade, especificamente da Educação Infantil brasileira e considerando as funções adotadas por essa etapa educativa, cabe considerar o disposto nos Artigos 7º, 8º, 9º e 10 das DCNEIs (Brasil, 2009b), de modo a elucidar o que discorrem sobre as propostas pedagógicas, o currículo, a avaliação e o que devem assegurar.

Tanto na perspectiva italiana — com a qual se estabeleceu um diálogo para a elaboração de uma proposta de avaliação de contexto voltada à Educação Infantil brasileira —

²¹ Tradução livre, realizada com auxílio do dicionário online de língua italiana “Grande Dizionario Italiano”. Disponível em: https://grandidizionari.hoepli.it/dizionario_italiano.aspx. Acesso em: 10 set. 2024.

quanto nas DCNEIs, as famílias e as instituições de Educação Infantil são compreendidas como contextos educativos que estão em relação. As creches e pré-escolas, por se tratar de contextos de educação, apresentam suas especificidades relativas à sua finalidade formativa, que de acordo com Cipollone (2014, p. 90) são

[...] modalidades próprias de trabalho; estilos pedagógicos específicos; diferentes protagonistas – docentes, famílias e crianças; inúmeras relações com outras instituições e contextos mais amplos; muitas complexidades; diversificadas oportunidades de encontro e trocas de experiências entre adultos e entre adultos e crianças.

Cabe lembrar que, antes desse movimento, outras pesquisas sobre a qualidade da Educação Infantil já haviam sido desenvolvidas no país. Um exemplo são os estudos coordenados pela Fundação Carlos Chagas, sob a liderança de Maria Malta Campos, que utilizaram instrumentos norte-americanos e, de algum modo, também trouxeram perspectivas de avaliação da Educação Infantil — ainda que centradas na ideia de ambiente, e não de contexto.

O primeiro deles “A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras”, realizado em parceria com o Ministério da Educação e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), avaliou a qualidade de 147 instituições de Educação Infantil em seis capitais brasileiras, por meio do uso de escalas adaptadas como a “Infant/Toddler Environment Rating Scale Revised Edition” e a Early Childhood Environment Rating Scale Revised Edition” (Campos, *et al*, 2011).

O segundo estudo, “Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas”, por sua vez, compara diferentes percursos seguidos pelo debate e pelas políticas de avaliação de qualidade da Educação Infantil, mostrando como a evolução dessas políticas apresentou traços distintos até recentemente (Campos, 2013).

Tendo em vista as considerações acima expostas, para Bondioli e Savio (2013, p. 16), “o contexto educativo nas suas articulações e complexidades torna-se objeto de reflexão com o objetivo de sistematizar hipóteses e projetos de melhorias”. Indo ao encontro da ideia das autoras, na visão de Cipollone (2014), ao refletir-se a respeito das características desse microsistema, questiona-se também acerca das características qualitativas de níveis sistêmicos mais amplos e a relação destas com a situação individual observada.

No que tange os aspectos qualitativos, observa-se que o termo qualidade apresenta diferentes concepções quando articulado com a oferta educativa. Entre as ideias recorrentes está a de que qualidade está relacionada a valores particulares, sejam individuais ou de grupos; sendo assim, não se pode articular qualidade a padrões universais, estabelecidos *a priori* e hierarquicamente, de cima para baixo (Brasil, 2015).

No âmbito institucional da Educação Infantil a qualidade está relacionada com o que os agentes desse processo consideram desejável, oportuno e significativo em relação ao trabalho pedagógico ali realizado. Envolve a expressão dos vários pontos de vista, diferentes entre si ou não. “Qualidade não é algo dado, qualidade se constrói, refletindo-se e discutindo acerca de pontos de vista expressos, negociando; o que requer participação” (Brasil, 2015, p. 29). Essa participação deve considerar, sobretudo, as crianças, como se sentem no ambiente educativo, quais ações se fazem necessárias para a contínua melhoria dos espaços educacionais. Requer envolvimento, comprometimento, participação, negociação, democracia, responsabilização, reflexão e subjetividade, uma vez que deve considerar as especificidades de cada instituição que oferta essa etapa educativa.

Na medida em que se instaura espaços para a reflexão e debate acerca da qualidade no contexto da Educação Infantil, cria-se também oportunidade para se questionar as condições da oferta e os fazeres relativos à prática educativa levada a efeito na instituição. Tal debate nos permite explicitar ideias, crenças sobre o trabalho pedagógico com crianças pequenas e seus familiares. Esse movimento nos instiga a conhecer mais, a considerar outros pontos de vista e a reconhecer o referencial de qualidade implícito no instrumento de avaliação que estivermos utilizando. Ao mesmo tempo, coloca em questão o que sabemos, problematiza nossa prática, amplia nossos olhares e fortalece concepções mais qualificadas acerca do que se entende por uma boa instituição de Educação Infantil e por boas práticas pedagógicas. Conforme Bondioli e Ferrari (2004)²² compete às professoras e professores refletir e autoavaliar sua práxis profissional e seu contexto de trabalho, de modo a considerá-los aspectos constitutivos do “ofício docente” e como garantia crescente da sua profissionalidade. É através desse movimento de discussão e verificação da qualidade em Educação Infantil que se chega à avaliação de contexto.

²² Tradução livre, realizada com auxílio do dicionário online de língua italiana “Grande Dizionario Italiano”. Disponível em: https://grandidizionari.hoepli.it/dizionario_italiano.aspx. Acesso em: 23 set. 2024.

Ponderando as especificidades expostas, e diferentemente das demais modalidades avaliativas, a avaliação de contexto caracteriza-se por não se dirigir aos sujeitos individualmente — crianças, professores, demais profissionais — mas, como afirmam Bondioli e Ferrari (2004), por voltar-se à realidade particular e aos sujeitos institucionais pertencentes a um determinado contexto educativo. Leva em consideração os níveis organizativos da sala de referência (planejamento, organização espacial e temporal, rotinas, oferta de elementos, brinquedos); o da instituição em um todo (regimentos, Projeto Político-Pedagógico, relatórios, memoriais); e o da legislação municipal, estadual e nacional.

Na perspectiva de Moro, Branco e Corsino (2023, p. 01)

A avaliação de contexto se baseia numa metodologia participativa que articula dois eixos: i) “a negociação da qualidade” e ii) “a promoção a partir do interno”, que aliam autoavaliação com avaliação externa, num processo dialógico de confronto de pontos de vista. O objetivo desta avaliação é de sistematizar hipóteses e projetos de melhoria educativa a partir dos itens avaliados. Trata-se de uma avaliação reflexiva, na qual as reivindicações, preocupações e questões dos grupos de interesse são a base para determinar as problematizações e mudanças necessárias. É um processo avaliativo participativo e formativo organizado em etapas.

Dadas tais características, e conforme destacam as autoras, a avaliação de contexto foi elaborada com o propósito de romper com a concepção de avaliação como mera constatação ou checagem de descritores elaborados externamente — muitas vezes desconhecidos pelos integrantes do contexto avaliado —, para estabelecer com os integrantes do processo um compromisso pautado nos princípios da participação, da reflexão e da perspectiva de mudança. Sendo assim, esta refere-se a uma visão de avaliação que é formativa desde a escolha do instrumento, passando pelo compartilhamento dos pontos de vista dos participantes, até a definição consensual dos pontos fortes e críticos da instituição, tanto em seus aspectos estruturais quanto processuais. É, portanto, uma avaliação de natureza social e política, na qual todo processo dialógico que lhe é inerente — com reflexões, considerações e opiniões dos integrantes — favorece a compreensão do contexto investigado de forma aprofundada e dinâmica, permitindo reformulações contínuas a partir das demandas do grupo.

Para a realização do processo avaliativo no seu todo, de acordo com a abordagem metodológica em questão, devem ser seguidos passos sucessivos acompanhados pelo formador/pesquisador de modo reflexivo e transacional. Nas perspectivas de Moro, Branco e Corsino (2023, p. 5-6) o processo da avaliação de contexto se dá em sete passos, sendo:

1. - o passo inicial é a explicitação do interesse de realização do percurso auto e heteroavaliativo de avaliação de contexto por uma determinada realidade educativa. Com base na ideia de "promoção a partir do interno", a comunidade educativa levanta quais membros se interessam em participar para formar os grupos de trabalho (GTs), de no máximo 20 participantes, assim poderá haver um ou mais GTs, que estarão envolvidos em todo percurso avaliativo.
2. - o grupo de trabalho negocia e define quais são os objetivos da avaliação e o que será avaliado.
3. - acontece a escolha do instrumento a ser usado no processo avaliativo e a sua análise crítica mediada pelo formador/pesquisador externo ao grupo, que pode ser um especialista ou um profissional mais experiente.
4. - é realizada a avaliação de contexto a partir do instrumento escolhido e analisado pelo grupo. A partir do instrumento, são realizadas observações em um tempo comum da prática educativa pelos envolvidos nos percursos avaliativos, formador/ pesquisador e professores, a fim de avaliar as práticas educativas em questão. Ou seja, são marcadas as respostas do instrumento com base no que foi observado e atribuídas pontuações.
5. - são confrontadas as respostas e pontuações do instrumento atribuídas pelo formador/pesquisador/avaliador externo e professores/avaliadores internos com objetivo de serem discutidas as discrepâncias. Desse processo emergem os pontos fortes e os que precisam ser melhorados, o que possibilita ao pesquisador/formador identificar quais são as características educativas próprias daquela instituição e captar quais os pontos a serem discutidos e negociados com o grupo.
6. - são discutidos os pontos a serem melhorados e são negociadas decisões, estratégias e metas pelo grupo, mediados pelo pesquisador/formador com vistas à melhoria da qualidade educativa.
7. - por fim, é avaliado o processo da avaliação de contexto, em seu todo - a escolha do instrumento, a realização de cada um dos passos, a mediação do formador/pesquisador, as interações dos professores entre eles e deles com o formador durante o processo, se foi alcançado o objetivo etc.

Ressaltamos, ainda, que em todas as etapas da avaliação de contexto é importante que cada participante compartilhe o seu ponto de vista livremente, que haja empatia e confiança entre os integrantes e que se construa um coletivo comprometido com o contexto avaliado.

Embora a legislação educacional vigente — como a LDB 9.394/96 e as DCNEI (Brasil, 2009b) — apresente orientações acerca da avaliação das crianças e estabeleça a competência das instituições de Educação Infantil nesse processo, há, por outro lado, consenso nacional expresso no PNE (Brasil, 2014b, 2024) quanto à necessidade de uma avaliação nacional da Educação Infantil, integrada à Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. A avaliação nacional, proposta no Plano, deve ser realizada bienalmente e consiste em uma avaliação em larga escala da Educação Infantil, utilizando instrumentos externos voltados à qualidade das instituições “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, dentre outros indicadores relevantes” (Brasil, 2014b, p. 03). Tais

características apontam para um novo desafio no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), uma vez que, diferentemente de outras etapas de ensino, na Educação Infantil — conforme indicado pelo próprio PNE — a avaliação não deve recair sobre o desempenho das crianças.

É necessário compreendermos que todo esse debate emergente constitui mais uma fase do processo de integração da Educação Infantil ao Sistema Educacional, contribuindo para afirmar sua posição como a primeira etapa da Educação Básica, com especificidades próprias quanto aos saberes, às práticas educativo-pedagógicas e ao processo avaliativo.

Reconhecendo-se que os contextos de Educação Infantil ainda precisam de vigoroso investimento para se constituir em locais que promovam o desenvolvimento integral das crianças, adequados ao cuidado e que possibilitem a aprendizagem, respeitando as múltiplas linguagens das crianças, Didonet (2014) apresenta alguns questionamentos no que tange a temática: qual o sentido de uma avaliação de “desempenho” das crianças antes de fazer os investimentos necessários no âmbito institucional da Educação Infantil? Como avaliar as crianças sem que tenham sido oferecidas as condições a que tem direito para seu desenvolvimento? Sendo assim, a avaliação de contexto, sim, é urgente, necessária e pode gerar respostas práticas para a gestão dos sistemas de ensino.

2.3.2 Avaliação de Sistema na Educação Infantil

Como visto até aqui, a avaliação na Educação Infantil é tema presente na legislação e na política pública de educação no Brasil, pelo menos desde 1996. Na prática pedagógica, ela é anterior, uma vez que — formal ou informalmente, deliberada ou inconscientemente — avaliamos a todo momento aquilo que vemos, experimentamos ou fazemos. Na oferta de educação e cuidados coletivos das crianças não seria diferente.

A avaliação ocupa um lugar desafiador tanto no contexto das políticas que normatizam a etapa quanto nas práticas pedagógicas, pois envolve dois objetos que, embora distintos, se relacionam de forma intensa. Conforme elucidado anteriormente, a avaliação da Educação Infantil, no âmbito do fenômeno educativo, busca responder se e em que medida ele atende às suas finalidades, objetivos e diretrizes que definem a identidade desta etapa da educação. Assim, envolve os sujeitos responsáveis pelo processo, o espaço em que ocorre e as relações que estabelece com o meio sociocultural. Em outras palavras, avalia o contexto da

oferta de educação desenvolvida com/para as crianças. A avaliação de contexto, portanto, interroga a oferta da educação que é feita às crianças, confrontando-a com parâmetros e indicadores de qualidade. Realiza-se em conjunto, por profissionais do sistema de ensino (gestores, diretores, orientadores pedagógicos e outros especialistas, professores), pelos pais, dirigentes de organizações da comunidade etc. (Brasil, 2012c).

Em contrapartida, conforme o documento “Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação” — elaborado pelo GT de Avaliação da Educação e coordenado pelo MEC — a avaliação na Educação Infantil, por sua vez, se refere àquela feita internamente no processo educativo, focada nas crianças como sujeitos e como coautoras de seu desenvolvimento, assim, trata do acontecer pedagógico e do efeito que este gera sobre elas. Ela é realizada pela professora ou professor, pelas pessoas que interagem no cotidiano e pelas próprias crianças. A avaliação na Educação Infantil “[...] aceita uma dada educação e procura saber seus efeitos sobre as crianças (Brasil, 2012c, p. 12).

Conforme previsto no artigo 31 da LDB 9.394/96, na Seção II, que trata da Educação Infantil, “a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (Brasil, 1996)²³. Deste modo, tem como referência os objetivos estabelecidos no projeto pedagógico da instituição e de modo algum deve assumir finalidades seletivas e classificatórias. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - Resolução CNE/CEB nº 5/2009 (Brasil, 2009b) explicita que as creches e pré-escolas devem planejar formas de avaliação que contemplem o acompanhamento do trabalho pedagógico e a avaliação do desenvolvimento da criança.

Nesse sentido, as observações e registros devem ser contextualizados, isto é, tomando as crianças concretas, em suas histórias de vida, seus ambientes sociais e culturais e co-construtoras de um processo dinâmico e complexo de desenvolvimento pessoal e social. Variadas formas de registros devem ser utilizadas, tais como: a escrita, a gravação de falas, diálogos, fotografias, vídeos, as produções das crianças, dentre outras. A partir das observações e registros acerca de suas impressões e ideias, as professoras e professores realizam uma reflexão/auto avaliação de sua práxis visando o aperfeiçoamento da mesma.

²³ Embora já tenhamos transcrito esse artigo em parte anterior do texto, optamos por rerepresentar com vistas a deixar bem explícita a finalidade da avaliação nessa etapa educativa.

É importante considerar que as crianças devem ser envolvidas nesse processo, por meio da avaliação das atividades e dos registros, contribuindo também com sugestões para adaptar as atividades futuras. Ouvir o que elas têm a dizer das atividades realizadas assim como do contexto de modo geral, é também, uma forma de rever a prática docente, possibilitando a melhoria na forma como a mediação ocorre, conduzindo o processo de aprendizagem a níveis mais elevados.

Segundo o documento elaborado pelo GT de Avaliação da Educação Infantil, que subsidia a prática avaliativa nessa primeira etapa da Educação Básica, a avaliação deve ocorrer sempre numa perspectiva da criança em relação a si mesma e não comparativamente com as outras crianças. O olhar docente que busca captar o desenvolvimento, as expressões, a construção do pensamento e do conhecimento, bem como as demais habilidades da criança deve identificar, também, seus potenciais, interesses, necessidades, pois esses elementos serão primordiais para a professora e o professor planejar suas ações e proposições ajustadas ao momento atual vivenciado pela criança. Sendo assim, a avaliação deve ocorrer permanentemente e nunca como ato formal de teste, comprovação, atribuição de notas e atitudes que sinalizem punição. Há de se atentar, ainda, para que as avaliações de desenvolvimento, da aprendizagem e das condições de saúde da criança não sejam confundidas com avaliação da Educação Infantil (Brasil, 2012).

Embora os documentos orientadores enfatizem que nessa etapa a avaliação não deve ser utilizada como um instrumento classificatório e/ou excludente, por estar frequentemente centrada em determinadas áreas do conhecimento ou ainda no comportamento da criança, restringindo-se à mera aquisição de competências e habilidades, tem-se o conhecimento de que práticas e/ou instrumentos padronizados — como os mencionados — que desconsideram as singularidades do desenvolvimento de cada criança, ainda se fazem fortemente presentes no cotidiano de muitas instituições de Educação Infantil de nosso país, sejam elas públicas ou privadas.

Como forma de contribuir para a transformação desse cenário, Lanes e Timm (2023) propõem que sejam reconhecidos e compreendidos os saberes docentes necessários para avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, contribuindo para o empoderamento de professoras e professores — no sentido de ampliar a consciência sobre a práxis que realizam e sobre sua capacidade de propor adequações em seus contextos de atuação. Dessa forma, passam a atuar como propositores, e não apenas como reprodutores de ações que possivelmente

consideram inadequadas, além de avançarem na superação de desafios e lacunas existentes no processo avaliativo, identificando necessidades de formação.

Embora essa orientação já esteja presente nos documentos oficiais que orientam a prática avaliativa na Educação Infantil, as autoras acima ressaltam a necessidade de que as professoras e professores compreendam que avaliar na Educação Infantil se diferencia expressivamente da avaliação nas demais etapas da educação e, portanto, os saberes docentes mobilizados no processo são compostos por outras múltiplas dimensões da complexa prática realizada nessa etapa.

Do mesmo modo, a docência na Educação Infantil se diferencia das demais etapas da educação, uma vez que perpassa pela concepção de infância, criança, modos de conceber e proporcionar a aprendizagem, desenvolvimento infantil, entre outros aspectos. Ou seja, nenhuma das dimensões do trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil ocorre de modo isolado, há uma estreita articulação entre os diferentes elementos que compõem a jornada das crianças e dos adultos nas instituições (Lanes; Timm, 2023).

Nessa perspectiva, as autoras compreendem que o processo de avaliação na Educação Infantil “[...] se articula aos demais elementos do fazer pedagógico e constitui uma parte fundamental deste, visto que possibilita tanto avaliar o processo educativo e a própria prática docente quanto acompanhar suas influências no desenvolvimento e na aprendizagem da criança” (Lanes; Timm, 2023, p. 11).

Ribeiro (2018), baseada em seu estudo exploratório — realizado em 125 cidades brasileiras, com o intuito de investigar a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil — constata haver um longo caminho a ser percorrido na construção e consolidação da avaliação da aprendizagem na Educação Infantil na perspectiva da garantia dos direitos fundamentais das crianças, pois conforme Hoffmann (2018) explana, ainda carecemos da compreensão sobre o que de fato significa avaliar nessa etapa. Nesse âmbito, reside a necessidade de construir reflexões contributivas com os processos educativos pedagógicos, sobretudo no que se refere à temática da avaliação.

3 O QUE SE ENCONTRA NAS BASES DE DADOS SOBRE A AVALIAÇÃO DA/NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Uma vez amparada pela legislação nacional enquanto primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil foi assegurando-se e ganhando espaço nos mais diversos âmbitos, inclusive nas pesquisas da área. Prova disso pode ser evidenciado em um estudo realizado por Paz (2005), que consiste em uma análise da produção acadêmica brasileira, acerca da temática, presente nas reuniões anuais da ANPEd entre 1993 e 2003. No decorrer de sua pesquisa a autora evidencia que dos 137 trabalhos apresentados (incluindo pôsteres e trabalhos encomendados) relacionados à avaliação em diferentes níveis de ensino e modalidades, apenas 3 direcionavam-se à Educação Infantil, ou seja, embora a avaliação fosse um tema bastante discutido entre professoras e professores, pesquisadoras e pesquisadores na maioria dos grupos de trabalhos da ANPEd, por sua vez, nas pesquisas que tratavam da avaliação na Educação Infantil, nesse mesmo espaço, era um tema ainda incipiente (Paz, 2005).

Acompanhando o movimento que levou a um maior interesse pelas pesquisas na área, e, considerando que até 2011 a preocupação com essa perspectiva de avaliação sucedeu na publicação dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, em 2009, apresentamos a pesquisa de natureza qualitativa, do tipo estado da arte, realizada por Glap (2013). O estudo teve como propósito sistematizar a produção científica realizada em torno do tema avaliação na/da Educação infantil, em artigos, dissertações e teses, por meio de consulta eletrônica e de produções impressas, publicadas no período de 2000 a 2012. Foram localizadas 47 produções científicas, dentre os quais 24 artigos, 20 dissertações e 3 teses.

Tendo em vista tais estudos, observamos um maior interesse pela avaliação da/na Educação Infantil, bem como nas discussões pela temática. Porém, ainda há muito a ser debatido, pesquisado e revisto quanto a essa prática que se encontra intrínseca à práxis docente.

Não à toa, Morosini, Kohl-Santos e Bittencourt (2021, p. 39) apontam que “iniciar uma pesquisa científica não é tarefa simples, pois requer uma importante base teórica, epistemológica, bem como objetivos bem definidos”. E ainda, na perspectiva das autoras, também é imprescindível definir e escolher uma boa base de dados.

De antemão, cabe destacar que o levantamento aqui realizado não se caracteriza como um estado do conhecimento, uma vez que esse tipo de estudo envolve uma busca mais ampla e detalhada, abrangendo um número maior de bases de dados. O movimento aqui

desempenhado teve como propósito averiguar o que vem sendo pesquisado e escrito sobre a temática nos últimos doze anos — de 2011 a 2023 —, recorte temporal estabelecido inicialmente no projeto, considerando que foi em 2011 que se iniciaram, de modo formal, as primeiras discussões para incluir a Educação Infantil no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Dada a relevância atribuída pelas referidas autoras a esta etapa da pesquisa e uma vez que, através da mesma a pesquisadora ou pesquisador poderá compreender o que vem sendo escrito no âmbito acadêmico-científico acerca de seu objeto de pesquisa, foram delimitadas, a partir do objetivo geral, as bases de dados a serem pesquisadas. Optamos pelos principais meios de divulgação de pesquisas em educação, que oferecem acesso virtual aos trabalhos por possibilitarem melhor manuseio das produções. Assim, o mapeamento das mesmas foi realizado em três bases de dados, sendo elas: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)²⁴, Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)²⁵, como também na Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)²⁶.

A BDTD refere-se a um projeto coordenado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBTC) e integra sistemas de informação de dissertações e teses existentes nas instituições de ensino e pesquisa em nosso país. A busca nessa base de dados iniciou utilizando como palavra-chave “avaliação”. Ao analisar os resultados encontrados verificamos que a palavra de acesso escolhida foi extremamente ampla, o que resultou numa quantidade imensa de trabalhos na área de avaliação, oriundos das mais variadas ciências e etapas de ensino.

Constatamos nesse momento a necessidade de redefinir a palavra-chave a fim de se localizar especificamente as produções voltadas à avaliação educacional para o segmento da Educação Infantil, ou seja, a produções acadêmicas sobre avaliação da/na Educação Infantil. Dessa forma, utilizamos a combinação “avaliação” AND “educação infantil” resultando em 93 produções.

Refinando um pouco mais as buscas, optamos por dissertações publicadas no período de 2011 a 2023 (conforme menção anterior, foi o ano em que o Ministério da Educação

²⁴ Disponível em: <https://www.bdtb.ibict.br/>. Acesso em: 21 jun. 2023.

²⁵ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/> Acesso em: 21 jun. 2023.

²⁶ Disponível em: <https://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional> Acesso em: 21 jun. 2023.

criou um Grupo de Trabalho com o intuito de discutir a possibilidade de implementar a avaliação da Educação Infantil em âmbito nacional), onde deparamo-nos com 64 resultados. Restringindo um pouco mais as buscas, ao aplicarmos os filtros “Educação Infantil e avaliação”, no item assunto, obtivemos 14 resultados. Nessa base de dados, por constar a opção “buscar por títulos” que tenham esses descritores, optamos por selecioná-lo, uma vez que, na concepção de Marconi e Lakatos (2016) a busca por título ou subtítulo por vezes estabelecem o assunto ou até mesmo a intenção da autora e do autor.

Em acesso aos documentos e após realização de uma leitura flutuante em seus títulos, palavras-chave e resumo, 8 foram selecionados para leitura integral, uma vez que se considerou que poderiam trazer contribuições a este estudo.

Embora as bases de dados configurem-se de maneiras singulares, as palavras-chave utilizadas nas buscas foram preservadas para que se pudesse manter uma estrutura similar quanto ao conteúdo dos trabalhos. Para selecionar as produções a serem lidas e analisadas na íntegra, primeiramente realizamos a leitura dos resumos. É importante destacar que embora na base de dados da BDTD a palavra-chave “avaliação” estivesse contida nos títulos, a primeira análise dos estudos considerou um conjunto de critérios: título, palavras-chave e resumo.

No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, embora as palavras-chave “avaliação” AND “educação infantil” tenham sido mantidas, refinamos as buscas, uma vez que foram encontrados 1.333 resultados. Para tal, elegemos os seguintes marcadores: recorte temporal de 2011 a 2023. Ao filtrarmos pela grande área do conhecimento, selecionamos a área das ‘Ciências Humanas’, enquanto na área de conhecimento a opção escolhida foi ‘educação’. De igual modo, no campo área de avaliação selecionamos o tópico ‘educação’ e por fim quanto à área de concentração optamos pelo descritor “Educação” (escrita em letras maiúsculas e minúsculas) já que a inclusão ou não de um outro destes filtros poderia interferir nos resultados encontrados.

Atendendo aos critérios acima descritos, foram selecionadas, ao todo, 8 dissertações. Destas, seguindo-se os critérios de inclusão e/ou exclusão já mencionados, constatamos que 6 possuem aproximação com a presente pesquisa.

Em um terceiro momento foram realizadas buscas na base de dados da ANPED, individualmente, em todas as reuniões nacionais e regionais que, no período definido para o levantamento, acontecem, respectivamente, a cada dois anos no Brasil. Nessa base de dados, deixamos a busca aberta para que todos os trabalhos relacionados à avaliação da/na fossem

acessados, uma vez que se trata do maior movimento de divulgação das produções acadêmico-científicas acerca da educação no Brasil. Dentre os quais foram encontrados: trabalhos dos Grupos de Trabalho (GT), trabalhos encomendados e mini curso que abordam a temática.

As buscas pelas reuniões bianuais da ANPED Nacional ocorreram por meio da seleção de Grupos de Trabalho, dentre os quais optamos pelo Grupo de trabalho 07 (GT-7) - Educação de crianças de 0 a 6 anos, cujo espaço de produção de conhecimento científico destina-se ao estudo da educação de crianças pequenas integradas na faixa etária acima descrita. Diferentemente das demais bases de dados, nessa, a busca ocorre isoladamente e de maneira artesanal, uma vez que as produções são categorizadas e disponibilizadas conforme apresentadas em cada uma das reuniões. Nesse eixo de pesquisa, as buscas prosseguiram utilizando-se como palavra-chave “avaliação”.

Considerando-se o recorte temporal delimitado, foram feitas buscas da 35ª a 41ª reuniões nacionais da ANPED, sendo encontrados 8 trabalhos.

Quadro 3 - Levantamento de produções sobre a temática nas reuniões Nacionais das ANPED no período de 2011-2023

ANPED	ANO	QUANTIDADE DE PRODUÇÕES
35ª	2011	1
36ª	2013	1
37ª	2015	-
38ª	2017	1
39ª	2019	1
40ª	2021	3
41ª	2023	1

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025). Baseado em: sites das reuniões nacionais da ANPED, 2024.

Nas reuniões regionais da ANPED, por sua vez, a busca pelos trabalhos ocorreu através de dois Eixos/Grupos de Trabalho distintos (Eixo 5 - Educação e Infância e GT 07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos) a depender da organização estrutural de cada região. Faz-

se necessário destacar que se optou por pesquisar somente no site oficial da ANPED, sendo assim, se encontram disponíveis para consulta apenas os trabalhos e produções das reuniões referentes aos últimos 5 anos. Considerando que as reuniões acontecem a cada dois anos, foram realizadas buscas em quinze encontros regionais, abrangendo as cinco regiões do país (Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste) nos anos 2016, 2018, 2020 e 2021²⁷.

Selecionada a reunião regional, optamos por escolher pelo Eixo ou Grupo de trabalho incumbido pelos estudos da criança e das infâncias. Dentre eles, utilizamos a palavra-chave “avaliação” para selecionar as produções da área. Tendo em vista que na ANPED Nacional observou-se o pouco interesse em pesquisar a temática, nas buscas realizadas nas reuniões regionais da ANPED, para além dos trabalhos inscritos, também deixamos aberto para que trabalhos encomendados e minicursos que pudessem vir a surgir fossem contemplados. Ao findar a busca, foram encontradas um total de 6 produções que abrangem a avaliação na Educação Infantil e que poderiam contribuir com a presente pesquisa.

Para melhor visualização e organização dispomos as produções de cada um desses encontros de acordo com suas especificidades no quadro a seguir:

Quadro 4 - Levantamento de produções sobre a temática nas reuniões Regionais as ANPED

ANO	EIXO/GT	EDIÇÃO	INSTITUIÇÃO SEDE/ ESTADO	QUANTIDADE DE PRODUÇÕES
2014	EIXO 5	10º Sul	UDESC/SC	1
2016	EIXO 5	1ª Norte	UFPA/PA	-
	EIXO 5	23ª Nordeste	UFPI/PI	-
	EIXO 5	13ª Centro-Oeste	UnB/DF	-
	EIXO 5	11ª Sul	UFPR/PR	-
	GT7	12ª Sudeste	UFES/ES	-
2018	GT7	2ª Norte	UFAC/AC	-
	GT7	24ª nordeste	UFPB/PB	-
	GT7	14ª Centro-Oeste	UEMT/MT	-
	EIXO 5	12ª Sul	UFRGS/RS	-
	GT7	13ª Sudeste	Unicamp/SP	1
2020	GT7	25ª Nordeste	UFBA/BA	-
	GT7	15ª Centro-Oeste	UFU/MG	-
	GT7	14ª Sudeste	UERJ/RJ	-
2021	GT7	3ª Norte	UFT/TO	-
	Eixo 5	13ª Sul	FURB/SC	4

²⁷ Em decorrência da excepcionalidade advinda com a Pandemia da Covid-19 as regiões tiveram autonomia para optar quanto a realização da reunião em 2020 ou em 2021.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025). Baseado em: sites das reuniões regionais da ANPEd, 2024.

Após um refinamento das buscas e por meio da análise do quadro exposto, observamos que a temática da avaliação da/na Educação Infantil não se apresentou como um dos temas de maior destaque no âmbito das pesquisas em educação, dado o número reduzido de estudos. Contudo, a região Sul lidera o interesse em pesquisar a temática, sendo que 5 dos estudos concentram-se nela. O demais trabalho é decorrente da região Sudeste do país.

Para a seleção dos estudos, além de utilizarmos como critério a inclusão da palavra “avaliação”, também foi realizada a leitura das palavras-chave e dos resumos a fim de selecioná-los ou refutá-los de acordo com a proposta deste estudo, considerando-se a potencial contribuição para com este. Com isso, as buscas encerraram totalizando 14 trabalhos, se incorporadas as duas categorias de reuniões.

Realizadas as buscas, tratamos de agrupar as produções encontradas de acordo com cada base de dados a que se direcionam. Conforme demonstra o Quadro 5, o mapeamento compreende 25 trabalhos, distribuídos nas seguintes proporções:

Quadro 5- Catálogo de produções encontradas nas bases de dados BDTD, CAPES e ANPEd²⁸

BASE DE DADOS	ANO	TIPO DE PESQUISA	INSTITUIÇÃO/ ESTADO	AUTOR	TÍTULO
BDTD	2011	Dissertação	UFSC/SC	ALVES, Fábio Tomaz	O processo de avaliação das crianças no contexto da educação infantil
	2015	Dissertação	PUC/SP	BRESCIANE, Ana Lúcia Antunes	Avaliação na Educação Infantil: o que nos revelam os relatórios de um município paulista
	2015	Dissertação	UFSC/SP	LOUVEIRA, Andreina de Mello	O debate sobre avaliação da qualidade na educação infantil: traçando cartografias
	2016	Dissertação	UFG/GO	RAMOS, Rafaela de Moraes	Planejamento, registro e avaliação: instrumentos que ressignificam a prática docente na educação infantil
	2019	Dissertação	UFSCar/SP	GAVA, Fabiana Goveia	Avaliação na educação infantil: sentidos atribuídos por professores na creche
	2020	Dissertação	UFG/GO	ROCHA NETO, Ana Paula	Avaliação da educação infantil entre 2006 e 2018: fundamentos, concepções e políticas
	2020	Dissertação	UFPB/PB	SILVA, Déborah Kallyne Santos da	Educação infantil e avaliação: implicações da política educacional na percepção dos docentes do município Lagoa de Dentro-PB
	2022	Dissertação	UFG/GO	VALVERDE, Marcilene Ricarda da Silva	Avaliação em educação infantil no município de Goiânia: um estudo documental
CAPES	2023	Dissertação	PUC/SP	GARCIA, Elisabete de Oliveira	Avaliação da Educação Infantil: Meta-análise da produção do conhecimento no campo da avaliação da Educação Infantil (1993-2021)

²⁸ Destaque em vermelho os estudos que se repetem nas bases de dados da BDTD, ANPEd e CAPES.

BASE DE DADOS	ANO	TIPO DE PESQUISA	INSTITUIÇÃO/ ESTADO	AUTOR	TÍTULO
	2023	Dissertação	UERJ/RJ	PAULA, Roberta Duarte	Cadê a avaliação que estava aqui? Sentidos e concepções que permeiam o processo de transição das crianças em idade pré-escolar para o 1º ano do Ensino Fundamental
	2023	Dissertação	UFES/ES	SUBTIL, Rayra Sarmiento Ferreira	Cristais do tempo: cartografias de registros avaliativos na pré-escola
	2023	Dissertação	UERJ/RJ	AMANCIO, Cristiane Ferreira Cunha	Avaliação Institucional na Educação Infantil: refletindo o percurso, repensando a trajetória, tecendo possibilidades na formação docente
	2023	Dissertação	UNIOESTE/PR	LIMA, Fernanda Hubner de	Avaliação em larga escala para a educação infantil: do Baby Pisa ao novo SAEB
	2023	Tese	UFRGS/RS	MACHADO, Niqueli Streck	Artesanias docentes na educação infantil: fios que tecem o fazer pedagógico na pré-escola
ANPEd (Nacional e Regionais)	2014	Trabalho de GT	UFPR/PR	SOUZA, Gizele de; MORO, Catarina de Souza	Produção acadêmica brasileira sobre avaliação em educação infantil: primeiras aproximações
	2014	Trabalho encomendado	UDESC/SC	COUTINHO, Angela Scalabrin	Avaliação de contexto como processo formativo
	2017	Trabalho de GT	USP/SP	PIMENTA, Cláudia Oliveira	Avaliações da educação infantil em municípios paulistas: limites e potencialidades para contribuir com a garantia do direito à educação das crianças pequenas
	2019	Trabalho de GT	UFRJ/RJ	CASTELO, Jordanna Branco	Avaliação de contexto das práticas educativas de oralidade, leitura e escrita: materiais e organização do ambiente

BASE DE DADOS	ANO	TIPO DE PESQUISA	INSTITUIÇÃO/ ESTADO	AUTOR	TÍTULO
	2019	Minicurso	UFF/RJ	FLORES, Maria Luiza Rodrigues SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian; PIMENTA, Claudia Oliveira	Avaliação da Educação Infantil no Brasil: debates teóricos, metodológicos e políticos.
	2021	Trabalho de GT	UFSCar/SP	GAVA, Fabiana Goveia SANTOS, Izabella Mendes Sant Ana	Educação infantil: o que os professores da creche têm a dizer sobre a avaliação das crianças
	2022	Trabalho de GT	UFMG/MG	NEVES, Vanessa Ferraz Almeida	Avaliação na educação infantil: algumas reflexões
	2022	Trabalho de GT	UDESC/SC	CARMO, Andreia do DIAS, Julice	A avaliação de contexto na educação infantil: trajetória e desafios da rede municipal de ensino de Florianópolis
	2022	Trabalho de GT	UNISUL/SC	SANTOS, Elaine Maria da Silva dos	Documentação pedagógica e a experiência formativa de professoras na educação infantil: diálogos tecidos nos (des) encontros de uma pesquisa de revisão integrativa
	2022	Trabalho de GT	UNOESC/SC	MOTTA, Ana Paula da SCHNEIDER, Marilda Pasqual	Política nacional de avaliação da educação infantil: propostas em disputa
	2022	Trabalho de GT	UFSC/SC	ZUCCO, Dirce Guerres	Uma análise sobre instrumentos de avaliação para a educação infantil e parâmetros de qualidade

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025). Baseado em: catálogo de produções encontradas nas bases de dados BDTD, ANPED e CAPES.

O Quadro 5 representa a quantidade de trabalhos selecionados em cada base de dados, antes de serem organizados em agrupamentos. Há que se destacar que no decorrer das buscas pelas bases de dados, houve trabalhos que se apresentaram duplicados, e embora tenham sido contabilizados no quantitativo de pesquisas encontradas, optamos por considerá-los uma única vez, como são os casos dos estudos realizados por: Garcia (2023); Paula (2023); Subtil (2023); Amancio (2023); Lima (2023); e Machado (2023) (em destaque no quadro acima). Com isso, identifica-se que das produções sobre avaliação na/da Educação Infantil encontradas na CAPES, somente três delas apresentam-se com exclusividade, em uma única base de dados.

Em análise ao referido quadro, é possível observar que, em sua maioria, as produções resultaram de pesquisas realizadas em instituições públicas de ensino e pesquisa, ou seja, universidades federais localizadas em torno das regiões geoterritoriais de nosso país, sendo que na BDTD a maior parte delas são oriundas das regiões Centro-Oeste e Sudeste do Brasil, enquanto na CAPES a grande maioria dos estudos concentram-se nas regiões Sudeste e Sul do país. Conforme enunciado anteriormente, as produções encontradas na ANPED Nacional, por sua vez, são oriundas das regiões Sul e Sudeste do Brasil. No que se refere à quantidade de produções localizadas nas reuniões regionais da ANPED, de igual modo, a região Sul lidera o volume de produções na área, seguido pela região Sudeste.

Após a seleção dos títulos, utilizamos as palavras-chave e os resumos para identificar se há de fato, nos trabalhos selecionados, o desenvolvimento da problemática avaliação da/na Educação Infantil. Utilizamos como critério de seleção as palavras “avaliação” e “educação infantil” nos títulos, palavras-chave e/ou resumos. Feito isso, iniciamos a leitura mais sistematizada dos resumos. Embora tenha sido deixado em aberto a seleção para ambos os tipos de produções: trabalhos dos GTs, como também trabalhos encomendados e minicursos (ANPED), identificou-se que, dos 23 estudos, 16 deles referem-se a trabalhos em nível de mestrado, ou seja, dissertações.

Nas produções, foram realizadas leituras da introdução, bem como a leitura na íntegra dos capítulos relacionados à avaliação na e/ou da Educação Infantil, políticas públicas e/ou documentos relacionados às mesmas. Durante a leitura dos resumos buscamos caracterizar e agrupar as obras que apresentavam mais afinidades temáticas e conceituais. Assim, foi possível a criação de 4 grupos: Avaliação da Aprendizagem; Sentidos e Concepções da Avaliação na Educação Infantil; Avaliação de Qualidade; e Políticas de Avaliação na Educação Infantil.

Durante as leituras, optamos por realizar anotações contendo autora ou autor (ano), título, objetivo e autoras e autores²⁹ utilizados para embasamento teórico das produções para que pudessem contribuir com a elaboração das análises, estruturadas a seguir. O quadro, organizado por agrupamento temático, busca ampliar o panorama da pesquisa³⁰:

²⁹ Esse referencial consta nos estudos apresentados no quadro, cuja consulta pode contribuir para um aprofundamento do tema.

³⁰ Tendo em vista a importância desse mapeamento para a compreensão do campo investigado, apresenta-se, no Apêndice A, o quadro com as referências completas das produções analisadas, mantendo a mesma organização apresentada no referido quadro, ou seja, agrupamento temático.

Quadro 6 - Organização das produções levantadas por agrupamentos temáticos

AGRUPAMENTO TEMÁTICO	AUTOR/ANO	TÍTULO	OBJETIVO	PRINCIPAIS AUTORES
SENTIDOS E CONCEPÇÕES DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	ALVES, Fábio Tomaz (2011)	O processo de avaliação das crianças no contexto da educação infantil	Refletir acerca dos processos de construção da avaliação das crianças nas instituições de educação infantil da rede municipal de ensino (RME) de Florianópolis e identificar as concepções e os referenciais teóricos que têm orientado a ação das professoras nesses espaços educativos	Brandão (2004); Paz (2005); Lima e Bhering; Godói (2006); Colasanto (2007); Chueiri (2008); Santos, Ramirez, Rampazzo (2008); Steininger (2009)
	RAMOS, Rafaela de Moraes (2016)	Planejamento, registro e avaliação: instrumentos que ressignificam a prática docente na educação infantil	Averiguar se o professor planeja, executa e faz os registros de forma articulada, crítica e se utiliza esses instrumentos pedagógicos com o objetivo de analisar, avaliar e redimensionar seu fazer pedagógico.	Marx e Engels (1982); Vigostki (1987); Luria (1988); Libâneo (1991); Ostetto (2000); Corsino (2009); Vigostski (1998); Luria (2012); Leontiev (2012); Wallon (2012).
	GAVA, Fabiana Goveia (2019)	Avaliação na educação infantil: sentidos atribuídos por professores na creche	Identificar os sentidos atribuídos pelos professores que atuam na creche acerca da avaliação na educação infantil, partindo do contexto histórico político da implementação das Diretrizes para a documentação pedagógica na educação infantil na rede municipal de Sorocaba	Flores (2010); Guimarães (2017); Kuhlmann Jr. (2000); Spada (2005); Rosemberg (2003); Didonet (2012); Campos (2013); Souza (2018); Neves e Moro (2013)
	GAVA, Fabiana Goveia SANTOS, (2021)	Educação infantil: o que os professores da creche têm a dizer sobre a avaliação das crianças	Conhecer as percepções de professores que atuam na creche sobre a avaliação na Educação Infantil e seus desafios, partindo do contexto histórico político da implementação da documentação pedagógica neste nível de ensino no município do interior paulista.	Garms e Santos (2014); Silva (2018); Gentili e Alencar (2012); Rossetti-Ferreira (2009).
	SANTOS, Elaine Maria da Silva dos (2022)	Documentação pedagógica e a experiência formativa de professoras na educação infantil: diálogos tecidos nos (des) encontros de uma pesquisa de revisão integrativa	Analisar o que a literatura científica, publicada em artigos na SciELO Brasil, tem produzido na temporalidade definida entre 2011 e 2021, sobre a temática documentação pedagógica e a experiência formativa de professoras na educação infantil.	Vieira e Côco (2019); Bondía (2017); Barros (2008); Bondioli (2013); Vieira (2019).
	VALVERDE,	Avaliação em educação	Apreender a concepção de avaliação em	Kramer (1982, 2001, 2014); Kramer e Leite

AGRUPAMENTO TEMÁTICO	AUTOR/ANO	TÍTULO	OBJETIVO	PRINCIPAIS AUTORES
	Marcilene Ricarda da Silva (2022)	infantil no município de Goiânia: um estudo documental	educação infantil na interface com as concepções de criança, sendo consideradas as diretrizes oficiais formuladas em âmbito nacional e municipal.	(1996); Rosemberg (1999, 2001, 2002, 2013); Campos (1999, 2013); Kuhlmann Junior (1996, 1998, 2015); Luckesi (2005); Hoffmann (2015); Rosemberg (2001); Freitas et al. (2014); Oliveira e Cruz (2010).
	PAULA, Roberta Duarte (2023)	Cadê a avaliação que estava aqui? Sentidos e concepções que permeiam o processo de transição das crianças em idade pré-escolar para o 1º ano do Ensino Fundamental	Investigar as concepções e os sentidos que permeiam os processos pedagógicos na transição vivenciada pelas crianças em idade escolar para o 1º ano do Ensino Fundamental a partir dos estudos sobre avaliação da aprendizagem.	Esteban (1993); Hoffmann (2009); Louzada (2017, 2020, 2021, 2023); Kramer (2007, 2011, 2013); Qvortrup (2010a, 2010b, 2011); Fernandes (2005, 2009); Sarmiento (2003, 2011); Toledo e Jacobi (2013); Freitas et al (2012); Barbosa (2020); Pina (2019).
	MACHADO, Niqueli Streck (2023)	Artesanias docentes na educação infantil: fios que tecem o fazer pedagógico na pré-escola	Identificar fios que tecem os fazeres pedagógicos na pré-escola e conhecer como as professoras participantes organizam suas práticas pedagógicas com as crianças no cotidiano da Educação Infantil.	Gatti (2005); Sennett (2009, 2012); Alliaud (2009, 2017); Larrosa (2018, 2020); Freire (1996); Morin (2005); Malaguzzi (1999); Arroyo (2010);
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	BRESCIANE, Ana Lúcia Antunes (2015)	Avaliação na Educação Infantil: o que nos revelam os relatórios de um município paulista	Investigar o que os relatórios de acompanhamento e avaliação dos alunos revelam sobre as concepções e práticas de avaliação na EI em uma rede municipal paulista	Rosemberg (2007, 2023, 2015); Campos (2013); Oliveira (2010);
	NEVES, Vanessa Ferraz Almeida (2022)	Avaliação na educação infantil: algumas reflexões	O objetivo desse texto é contribuir com o debate atual acerca da avaliação no contexto da educação infantil.	Magda Soares (1981); Rocha e Silva Filho (2007); Paz (2005); Ciasca e Mendes (2009); Oliveira (2010); Corsaro (2005); Barbosa (1995); Lusardo (2007); Green, Dixon e Zaharlick (2005); Dahlberg, Moss e Pence (2003); Soares (1991).
	GARCIA, Elisabete de Oliveira (2023)	Avaliação da Educação Infantil: Meta-análise da produção do conhecimento no campo da avaliação da Educação Infantil (1993-	Identificar o que apontam os trabalhos científicos brasileiros sobre avaliação da Educação Infantil, com o objetivo de mapear e analisar as tendências da produção científica brasileira no período de 1993 a 2021.	Francisco Soares (2012); Sousa (2014); Charlot (2021); Glap (2013); Kuhlmann Jr (1996, 1998, 2000, 2004); Ariès (1986); Kramer (2003, 2006); Guimarães (2017); Rosemberg (1999); Campos (1979, 1995);

AGRUPAMENTO TEMÁTICO	AUTOR/ANO	TÍTULO	OBJETIVO	PRINCIPAIS AUTORES
		2021)		Campos, Esposito e Gimenes (2014); Gatti (2009); Moro e Souza (2014).
	SUBTIL, Rayra Sarmiento Ferreira (2023)	Cristais do tempo: cartografias de registros avaliativos na pré-escola	Compreender e cartografar vivências que inspiram os registros infantis e em como atravessam e ajudam a compor os processos avaliativos das crianças na Educação Infantil, realizados através de registros fotográficos, atividades, filmagens e brincadeiras que são compartilhadas e mobilizadas como procedimentos que tensionam a avaliação na Educação Infantil, tendo a cartografia conforme Kastrup (2020) como algo movente nesta pesquisa e em como fomentam os currículos inventivos na pré-escola.	Deleuze e Guattari (2011, 2012); Bergson (2010); Corazza (2007, 2008); Kohan (2011); Gomes (2015); Nunes (2012); Larrosa (2002); Rolnik (2016); Passos, Kastrup e Escóssia (2020)
AVALIAÇÃO DA QUALIDADE	COUTINHO, Angela Scalabrin; MORO, Catarina; (2018)	Avaliação de contexto como processo formativo	Discutir as possibilidades formativas implicadas na efetivação de processos de avaliação de contexto que consideram a participação e a autorreflexão colegiada acerca das práticas educativas e das condições estruturais para o trabalho pedagógico, constituídas em determinado contexto.	Bhering e Abuchaim (2014); Basso (2004); Bondioli (2015); Bondioli e Savio (2013; 2015); Campos (2010); Coutinho, Moro e Baldez (2017); Livraghi (2003); Moro e Souza (2014); Rosemberg (2001); Souza, Moro e Coutinho (2015).
	LOUVEIRA, Andreina de Mello (2015)	O debate sobre avaliação da qualidade na educação infantil: traçando cartografias	Investigar e identificar as diferentes abordagens teóricas e metodológicas daquilo que foi produzido no Brasil entre 1993 e 2013, no âmbito do campo teórico da avaliação da qualidade na Educação Infantil (EI)	Barros, Kastrup (2010); Rosemberg (2013); Deleuze e Guattari (2000); Rolnik (2007).
	CARMO, Andreia do DIAS, Julice (2021)	A avaliação de contexto na educação infantil: trajetória e desafios da rede municipal de ensino de Florianópolis	A Avaliação de Contexto na Educação Infantil é objeto de estudo desta pesquisa de Doutorado em andamento, cujo escopo abarca a avaliação da qualidade das condições da oferta educativa. Partimos do suposto que um instrumento de avaliação pode ser considerado um dispositivo de negociação da qualidade para fomentar uma política educacional capaz de atender ao direito das crianças a uma	Bauman (2020); Bronferbrenner (2011); Rosemberg (2001, 2013); Gariboldi (2018); Guba e Lincoln (2011); Bondioli (2015); André (2008);

AGRUPAMENTO TEMÁTICO	AUTOR/ANO	TÍTULO	OBJETIVO	PRINCIPAIS AUTORES
			educação de qualidade, desde que tal política seja assumida pela coletividade.	
	ZUCCO, Dirce Guerres (2020)	Uma análise sobre instrumentos de avaliação para a educação infantil e parâmetros de qualidade	Analisar a adequação dos instrumentos de avaliação da qualidade na Educação Infantil para aplicação na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, podendo estender-se para aplicação a nível nacional.	Pimenta (2017); Moro (2017); Becchi, Bondioli e Ferrari (2014); Campos (2011, 2013); Souza (2017); Rosemberg (2010); Sousa e Pimenta (2018); Bondioli e Sávio (2013, 2015); Gariboldi e Maselli (2018); Bondioli (2014); Harms (2013); Vianna (2014); Moro, Souza e Coutinho (2015); Moro (2016).
	AMANCIO, Cristiane Ferreira Cunha (2023)	Avaliação Institucional na Educação Infantil: refletindo o percurso, repensando a trajetória, tecendo possibilidades na formação docente	Reiterar a importância do processo de avaliação institucional, na perspectiva da formação docente a partir do próprio percurso formativo da autora, oportunizando diálogos no cotidiano da educação infantil de forma mais identitária.	Alves (2001); Castro e Souza (2018, 2019); Esteban (2001b, 2008, 2017); Fernandes (2002); Freitas et al. (2009); Hoffmann (2001, 2012); Louzada (2017, 2020, 2023), Louzada, Amancio e Rossato (2021); Sordi e Lüdke (2009); Vieira e Côco (2019); Bondioli (2004); Bondioli e Savio (2015); Bordenave (1983); Monção (2021); Paro (2016); Nóvoa (2009).
POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	SOUZA, Gizele de; MORO, Catarina de Souza (2014)	Produção acadêmica brasileira sobre avaliação em educação infantil: primeiras aproximações	Contribuir com o debate sobre política de avaliação em educação infantil no Brasil a partir das últimas modificações da legislação e das normatizações federais sobre o tema, levando em conta as polêmicas em torno das práticas atuais de avaliação da primeira etapa da educação básica. É finalidade do estudo mapear e examinar a produção acadêmica brasileira dedicada a esse tema no período de 1997 a 2012.	Barretto (2012); Brooke e Cunha (2011); Sousa e Oliveira (2003); Fernandes e Freitas (2007); Rosemberg (2013); Rosemberg e Malta (1995); Becchi (2004); Bondioli (2004, 2006, 2010); Bondioli e Ferrari (2008); Bondioli e Savio (2010, 2013); Savio (2011); Bondioli e Ferrari (2000).
	PIMENTA, Cláudia Oliveira (2017)	Avaliações da educação infantil em municípios paulistas: limites e potencialidades para contribuir com a garantia do direito à educação das	Analisar as iniciativas de avaliação da educação infantil de dois municípios paulistas, evidenciando suas potencialidades e limites para contribuir com a garantia do direito à educação das crianças, à luz do arcabouço legal e de produção acadêmica que trata da	Didonet (2006); Sousa (2014, 2018); Pimenta (2017); Adrião et al. (2009); Nascimento (2012); Bauer et al (2016); Ribeiro (2016); Barros (2017); Cançado (2017).

AGRUPAMENTO TEMÁTICO	AUTOR/ANO	TÍTULO	OBJETIVO	PRINCIPAIS AUTORES
		crianças pequenas	qualidade para essa etapa.	
	FLORES, Maria Luiza Rodrigues SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian PIMENTA, Cláudia Oliveira (2019)	Avaliação da Educação Infantil no Brasil: debates teóricos, metodológicos e políticos.	O tema da avaliação da qualidade da educação infantil entrou na agenda das políticas educacionais do país há alguns anos e, desde então, proposições de diferentes setores e atores (gestores/as públicos, profissionais e pesquisadores/as do campo da educação infantil, organizações da sociedade civil, dentre outros) vêm se colocando no/em debate. Embora se tenha consenso quanto à necessidade de institucionalização da avaliação da educação infantil no âmbito do Sistema de Avaliação da Educação Básica, diferentes caminhos e enfoques vêm sendo propostos para essa avaliação. Nessa perspectiva, o minicurso tem como objetivos principais: i) resgatar os principais momentos da trajetória de inserção da avaliação da educação infantil no Sistema de Avaliação da Educação Básica; ii) analisar algumas proposições referentes ao delineamento metodológico de uma sistemática de avaliação da educação infantil; iii) caracterizar concepções de avaliação e de qualidade presentes em algumas propostas para a avaliação da Educação Infantil, problematizando desdobramentos dessas iniciativas.	Rosemberg (2013); Sousa (2018);
	ROCHA NETO, Ana Paula (2020)	Avaliação da educação infantil entre 2006 e 2018: fundamentos, concepções e políticas	Identificar e analisar as concepções e abordagens de avaliação da educação infantil nos estudos e pesquisas publicados entre os anos de 2006 e 2018 nos periódicos avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na plataforma digital Biblioteca Digital Brasileira	Kuhlmann Jr. (2015); Pestana (2013); Sobrinho (2003); Siqueira (2011); Afonso (2000); Abramowicz (2018)

AGRUPAMENTO TEMÁTICO	AUTOR/ANO	TÍTULO	OBJETIVO	PRINCIPAIS AUTORES
			de Teses e Dissertações (BDTD).	
	SILVA, Déborah Kallyne Santos da (2020)	Educação infantil e avaliação: implicações da política educacional na percepção dos docentes do município Lagoa de Dentro-PB	Analisar a concepção de avaliação para a Educação Infantil no município Lagoa de Dentro-PB e as implicações da política educacional na percepção dos professores.	Saviani (2018, 2014, 2013, 2012); Marsiglia (2015, 2013, 2012, 2011); Hermida (2009, 2002); Arce (2016, 2013); Afonso (2000); Hoffman (2000, 2012, 2017); Freitas (2014, 2016); Pasqualini (2010, 2006).
	LIMA, Fernanda Hubner de (2023)	Avaliação em larga escala para a educação infantil: do Baby Pisa ao novo SAEB	Analisar quais são os fundamentos e as tendências para a política de avaliação em larga escala a Educação Infantil, a partir das orientações do Baby PISA e do Novo SAEB	Afonso (2013); Yannoulas, Souza e Assis (2009); Cerisara (1999; 2002); Arce (2001); Kramer (2006); Almeida e Lara (2005); Oliveira (2010); Moreira e Lara (2012); Rosemberg (2013); Oliveira (2017); Marques, Pegoraro e Silva (2019).
	MOTTA, Ana Paula da SCHNEIDER, Marilda Pasqual (2022)	Política nacional de avaliação da educação infantil: propostas em disputa	O presente trabalho tem por objetivo analisar como as produções científicas da área situam o debate sobre a Política Nacional de Avaliação da Educação Infantil no Brasil.	Freitas (2016); Casimiro (2016); Brandalise (2010); Bhering e Abuchaeu (2014); Lima e Bhering (2006); Campos e cols. (2011); Souza e Campos-de-Carvalho (2005); Carvalho e Pereira (2008); Carmo (2018); Moro e Sousa (2014); Sousa e Pimenta (2018); Vieira e Côco (2018); Corsino (2021); Werle (2010); Sousa (2014, 2018); Pimenta (2017); Pimenta et al (2021); Faustino (2020); Coutinho e Moro (2017); Campos (2013); Rosemberg (2013); Louzada (2015); Appolinário (2015); Nagase (2018).
	SANTOS, Edson Cordeiro dos (2023)	A legislação nacional e a avaliação da educação infantil: processo de indução e panorama municipal	O trabalho investiga as políticas de avaliação na Educação Infantil (EI) propostas pelo Governo Federal e sua indução em municípios de um estado da Região Sudeste, visando identificar quais estratégias estão sendo implementadas.	Micarello e Amaral (2014); Kramer (1994, 2014); Campos e Rosenberg (2009); Charaudeau (2005)

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025). Baseado em: produções levantadas nos sites da BDTD, CAPES e Reuniões Nacionais e Regionais da ANPED, 2024.

No decorrer das buscas, em uma análise preliminar dos títulos, percebemos que a quantidade de trabalhos relacionados à temática da avaliação da/na Educação Infantil ainda é pequena em comparação ao enfoque recebido pela temática em outras etapas de escolarização, como o Ensino Fundamental, Médio ou Superior.

Analisando os agrupamentos acima, é possível perceber:

Quadro 7 - Distribuição dos estudos por agrupamento temático

AGRUPAMENTO TEMÁTICO	NÚMERO DE ESTUDOS
SENTIDOS E CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO	8
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	4
AVALIAÇÃO DA QUALIDADE	5
POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	7

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025).

Baseado em: produções da BDTD, CAPES e Reuniões Nacionais e Regionais da ANPED, 2024.

Diante das referências utilizadas pelas produções selecionadas, por meio do levantamento das produções da área, notamos uma recorrência pela utilização dos estudos de: Rosenberg (2013); Kramer (1994, 2000); (2017), Moro (2016); Bondioli (2004, 2006, 2010); Didonet (2006); Hoffmann (2006, 2012, 2017); Pimenta (2017); Kuhlman Jr (2015); Freitas (2014, 2016) e Oliveira (2010b) para comporem a fundamentação teórica de suas pesquisas. As autoras e autores utilizados nos estudos dos levantamentos vão ao encontro das referências utilizadas nesta pesquisa.

Embora nos últimos anos tenha se observado um aumento tanto no interesse quanto nas discussões em torno da avaliação, em leitura à pesquisa de Subtil (2023), a autora reforça a necessidade de ampliação de estudos teórico-práticos no campo da avaliação, uma vez que, segundo a mesma, “há necessidade de ampliação sobre o tema, até mesmo dentro das escolas, pois há controvérsias em relação à avaliação na educação infantil, e uma preocupação em cumprir com os documentos prescritivos e formais que abordam a educação infantil” (Subtil, 2023, p. 108). No que tange à insuficiência de estudos acerca da temática destacamos haver uma unanimidade entre os autores das produções levantadas, quanto à necessidade de mais estudos na área, tendo esta característica se apresentado em todas as pesquisas selecionadas.

Ainda tratando da necessidade e importância das discussões sobre a avaliação da/na Educação Infantil, o levantamento bibliográfico realizado por Lima (2023), em sua pesquisa

sobre a avaliação em larga escala para a Educação Infantil, já apontava a necessidade de ampliar o debate sobre avaliação da aprendizagem na Educação Infantil entre pesquisadoras e pesquisadores e entre profissionais da área de educação, fato que, na ótica da autora, demanda a articulação de ações para tratar da avaliação para as aprendizagens infantis.

Amancio (2023, p. 95), também contribui ao apontar que pouco se discute sobre políticas de avaliação institucional na Educação Infantil, daí emerge a

[...] necessidade urgente da superação de uma perspectiva de avaliação da aprendizagem classificatória, desenvolvimentista e excludente, mesmo sem atribuição de notas e conceitos na primeira etapa da Educação Básica, para a construção de uma proposta que reafirme a continuidade das relações pedagógicas, com espaço para as dúvidas, inquietações, incertezas, inacabamento, como elementos que pertencem, que fazem parte ao próprio processo de avaliar. Mesmo que tenhamos avanços na Educação Infantil, a avaliação ainda ocupa o lugar dominador, doutrinador, disciplinador, de controle; uma avaliação que marca as deficiências, atrasos e que ainda não se aproxima das potencialidades dos sujeitos em construção. É no confronto com as diferentes concepções, colocando-nos disponíveis ao debate e à reflexão, que vamos construindo novos contornos e novas possibilidades.

A autora ainda complementa que nos últimos anos o campo da avaliação ganha destaque na agenda das políticas públicas, em um contexto influenciado pelas fundações e organismos internacionais, fundamentados na lógica de mercado. Isso faz com que cresça e espalhe-se, frequentemente, “a lógica da avaliação classificatória, excludente e que se distancia de uma proposta voltada às camadas populares (Amancio, 2023, p. 106).

Nessa direção, Gava e Santos (2021, p.1) objetivam identificar nos professores que atuam na creche as suas percepções acerca da avaliação na Educação Infantil e seus desafios, atentando para o fato de que a avaliação na Educação Infantil “[...] é voltada para o acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento da criança com foco nas questões comportamentais e atitudinais, seu planejamento está pautado nas experiências docentes e centrado nas expectativas dos adultos em relação às crianças”. No tocante aos desafios no processo de avaliação nessa etapa de escolarização, na mesma pesquisa, os professores e professoras indicaram: as dificuldades no momento de elaborar e apresentar as informações a serem expostas nos relatórios ou portfólios, a divergência de opiniões entre os profissionais da educação que atuam com as crianças, bem como o elevado número de crianças nas turmas, como aspectos que influenciam no trabalho educativo e no processo avaliativo na Educação Infantil.

Em oposição à sistemática de avaliação proposta pelos documentos oficiais nacional e local, a pesquisa de Santos (2023), “A legislação nacional e a avaliação da educação

infantil: processo de indução e panorama municipal” realizada em municípios de um estado na região Sudeste, aponta que a avaliação é consolidada em diferentes formas de registro, muitas vezes de forma contraditória com que é proposto nos documentos.

Avançando um pouco mais nessa discussão, apresentamos um estudo realizado por Pimenta (2017), cujo objeto consistia em analisar iniciativas de avaliação na Educação Infantil em dois municípios paulistas. O mesmo reforça a necessidade de aprofundamento dos debates em torno dos contornos teórico-metodológicos que vêm sendo adotados pelos municípios para avaliar a Educação Infantil, problematizando sobre quais desses contornos possuem maior potencialidade para contribuir com a garantia do direito à educação pública e com qualidade para as crianças de 0 a 5 anos de idade.

Souza e Moro (2014, p. 120) apresentam suas contribuições a expor que:

A avaliação da criança é tematizada prioritariamente na perspectiva de análise das práticas avaliativas correntes no cotidiano das instituições, desvelando críticas a determinadas formas classificatórias de avaliação e destacando o portfólio como referência a um processo avaliativo “ideal” na educação infantil. Percebemos que o portfólio ora constitui-se em objeto de estudo, ora em recomendação pedagógica.

O estudo de Carmo e Dias (2022, p. 6), cujo objetivo correspondia em apreender a trajetória e desafios da avaliação de contexto na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, demarca que os instrumentos de avaliação com foco no contexto educativo tornam-se ponto de partida para promover o caráter formativo, reflexivo e propositivo acerca de uma política de avaliação da qualidade da oferta educativa que se pretende alcançar e manter.

As contribuições de Silva (2020, p. 124) são no sentido de destacar que,

[...] apesar das políticas públicas educacionais para a Educação Infantil apresentarem proposições para a organização do trabalho pedagógico na escola, a realidade apresenta uma prática educacional híbrida (improvisação, pragmatismo), indicando a necessidade de se estreitar a relação entre avaliação na e da Educação Infantil.

Dialogamos também com Rocha Neto (2020), cuja pesquisa versa sobre os fundamentos, concepções e políticas acerca da avaliação na Educação Infantil, onde a mesma expõe que assim como nas demais etapas da educação, a avaliação nesta etapa educativa deve realizar-se “[...] de modo democrático, participativo, reflexivo, formativo, desde o interior da sala de aula às políticas e programas educacionais” (p. 119). Na sua percepção, “[...] é preciso que haja condições que sejam garantidas para realização das diferentes avaliações (seja na ou da educação infantil), bem como a integração dos entes federados” (p. 119).

Como bem explana a autora, a avaliação da Educação Infantil apresenta-se como

[...] um grande guarda-chuva que abriga debaixo de si outras práticas que integram esse processo: qualidade; gestão democrática, formação docente e formação continuada; ensino-aprendizagem; direitos da criança e das famílias; infraestrutura das instituições e materiais didáticos disponíveis; democratização do acesso (Rocha Neto, 2020, p. 120).

Dadas as constatações quanto aos diversos contextos envolvidos com a temática da avaliação da/na Educação Infantil e aproximando um pouco mais a pesquisa, trazendo-a para o contexto local — o qual constituiu-se campo desta pesquisa em curso neste mestrado — buscou-se por autores locais que também tenham pesquisado sobre a avaliação na Educação Infantil na cidade de Balneário Camboriú/SC, para tal, voltou-se às bases de dados anteriormente referenciadas e utilizadas. Iniciando-se pela BDTD e fazendo uso das palavras-chave “avaliação” AND “Balneário Camboriú” foram identificadas 25 produções de diversas áreas, que não especificamente a educação. Na intenção de um maior refinamento nas buscas, incluiu-se a palavra-chave “educação infantil”. No entanto, nenhuma produção foi encontrada.

Fazendo o mesmo movimento de buscas, agora na base de dados da CAPES, utilizando-se das mesmas palavras-chave “avaliação” AND “Balneário Camboriú” foram encontrados 95 resultados. Ao refinarmos as buscas por meio da inclusão da palavra-chave “educação infantil”, novamente, nenhum registro foi encontrado. Optamos, desse modo, por realizar uma busca nos repositórios de instituições de ensino e pesquisa locais³¹, como é o caso da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)³² e do Instituto Federal Catarinense - *Campus* Camboriú (IFC)³³ e da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)³⁴, instituições públicas instaladas na região, duas delas, inclusive, ofertam programas de mestrado e doutorado em educação.

A iniciarmos pela UNIVALI, foram realizadas buscas no banco de dissertações de modo geral, utilizando-se a palavra-chave “avaliação”, de modo que 13 produções foram localizadas. Quando se tentou a combinação das palavras-chave “avaliação” AND “Balneário Camboriú” nenhuma pesquisa foi localizada. Na tentativa de encontrar estudos na cidade que

³¹ Municípios da região da Foz do Rio Itajaí, sendo que dos onze compreendidos, em apenas três deles encontram-se instituições de ensino e pesquisa que contemplam os cursos de mestrado e/ou doutorado: Itajaí (UNIVALI), Camboriú (IFC) e Balneário Camboriú (UDESC).

³² Disponível em: <https://www.univali.br/pos/mestrado/mestrado-em-ciencia-e-tecnologia-ambiental/banco-de-dissertacoes-e-teses/Paginas/default.aspx>; Acesso em: 22 set. 2024.

³³ Disponível em: <https://ppge.ifc.edu.br/dissertacoes-defendidas/>. Acesso em: 22 set. 2024.

³⁴ Disponível em: <https://pergamumweb.udesc.br/biblioteca/index.php>. Acesso em: 22 set. 2024.

se constituiu campo desta pesquisa, nova busca foi realizada, utilizando, desta vez, a palavra-chave “Balneário Camboriú”, 9 produções foram encontradas, porém nenhuma na área da educação tampouco referente à avaliação, sobretudo na Educação Infantil.

Mantivemos a palavra-chave “avaliação” e após leitura do título, palavras-chave e resumo, constatamos que das 13 dissertações localizadas, apenas a pesquisa de Santos (2020) apresenta similitudes com essa pesquisa.

Em seu estudo Santos (2020) contempla uma análise dos pareceres descritivos de crianças de 0 a 3 anos (creche) de um Núcleo de Educação Infantil (NEI), em um município catarinense. Ao findar a pesquisa, de acordo com seus levantamentos, a autora constata existir uma lacuna na formação de professoras e professores e, em sua percepção, poderia ser preenchida com conhecimento teórico acrescido de conhecimento prático para a elaboração dos pareceres/avaliação descritiva das crianças desta etapa educativa.

No decorrer do trabalho a autora identificou ainda que os documentos mandatórios, tanto em nível federal quanto local, dão conta de fornecer subsídios para que professoras e professores elaborem suas avaliações considerando as especificidades de cada criança, a partir das observações e dos registros diários em um processo contínuo. Todavia, na prática a mesma se deparou com pareceres descritivos com textos iguais ou muito parecidos, levando-a a conclusão de que, da forma como vem sendo realizadas, as avaliações servem apenas como uma “mera função a ser cumprida ao final de um semestre do ano letivo” (Santos, 2020. p. 86).

No banco de dissertações da UDESC, por sua vez, as buscas ocorreram mantendo as mesmas palavras-chave “avaliação” AND “Balneário Camboriú”, 4 pesquisas foram encontradas, 1 delas no âmbito educacional, porém em temática divergente à avaliação.

Ao acessar o banco de dissertações do IFC Camboriú, por meio de uma busca artesanal, nenhuma pesquisa cuja temática se aproxime a esse objeto de estudo foi encontrada.

Uma vez apontada essa pequena prévia da produção acadêmica na área, fez-se necessário irmos à campo para averiguar na prática como esse fenômeno se estabelece, para isso, levamos em consideração as especificidades e vivências subjetivas de cada uma das participantes.

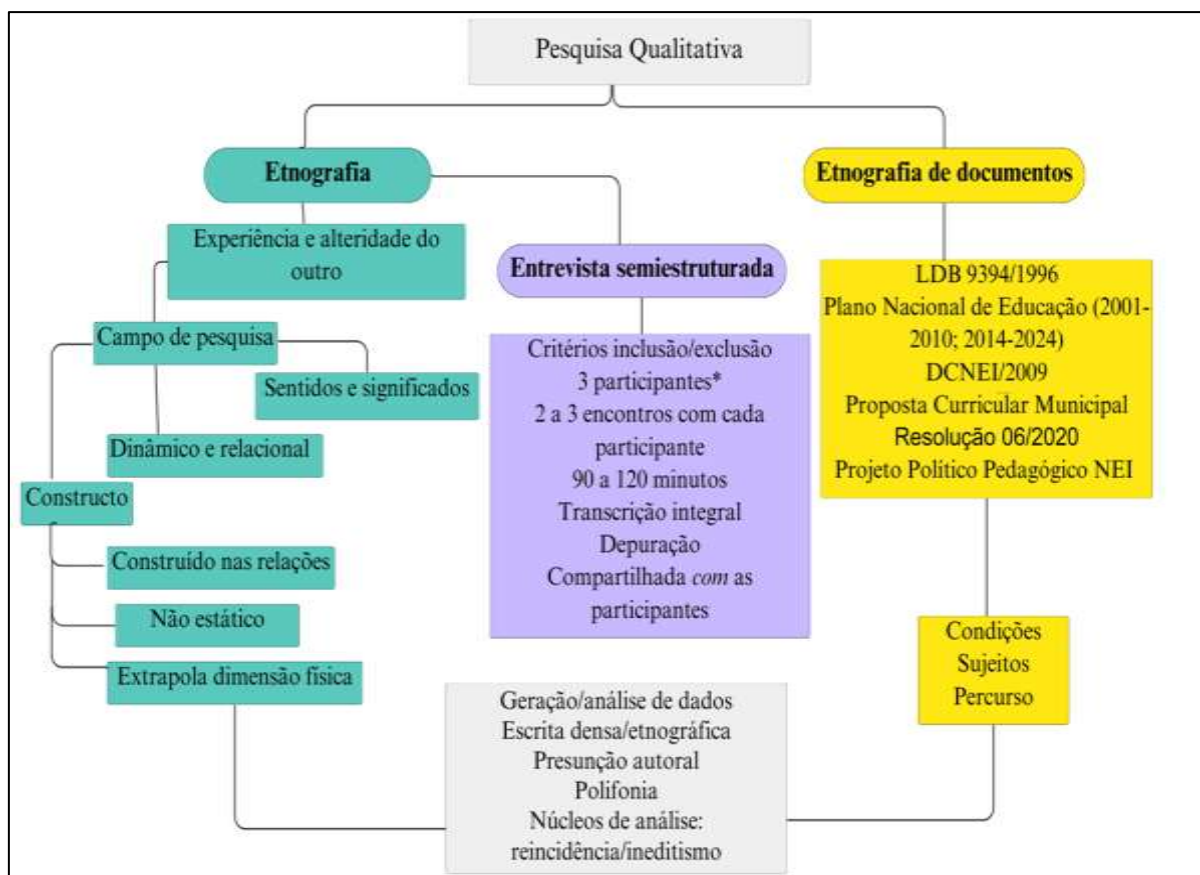
4 PERCURSO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos a metodologia adotada para a realização da pesquisa, detalhando minuciosamente os processos por ela compostos, desde a justificativa quanto à delimitação do campo, particularidades da instituição campo deste estudo, método, escolha e característica dos instrumentos de geração e análise de dados, dentre outros aspectos contemplados referentes ao campo metodológico.

4.1 APORTE TEÓRICO – METODOLOGICO

Antes de adentrarmos nas discussões teórico-metodológicas que sustentam esta pesquisa, apresentamos a seguir um fluxograma que sintetiza o modo como o percurso investigativo foi desenhado. A imagem organiza visualmente os principais eixos metodológicos — Etnografia, entrevista semiestruturada e Etnografia de documentos — articulando os critérios, dimensões analíticas e fundamentos que orientaram a geração e análise dos dados. Essa representação contribui para uma leitura mais integrada e antecipada da complexidade que envolve o campo, os sujeitos, os documentos e a escrita etnográfica, permitindo à leitora e leitor acompanhar com maior clareza os caminhos trilhados ao longo do estudo.

Figura 2 - Fluxograma do percurso teórico- metodológico da pesquisa



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025).

A partir da visualização do percurso teórico-metodológico apresentado no fluxograma, é possível compreender como os diferentes elementos da pesquisa se articulam em uma abordagem qualitativa, relacional e situada. Essa organização evidencia que o processo investigativo não se desenvolveu de forma linear ou compartimentalizada, mas sim, como um movimento contínuo de construção, interpretação e interação entre a pesquisadora, as participantes, os documentos e o campo. Com base nessa estrutura, passamos à exposição detalhada do aporte teórico-metodológico que fundamenta esta investigação.

Ponderando-se a complexidade das pesquisas na área, bem como as especificidades dos estudos etnográficos, utilizamos como aporte teórico-metodológico para esta pesquisa a Etnografia e a Etnografia de documentos. Para tal, o enfoque escolhido foi de base qualitativa.

De acordo com Stake (2011) a pesquisa qualitativa é uma abordagem de investigação que se concentra na compreensão profunda e interpretativa dos fenômenos estudados, em vez de quantificar e medir as relações causais entre variáveis, como é comum na pesquisa quantitativa. A pesquisa qualitativa busca explorar e descrever a complexidade e a

diversidade dos contextos e das experiências humanas, permitindo que o pesquisador mergulhe em detalhes e nuances.

Segundo o autor, nesse tipo de pesquisa a pesquisadora e pesquisador se envolvem com o fenômeno pensado e busca compreender o significado atribuído pelas pessoas envolvidas, além do mais, a ênfase é colocada nas interpretações, crenças, valores e perspectivas dos participantes.

Nesse sentido, Santos e Greca (2013) complementam que a pesquisa qualitativa é um campo inerentemente político, formado por múltiplas posições éticas e políticas, o que permite olhar para seus objetos de estudo com um foco multiparadigmático e possibilita um tratamento dos problemas que vai além do diagnóstico. Enquanto um conjunto de práticas, as diferentes correntes dentro desta pesquisa têm buscado um tratamento crítico para os problemas sociais, aumentando a possibilidade de utilização de metodologias colaborativas e práticas políticas.

Na perspectiva de Minayo (2002, p. 21),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Com isso sinalizamos que a pesquisa qualitativa é fundamental nas ciências sociais, por explorar aspectos da realidade que não podem ser mensurados quantitativamente, uma vez que, ela se debruça sobre significados, crenças e motivações, oferecendo uma compreensão profunda dos processos e fenômenos sociais, que vão além da mera quantificação de variáveis.

Uma vez que adotamos o enfoque etnográfico, utilizamos para a geração de dados a entrevista semiestruturada individual. De acordo com Duarte (2004), a entrevista semidirigida ou semiestruturada é desenvolvida a partir de um pequeno número de perguntas para facilitar a sistematização e codificação. Algumas questões são pré-determinadas, muitas questões podem ser formuladas durante a entrevista e as irrelevantes serão abandonadas.

A análise dos dados foi tecida pela perspectiva etnográfica e, nessa condição, considerou o sujeito, o contexto e o percurso para se chegar àquele documento/dado. A partir dessa trajetória, as categorias foram construídas *a posteriori* nessa relação (a partir da reincidência ou do ineditismo de acordo com as falas das professoras).

Do grego *Ethos* = cultura e *graphis* = grafia³⁵, etnografia significa escrever sobre a experiência do outro, uma vez que, a cultura resulta em uma experiência. Nessa concepção de pesquisa, que extrapola a dimensão metodológica, a experiência apresenta-se como aquilo que nos afecta. Afetar no sentido de afecção, de atravessar esse outro. Já o termo experiência, do grego: *Ex* = fora; *Peri* = perímetro; *Encia* = aprender³⁶, remete-nos a uma aprendizagem para além dos limites. Desse modo, a experiência nos leva para além das fronteiras e dos limites postos e, em face disso, podemos afirmar que a convocação da pesquisadora ou pesquisador no campo da pesquisa etnográfica é o exercício da alteridade, uma vez que, a Etnografia refere-se à capacidade de escrever a alteridade do outro, a experiência do outro.

Seguindo essa linha de raciocínio, na concepção de Clifford (2016, p. 33), “a etnografia decodifica e recodifica, revelando as bases da ordem coletiva e da diversidade, da inclusão e da exclusão. Ela descreve processos de inovação e de estruturação e faz parte, ela mesma, desses processos”. Nesse sentido, para Peirano (2014), fazer Etnografia é, em essência, documentar/registrar o estranhamento, uma vez que esta toma o cotidiano como referência e campo para análise. A autora complementa ainda:

[...] as etnografias se baseiam minimamente na habilidade de considerar a comunicação no ‘contexto da situação’ [...]; na difícil transformação, para a linguagem referencial escrita, do que foi indêxico e pragmático na pesquisa de campo; e, finalmente, na possibilidade de detectar, de forma analítica, a eficácia social das ações humanas (Peirano, 2018, p. 11).

Vemos, assim, que a Etnografia, mais que uma interpretação sobre o outro, consiste em “uma negociação com diálogos, uma expressão das trocas entre uma multiplicidade de vozes, onde fique evidente o outro no texto etnográfico e seu relacionamento com o antropólogo, além da própria voz deste último” (Jordão, 2004, p. 48). Desse modo, na perspectiva do referido autor, vê-se como possível “conhecer e interpretar outras culturas, produzindo traduções de outros modos de vida para a nossa própria linguagem”.

Partindo desse enfoque de compreensão do fazer etnográfico, o campo, por sua vez, é compreendido como algo em constante constructo e não somente um lugar estático e dado *a priori*. Por meio da lógica da Etnografia, o campo engloba o todo, ou seja, o contexto geral,

³⁵ Etimologia extraída do dicionário Online Priberan. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/etnografia>. Acesso em: 23 out. 2024.

³⁶ Etimologia extraída do dicionário Online Priberan. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/experiencia>. Acesso em: 23 out. 2024.

expandindo seu conceito para além do espaço físico de pesquisa, daí a compreensão de Clifford (2016) de que este não se dá *a priori*, e sim, produzido a partir das interações, do encontro com outro, com a troca, com o modo como a pesquisadora e o pesquisador se relacionam com este campo.

De acordo com Pratt (2016), o campo é construído no próprio decorrer do estudo, fruto do fazer etnográfico, tem relação direta com as escolhas e recortes feitos na investigação e que dizem respeito a posição de sujeito da qual se ocupa a pesquisadora e o pesquisador. Implica o exercício relacional ético e político, de concepção de mundo e sociedade, ou seja, uma posição epistemológica. Dessa forma, a Etnografia é perspectivada como uma epistemologia por meio da qual é possível problematizar os modos hierárquicos com os quais as pesquisas de matriz positivista moderna são desenvolvidas, na qual as relações de poder entre sujeito pesquisador e sujeito pesquisado são visivelmente uma característica estrutural dessa lente de pesquisa.

Com base nas contribuições da referida autora, podemos afirmar que a Etnografia não é neutra e nem isenta de lacunas, uma vez que se trata de uma interpretação, ou seja, a presença da pesquisadora e do pesquisador no campo e na própria escrita, faz com esta não seja neutra. A escrita é uma espécie de filtro, uma vez que parte de escolhas e interpretações da pesquisadora e do pesquisador, e estes não deixam seu autoconhecimento e seus conhecimentos de fora.

Embora as narrativas da pesquisadora e do pesquisador sejam pessoais, formam um relato construído pelas experiências subjetivas e sensoriais particularizadas no seu envolvimento com o trabalho de campo, de modo que as narrativas particularizadas se entrelaçam com a descrição detalhada.

A descrição detalhada, característica dessa metodologia, consiste em relatar detalhadamente as cenas/episódios ocorridos no campo de pesquisa. No entanto, há que se mencionar a limitação desse processo, uma vez que não é possível relatar o todo — talvez isso nem seja possível. O que ocorre é a descrição das interpretações da pesquisadora e do pesquisador acerca das relações que estabeleceu no campo, tendo como parâmetro suas experiências pessoais. Cabe ainda à pesquisadora e ao pesquisador, descrever também a respeito de como o corpo do sujeito pesquisado reage. Diante de tais constatações, expomos que o texto etnográfico não se utiliza de unificações ou generalizações, pois consideramos que unificar e generalizar não são atributos da Etnografia visto que, conforme acima mencionado, ela

considera o campo relacional, o contexto, a pesquisadora ou pesquisador, a pesquisada ou pesquisado.

Pelas discussões realizadas junto ao grupo de orientandas, no decorrer dos encontros do estudo dirigido, sob a mediação da professora orientadora, há que se considerar ainda que, ao mesmo tempo em que a pesquisadora ou o pesquisador lida com a alteridade (o eu/outro), também se torna objeto de análise. Defende-se, portanto, que, ao realizar uma pesquisa, não há uma coleta de dados, mas sim uma geração de dados — justamente porque, na perspectiva etnográfica, o dado coletado remete à ideia de que ele já está pronto e cabe à pesquisadora ou ao pesquisador apenas recolhê-lo —, quando, muito pelo contrário, é preciso gerá-lo (Geertz, 2015). O dado gerado, por sua vez, constitui-se a partir da interação da pesquisadora e do pesquisador com o conhecimento e com o sujeito.

Para além de um conhecimento metodológico, a Etnografia exige uma escrita etnográfica. Escrita que não se dá *a priori*, mas se constrói no decorrer do processo, à medida que a pesquisadora ou pesquisador relata o percurso por ela ou ele percorrido ao longo da pesquisa. É uma escrita densa e revela que a pesquisadora ou o pesquisador estiveram no campo. Conforme aponta Coelho (2016, p. 13), essa escrita evidencia “a presença do antropólogo no campo” e mostra que se “esteve lá e viu”. Com essas expressões, compreendemos que o registro do etnógrafo relata as cenas que vê e das quais participa, pois são “vivenciadas ou presenciadas” (p. 19). É essa escrita densa que consegue dizer do campo de pesquisa, são os detalhes que permitirão a interpretação mais ou menos próxima daquilo que se passa naquele momento, naquele determinado local.

Clifford (2016) defende que não é mais possível considerar que a pesquisadora ou pesquisador seja o único responsável por apresentar a cultura em forma de escrita, em um texto produzido individualmente, uma vez que, pelo fato de o outro também estar presente nessa relação de interlocução, este participa em conjunto dessa elaboração.

Dentro dessa perspectiva do “eu” e do “outro”, Coelho (2016, p. 8 – grifos do original) reitera que o texto etnográfico precisa ser uma “via de acesso à cultura do ‘outro’”. E esse “outro”, é aqui compreendido no sentido de se olhar o fenômeno a ser pesquisado pelos olhos do outro e da relação da pesquisadora e do pesquisador estabelecem com esse outro. É importante destacar que a voz do outro é do outro — característica que aponta para a necessidade de que a pesquisadora e o pesquisador etnógrafo não assumam uma postura prepotente.

Nesse movimento entra em cena o que Clifford (2016) denomina de presunção autoral, em que a pesquisadora ou pesquisador escolhe o que vai apresentar, sobre o que irá escrever, sem desconsiderar a presença do outro. Nesse sentido, a proposta do referido autor consiste em uma escrita que conceda à pesquisadora e ao pesquisador lugar à própria voz no texto, se fazer ouvir, sem, com isso, “calar aqueles a quem se pretende conhecer” (p. 23).

Diferentemente de outras metodologias, em que as análises ocorrem apenas ao final da pesquisa, quando a pesquisadora ou o pesquisador já se encontra com todo o material empírico em mãos, na Etnografia os dados são analisados à medida que são gerados. Isso porque, na visão de Clifford (2016), o campo em si é percebido como já repleto de texto — mesmo uma cultura sem escrita já se encontra textualizada. Assim, o campo já é, por natureza, textualizado, ou seja, contém em si elementos para a geração de dados, a qual se dá de modo coletivo, nas relações.

Dentro dessa abordagem, há de considerar que tal pesquisa também se constitui em uma Etnografia de documentos, uma vez que foram analisados documentos nacionais e locais, relacionados (direta e indiretamente) à avaliação da/na Educação Infantil. De acordo com as experiências de Ferreira e Lowenkron (2020, p.18) “a análise etnográfica de documentos em seu espaço social de fabricação, circulação e arquivamento oferece um olhar privilegiado sobre o ato de documentar, isto é, sobre como ele é realizado, o que significa e que efeitos produz em diferentes contextos”.

Assim sendo, para além de olhar o conteúdo do documento, por ele próprio, consideramos as condições, as pessoas e o percurso construído para chegar até ele, sendo que tal processo apresenta formas mais ampliadas de análise, se comparado com outras metodologias para análise de dados.

4.2 CAMPO DE PESQUISA

Na Etnografia, o campo de pesquisa ultrapassa os limites do espaço físico, configurando-se como um ambiente dinâmico e relacional, impregnado de significados sociais e culturais. Autores como Geertz (2015), Clifford e Marcus (2016) e Oliveira (2023c) sugerem que o campo não deve ser visto apenas como um local de geração de dados, mas como um espaço de interação, aprendizado mútuo e transformação.

Geertz (2015), em “A Interpretação das Culturas”, propõe que o campo seja um espaço no qual a pesquisadora ou pesquisador interpreta os significados atribuídos pelos

sujeitos às suas práticas culturais. Esse autor introduz o conceito de “descrição densa”, destacando a necessidade de compreender os símbolos e narrativas que estruturam a vida social, possibilitando um entendimento mais profundo das experiências humanas.

Já Clifford e Marcus (2016), em “A Escrita da Cultura: Poética e Política da Etnografia”, questionam a neutralidade e a fixidez do campo. Para esses autores, o campo é socialmente construído e moldado por relações de poder, negociações intersubjetivas e pela subjetividade da pesquisadora e do pesquisador. Além disso, ressaltam que as condições do campo influenciam diretamente a escrita etnográfica, que precisa ser reflexiva e representar a multiplicidade de vozes presentes. Assim, a escrita não é apenas um produto final, mas um componente essencial do processo de produção de conhecimento.

Por sua vez, Oliveira (2023c), em “Etnografia para Educadores”, amplia essas perspectivas ao situar o campo no contexto brasileiro e latino-americano, definindo-o como um espaço de trocas simbólicas e reconstrução de significados, enfatizando a importância da reflexividade, da ética e da sensibilidade cultural. O autor propõe que o campo seja um ambiente dialógico, onde a pesquisadora ou pesquisador reconhece seu impacto e, por meio das interações, transforma suas próprias percepções.

Dessa forma, ao integrar as abordagens desses autores, o campo de pesquisa emerge como um espaço dinâmico e multifacetado. Mais do que um simples local de coleta de dados, o campo é um território de trocas, interpretações e transformações, onde pesquisadora ou pesquisador e participantes constroem e compartilham significados. Essa visão evidencia a centralidade do campo na produção de um conhecimento ético, crítico e reflexivo.

A partir dessas reflexões, a subseção a seguir explora os elementos fundamentais que definem o campo como um ambiente relacional e dinâmico, onde os significados são compartilhados, as interações promovem transformações e o conhecimento é constantemente reconstruído. Além disso, serão discutidos os critérios para a delimitação do campo, conectando a escolha do local de estudo à relevância de suas características culturais e sociais, com foco no município de Balneário Camboriú, a ser tratado em detalhes.

4.2.1 Dos critérios para a delimitação do campo de pesquisa

Considerando a delimitação do local de pesquisa, escolhemos o município de Balneário Camboriú em decorrência de sua visibilidade na região do litoral norte do estado de Santa Catarina e por ser local de trabalho da pesquisadora. Com uma área territorial de 45.214

km², a cidade atualmente conta com uma média populacional de 139.155 habitantes. No que tange aos índices educacionais, Balneário Camboriú conta com uma média de escolarização (de 6 a 14 anos) de 98,3 % para matriculados no ensino regular (IBGE, 2023).

Em relação à especificidade da Educação Infantil — segundo informações da Secretaria Municipal de Educação da cidade — a Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú conta com 4.174 crianças matriculadas nessa etapa de ensino, das quais 2.029 estão nas turmas/agrupamentos de Berçário I, II e Maternal I e II, correspondentes à creche (0 a 3 anos). Por sua vez, na etapa compreendida como pré-escola (4 a 5 anos), são atendidas 2.146 crianças, distribuídas nas turmas/agrupamentos de Jardim I e II (Balneário Camboriú, 2023), o que corresponde a 48,33% das crianças matriculadas em creches e 51,37% das crianças matriculadas na pré-escola no município.

Segundo informações obtidas por meio do Decreto Municipal nº 2159/1991, a oferta da Educação Infantil no município de Balneário Camboriú teve início com a criação do Núcleo Infantil Giovania de Almeida em 09 de outubro de 1991. Tal instituição destinava-se a atender o público correspondente à Pré-Escola e foi construída em anexo a Escola Municipal da Praia de Estaleirinho, sob o mandato do prefeito Leonel Arcangelo Pavan (Balneário Camboriú, 1991).

À medida que a demanda da Educação Infantil do município aumentava, novos Núcleos foram construídos. Diante da necessidade de organizar e aprimorar o atendimento ao público atendido, por meio da Lei nº 2571, de 29 de março de 2006, criou-se o Departamento de Educação Infantil, órgão subordinado à Secretaria Municipal de Educação, cujas atribuições eram as seguintes:

- I - Planejar, coordenar e executar as atividades do Departamento de Educação Infantil no âmbito deste Município;
- II - promover o treinamento e desenvolvimento de pessoal para atuar junto à Educação Infantil;
- III - organizar e definir calendário de atividades pedagógicas escolares afeto a Educação Infantil;
- IV - analisar e orientar os planos de ensino;
- VI - desenvolver mecanismos que assegurem a integração e a continuidade do processo ensino-aprendizagem as crianças de 0(zero) a 05(cinco);
- VII - dinamizar os instrumentos de avaliação do processo ensino-aprendizagem, no que se refere à Educação Infantil;
- IX - analisar periodicamente os recursos materiais e estruturais necessários ao bom andamento do Departamento e das unidades de ensino, no que se refere ao atendimento específico;
- X - estimular projetos que possibilitem o atendimento e a busca de novos mecanismos que favoreçam a prática pedagógica e a inclusão escolar;

- XI - elaborar relatórios semestrais referentes às atividades desenvolvidas pelo Departamento;
 XII - promover a integração escola-comunidade;
 XIII - montar equipe multiprofissional que atuará na Educação Infantil (Balneário Camboriú, 2006).

Faz-se oportuno destacar que desde a sua implantação, a Educação Infantil do município de Balneário Camboriú encontrava-se vinculada à Secretaria de Desenvolvimento e Inclusão Social — antiga Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Comunitário. Foi somente no ano de 2007, ou seja, tardiamente, que a gestão foi transferida para a Secretaria de Educação do município.

Atualmente, a Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade em questão atua na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, através de 17 Centros de Educação Municipal (CEM) e 27 Núcleos de Educação Infantil (NEI), divididos em 3 zonas de acordo com a sua localização geoterritorial. Essas zonas ainda se subdividem em 13 áreas, conforme quadro abaixo.

Quadro 8 - Da distribuição dos Núcleos de Educação Infantil no município de Balneário Camboriú/SC (2023)

ZONA	BAIRRO	ÁREA	NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	FAIXA ETÁRIA	AGRUPAMENTOS/TURMAS
1	Pioneiros	13	NEI Pioneiros	1-5 anos	BII – JII
	Ariribá	12	NEI Vovô Alécio	0-5 anos	BI – JII
			NEI Ariribá	0-5 anos	BI – JII
	Nações	10	NEI Carrossel	4-5 anos	JI – JII
			NEI Sonho de Criança	0-3 anos	BI – MII
		11	NEI Recanto dos Passarinhos	1-5 anos	BII – JII
			NEI Meu Primeiro Passo	4-5 anos	JI – JII
	Estados	09	NEI Novo Tempo	0-5 anos	BI – JII
2	Municípios	08	Sementes do Amanhã	0-3 anos	BI – MII
		08	NEI Santa Inês	1-5 anos	BII – JII
		08	NEI Santa Clara	4-5 anos	JI – JII
		08	NEI Cristo Luz	4-5 anos	JI – JII
		08	NEI Nova Geração	4-5 anos	JI – JII
	Iate Clube	07	NEI Pequeno Navegador	4-5 anos	JI – JII
		07	NEI Iate Clube	0-3 anos	BI – MII
	Vila Real	06	NEI Pão e Mel	4-5 anos	JI – JII

ZONA	BAIRRO	ÁREA	NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	FAIXA ETÁRIA	AGRUPAMENTOS/TURMAS
		06	NEI Anjo da Guarda	0-3 anos	BI – MII
03	Estaleirinho	01	NEI Estaleirinho	1-5 anos	BII – JII
	Estaleiro	02	NEI Brilho do Sol	0-5 anos	BI – JII
	Taquaras	02	NEI Taquaras	0-5 anos	BI – JII
	São Judas Tadeu	04	NEI Rio das Ostras	0-5 anos	BI – JII
		04	NEI São Judas Tadeu	4-5 anos	JI – JII
	Nova Esperança	05	NEI Dona Maria Francisco Siqueira	4-5 anos	JI – JII
		05	NEI Pequeno Mundo	0-3 anos	BI – MII
		05	NEI Crianças Esperança	1-3 anos	BII – MII
	Barra	03	NEI Professora Odácia Tereza Damázio	0-5 anos	BI – JII
		03	NEI Bom sucesso	1-5 anos	BII – JII

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025). Baseado em: informações cedidas pela SME, 2023.

Legenda: BI = Berçário I; BII = Berçário II; MII = Maternal II; JI = Jardim I; JII = Jardim II.

Como critério de seleção, primeiramente realizamos uma busca entre os núcleos que atendem a Educação Infantil em sua integralidade, isto é, crianças de 0 a 5 anos³⁷ (BI a JII). Ao findar essa busca, constatamos que, dos 27 núcleos municipais, apenas 6 atendem a esse critério. Destes, três Núcleos estão situados na zona 1 e três Núcleos situados na zona 3. O segundo critério utilizado para a delimitação do campo de pesquisa consistiu em escolher a maior instituição de Educação Infantil, de acordo com quantitativo de crianças matriculadas. Com esse conjunto de dados em mãos, definiu-se por realizar a pesquisa no Núcleo de Educação Infantil Professora Odácia Tereza Damázio.

Inaugurado a partir da necessidade de expansão no atendimento à Educação Infantil dos arredores do bairro da Barra, na cidade de Balneário Camboriú, o Núcleo tem como princípio atender as crianças da comunidade de acordo com a peculiaridade regional³⁸ (NEI Professora Odácia Tereza Damázio, 2023).

Desde sua inauguração, em 4 de maio de 2012 até o ano de 2019, a unidade era chamada de Núcleo Odácia Tereza Damázio. Porém, foi no ano de 2018 que teve início, por

³⁷ Como mencionado anteriormente, reconhece-se que, na Educação Infantil, há crianças que completam 6 anos após a data de corte — 31 de março (Brasil, 2018a).

³⁸ A comunidade, em sua maioria, é constituída por pescadores e suas famílias, sendo que muitos ainda preservam a pesca artesanal.

encaminhamento no Núcleo e da comunidade, um processo junto aos órgãos competentes para incluir o termo “Professora” em sua nomenclatura. A inclusão ocorreu devido a uma sugestão da comunidade local para homenagear Dona Odácia, uma professora dedicada e envolvida com questões sociais e com a igreja, muito conhecida no Bairro. Em 04 de julho 2019, através da lei nº 4.277 (Balneário Camboriú, 2019), por meio de uma petição à Câmara de vereadores, as partes interessadas tiveram sua solicitação acolhida (NEI Professora Odácia Tereza Damázio, 2023).

Situado na Rua Jardim da Saudade, s/n, Bairro da Barra, em Balneário Camboriú/SC, o NEI Professora Odácia Tereza Damázio, de acordo com dados do Projeto Político Pedagógico da instituição, foi inaugurado em 4 de maio de 2012. A unidade atende 355 crianças de 0 a 5 anos, distribuídas em turmas/agrupamentos que contemplam do Berçário I ao Jardim II, sendo 228 crianças na faixa etária de 0 a 3 anos (creche) e 127 crianças de 4 a 5 anos (pré-escola). Atualmente, o NEI conta com um quadro de 81 professoras e professores, que prestam atendimento à comunidade de segunda a sexta-feira, das 7h às 19h, distribuídos em dois turnos: matutino e vespertino.

4.2.2 Da delimitação dos sujeitos da pesquisa

Com a escolha do local definida, apresentamos o projeto de pesquisa à Secretaria Municipal de Educação de Balneário Camboriú, à coordenadora pedagógica do NEI Professora Odácia Tereza Damázio e à Supervisora, a fim de obtermos receptividade e aprovação para realização da pesquisa. Considerando que houve manifestações de apreço por parte dos envolvidos, encaminhamos a documentação que formalizou os aceites, por meio das autorizações assinadas, tanto da Secretaria Municipal de Educação de Balneário Camboriú, quanto da equipe gestora do NEI Professora Odácia Tereza Damázio.

A documentação referida, contendo autorizações, foi cadastrada na Plataforma Brasil, junto ao projeto de pesquisa, para submissão ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEPSH), do IFC *campus* Camboriú, e recebeu parecer favorável à realização da pesquisa. Uma vez aprovada, procedemos com a continuidade do cronograma de atividades previsto.

A unidade educativa conta com 81 professoras em serviço, no entanto, elegemos previamente a necessidade de participação de 03 professoras³⁹, e para tal, consideramos a representatividade de professoras de todas as turmas/agrupamentos, haja visto que se intencionava: **a)** analisar se existia ou não diferenciação acerca dos critérios de avaliação utilizados nas diferentes turmas ou agrupamentos; **b)** revelar necessidades específicas de formação e desenvolvimento profissional para as professoras e professores, contribuindo para programas de capacitação mais direcionados; **c)** compreender as diferentes formas de envolvimento das famílias e como isso pode ajudar a criar estratégias para fortalecer a parceria entre escola e comunidade; **d)** compreender como diferentes agrupamentos manejam a dinâmica da sala de referência e podem trazer contribuições para criar ambientes de aprendizagem mais positivos e produtivos; **e)** mapear as necessidades específicas de cada agrupamento. Considerando-se tal especificidade idealizamos a participação de pelo menos uma participante de cada turma/agrupamento, estendendo-se do Berçário I ao Jardim II.

Ainda quanto aos critérios de seleção de professoras e professores, demos preferência aos profissionais com diferentes tempos de atuação na Educação Infantil e que possuísem vínculo efetivo na Rede Municipal de Educação Infantil de Balneário Camboriú, considerando a possibilidade de darem continuidade ao trabalho desenvolvido no Núcleo em que exercem suas funções.

4.2.3 Dos procedimentos metodológicos

Delimitado o número de participantes, realizamos o primeiro contato presencial com equipe gestora da instituição, na intenção de verificar a data mais oportuna para a realização de uma reunião, cujo propósito consistia em apresentar-lhes o projeto de pesquisa mais detalhadamente e esclarecer as eventuais dúvidas decorrentes da proposta do estudo, para na sequência contatar as professoras, convidando-as a colaborar com a investigação.

Mediante agendamento, em 28 de agosto de 2024, por volta das 10h, encontrávamo-nos no NEI Professora Odácia Tereza Damázio para reunião com a coordenadora e a supervisora da Unidade de Ensino. Ao adentrarmos pela entrada lateral da instituição,

³⁹ Embora inicialmente tenhamos elegido a participação de 3 professoras, a fim de considerar a representatividade de todas as turmas/agrupamentos (Berçário; Maternal e Jardim, seguindo a nomenclatura desta Rede de Ensino), o estudo conta com a participação de 4 professoras, considerando a substituição de uma delas no percurso, no entanto, assegurando o uso da sua narrativa no texto dissertativo. Mais adiante retomaremos as discussões acerca dessa situação.

deparamo-nos com um grupo de crianças acompanhado de suas professoras, concentradas à direita do pátio, participando de uma apresentação realizada por instrutores do Instituto Federal Catarinense, campus Camboriú, acerca do projeto dos cães-guia, incluindo os procedimentos de manejo e treinamento. Concluída a atividade, fomos conduzidas pela orientadora até sua sala, localizada à esquerda, ao final do corredor, local onde a conversa se realizaria.

Com um prévio agradecimento à equipe gestora, reiteramos junto à coordenadora e à supervisora, o motivo de nossa visita à instituição, para, em seguida explanarmos o projeto de pesquisa, reforçando sempre a relevância da participação das professoras para o êxito da pesquisa. Lisonjeada pela escolha do campo, a supervisora mostrou-se disposta a contribuir com a pesquisa, colocando-se à disposição para o que fosse necessário à sua realização e, de antemão, nos informou ter se antecipado e conversado com algumas professoras acerca da necessidade de participantes para a pesquisa, nos informando o interesse em participar de 6 professoras, três de cada período (matutino e vespertino).

Reafirmamos nosso compromisso com a ética e com a seriedade desta pesquisa, agradecendo pelo elo estabelecido junto às professoras. Informamos que, para o referido momento, daríamos início às entrevistas com 3 participantes, contemplando os agrupamentos correspondentes ao Berçário, Maternal e Jardim, e, caso necessário, estenderíamos o convite às demais. Para finalizar nossa conversa formal, com o auxílio da supervisora, que atentamente respeitou a disponibilidade das convidadas conforme a rotina e demanda do agrupamento que coordenam, agendamos o primeiro momento de entrevistas com as professoras.

Na sequência, acompanhada da supervisora, realizamos uma visita por todo espaço físico da Unidade, com a intenção de conhecer as instalações, a dinâmica de trabalho e compreender um pouco mais a realidade do Núcleo. Incluímos assuntos e pessoas aleatórias em nossas conversas, além de visitarmos a sala de referência dos bebês e ouvirmos alguns desabafos das professoras que lá estavam.

Assim, em cada oportunidade que tivemos — seja para agendar a reunião ou após o término dela — “gastamos” um tempo para nos ambientar com o Núcleo campo de pesquisa, fazendo jus ao posicionamento de Oliveira (2023c), que assegura que uma forma interessante de conhecer melhor a realidade do campo de pesquisa “gastar” um tempo da pesquisa deixando-se contaminar pelo mesmo. Ou seja, em vez de irmos prontamente ao campo para realizar as entrevistas, buscamos familiarizar-nos com o campo. Segundo o referido autor, embora já o conheçamos bem, como um agente que o integra “é importante deixar-se contaminar na condição de observador” (Oliveira, 2023c, p. 65).

Depois de minimamente ambientadas, a primeira etapa de entrevistas foi organizada de maneira a contemplar uma média de 2 a 3 encontros com cada participante, com duração aproximada de 90 a 120 minutos em cada um deles.

Prezando pelo respeito e pela comodidade das participantes, as entrevistas ocorreram durante o turno de trabalho das profissionais, em horários de atuação de outros campos disciplinares, como por exemplo, a Educação Física, horários de parque, ou ainda em momentos em que propostas diferenciadas foram realizadas nos diferentes agrupamentos. Essas escolhas possibilitaram a saída das professoras de suas salas de referência, respeitando sempre a rotina de vivências com as crianças e o bom funcionamento do Núcleo.

Apresentada a pesquisa e esclarecidas as devidas dúvidas, de imediato foi entregue às participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para fins de regulamentação de sua participação na pesquisa. O documento foi previamente lido, preenchido e assinado pelas responsáveis por esta pesquisa. Antes do início das entrevistas, as participantes estavam cientes de que sua colaboração estava condicionada à leitura e assinatura prévia do referido termo.

Cabe destacar que as participantes tiveram acesso integral às informações relativas ao projeto de pesquisa, tais como: objetivos geral e específicos, roteiro de entrevista semiestruturada, bem como o esclarecimento de toda e qualquer dúvida proveniente da mesma. Vale enfatizar que as professoras foram informadas pela pesquisadora de que o aceite inicial não significava nenhuma vinculação com a pesquisa, de modo que poderiam deixar de cooperar com o estudo a qualquer momento, sem que isso lhes resultasse quaisquer prejuízos, conforme indicado pelos princípios e resoluções que regem a ética em pesquisa.

Outro destaque refere-se à identificação (nomes) das participantes. A divulgação dos nomes foi opcional, sendo incluídos no estudo apenas aqueles autorizados. Também foi sugerida a possibilidade de adoção de um nome fictício — de conhecimento apenas da pesquisadora e da participante — para evitar possíveis exposições. Das quatro professoras entrevistadas, uma optou por manter o anonimato, escolhendo, assim, um nome fictício que será utilizado ao longo deste estudo para referir-se a ela. Com o consentimento das participantes, as entrevistas individuais foram audiogravadas, e, posteriormente, os dados integralmente transcritos, a fim de preservar a fidedignidade das informações analisadas.

À medida que avançávamos nas etapas da entrevista, com o objetivo de explorar ao máximo a temática, foram utilizadas imagens representativas de ações do cotidiano da Educação Infantil. Essas imagens incluíam momentos como troca, banho, higiene, alimentação,

brincadeiras com brinquedos e materiais não estruturados, brincadeiras de faz-de-conta, atividades no parque, reuniões de pais, contação de histórias, dança, uso de massinha de modelar, atividades individuais em folha e aulas expositivas. Inicialmente, as professoras observaram essas imagens e identificaram os aspectos passíveis de avaliação em cada uma delas. Em seguida, foram convidadas a organizar as imagens em ordem de prioridade, do momento mais importante ao menos relevante, considerando a importância de cada situação para o processo avaliativo na Educação Infantil.

Reconhecendo que a linguagem oral se caracteriza por um processo mais coloquial e espontâneo em comparação com a linguagem escrita, a transcrição das entrevistas foi ajustada cuidadosamente. Essa depuração teve como objetivo garantir maior clareza e fluidez textual, sem comprometer a fidedignidade das informações obtidas ao longo do processo de geração de dados.

Finalizada essa primeira etapa de entrevistas, e partindo da premissa já mencionada de que a pesquisa etnográfica é desenvolvida **com** seres humanos, e não **em** seres humanos — condição que nos convoca, enquanto pesquisadora e pesquisador, a um compromisso ético e político —, as transcrições foram compartilhadas com as participantes para que pudessem revisar o conteúdo. Essa etapa possibilitou ajustes, como exclusões, acréscimos ou modificações, realizados a partir de suas próprias percepções e interpretações sobre o tema. Dessa forma, buscamos garantir a autenticidade e a fidelidade das informações, assegurando que suas perspectivas fossem representadas de forma genuína, refletindo a complexidade e a riqueza de suas contribuições ao objeto de estudo.

Há que se mencionar ainda, que um segundo momento de pesquisa de campo foi realizado, na intenção de confrontar e/ou elucidar algumas informações obtidas. Nessa etapa, pequenos excertos das transcrições das entrevistas foram selecionados e confrontados com trechos de textos de alguns autores que abordam a temática, ou ainda legislações e/ou documentos nacionais e locais.

4.2.4 Da caracterização das participantes da pesquisa

Conforme definido previamente, a seleção das participantes seguiu o critério de incluir uma professora de cada agrupamento, representando os agrupamentos/turmas de Berçário, Maternal e Jardim. Entretanto, ao longo do processo, ocorreu a substituição de uma das professoras que atuava no agrupamento do Maternal, devido à sua decisão de retirar-se do

estudo. Para ocupar essa vaga, foi convidada uma docente que atuava em um agrupamento similar e que já havia demonstrado interesse em participar anteriormente. Dessa forma, o grupo final de participantes foi composto por quatro professoras, todas efetivas na Rede Municipal de Balneário Camboriú, atendendo aos critérios de inclusão e exclusão estabelecidos inicialmente no projeto.

As participantes têm idades entre 28 e 37 anos, sendo todas graduadas em Pedagogia e com pós-graduação na área de atuação. Uma delas realizou sua formação em instituição pública, enquanto as demais cursaram o Ensino Superior em instituições privadas. O tempo de experiência na Educação Infantil varia de 4 a 13 anos, revelando diferentes níveis de vivência profissional. Além disso, duas professoras relataram exercer dupla jornada de trabalho, atuando também no Ensino Fundamental, tanto no município de Balneário Camboriú quanto em localidades vizinhas.

Dessa forma, a composição das participantes da pesquisa reflete a diversidade de experiências e trajetórias profissionais no contexto da Educação Infantil na Rede Municipal de Balneário Camboriú. A seleção cuidadosa buscou garantir representatividade dos diferentes agrupamentos da Educação Infantil, assegurando que os critérios previamente estabelecidos fossem atendidos. As características pessoais e profissionais das professoras envolvidas, como a formação acadêmica, tempo de experiência e condições de trabalho, proporcionam uma base rica para as reflexões e análises desenvolvidas ao longo do estudo.

O envolvimento das participantes não apenas evidenciou o comprometimento dessas profissionais com a qualidade do ensino, mas também contribuiu significativamente para a compreensão das práticas pedagógicas e das dinâmicas educacionais da Rede Municipal de Balneário Camboriú. Considerando as características e realidades apresentadas, o estudo avança para a próxima etapa: a análise documental sobre a avaliação na Rede Municipal, explorada na seção subsequente.

5 A AVALIAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ: DOCUMENTOS EM EVIDÊNCIA

Este capítulo destina-se a um olhar aguçado para os documentos elaborados pela Secretaria de Educação do município de Balneário Camboriú/SC para orientar a etapa educativa das crianças de 0 a 5 anos, compreendida pela Educação Infantil. A intenção é vestir-se de lentes minuciosas para interpretar o que a Proposta Curricular Municipal (Balneário Camboriú, 2021a) e a Resolução 06/2020 (Balneário Camboriú, 2020) apresentam para o que se refere à avaliação nessa etapa de ensino. Essa análise estende-se também ao Projeto Político-Pedagógico do NEI Professora Odácia Tereza Damázio, instituição campo deste estudo.

5.1 PROPOSTA CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ/SC

Embora a Educação Infantil tenha sido instituída na Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú no ano de 1991, por pouco mais de duas décadas a Rede utilizou como parâmetros norteadores a legislação e documentos instituídos em nível nacional. Diante da demanda, tomando como base as práticas já instituídas nos Núcleos de Educação Infantil do município, à época, documentos oficiais do Ministério da Educação, a literatura científica, a legislação vigente no país e no município, regulamentados e supervisionados pelo Conselho Municipal de Educação (CONSEME), a Secretaria Municipal de Educação do município sentiu a necessidade de produzir um documento em nível municipal, no intuito de sistematizar a educação a ser promovida na primeira etapa da Educação Básica local (Balneário Camboriú, 2013).

Partindo dessa necessidade, o grupo de técnicas e técnicos do Departamento Pedagógico de Educação Infantil do município, em parceria com um grupo de especialistas previamente denominados, como também professoras, professores, assessoras e assessores pedagógicos representantes de cada um dos Núcleos de Educação Infantil, assim como um grupo de consultoras e consultores do Instituto Sinergia de Extensão e Pós-Graduação (ISEP), contribuíram para a elaboração do primeiro documento da Rede, intitulado “Orientações Curriculares Municipais de Balneário Camboriú”, direcionado à orientar as instituições e práticas da Educação Infantil nesta Rede Municipal de Ensino (Balneário Camboriú, 2013).

Além da equipe anteriormente citada, contribuíram ainda para a formulação do referido documento, as pesquisadoras Ângela Maria Scalabrin Coutinho (doutora em Estudos

da Criança pela Universidade de Minho e membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação da Pequena Infância NUPEIN/UFSC) e Karine Winter (pedagoga e especialista em Gestão, Direito e Segurança de Trânsito, que à época coordenava o Setor de Educação para o Trânsito do FUMTRAN (Balneário Camboriú, 2013).

Instituída no ano de 2013, as Orientações Curriculares Municipais de Balneário Camboriú foram impressas e distribuídas para todos os Núcleos de Educação Infantil do município que, por sua vez, repassaram um exemplar físico para cada professora, professor, equipe gestora e especialistas⁴⁰ atuantes na Rede, no respectivo período.

Ao se considerar tais prerrogativas, o município de Balneário Camboriú iniciou, no segundo semestre de 2018, o processo denominado “Atualização da formação dos/das profissionais da Educação e da Proposta Curricular do município de Balneário Camboriú”. Para sua viabilização, ainda em 2018, foram estruturados grupos de estudos⁴¹ para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, constituídos de professoras e professores e especialistas da educação⁴² (Balneário Camboriú, 2021a).

Atentando-se para o fato de que a formação de professoras e professores e a elaboração de propostas pedagógicas são alguns dos critérios internacionalmente utilizados para avaliar a qualidade de qualquer etapa educativa, a Proposta Curricular Municipal de Balneário Camboriú reconhece que diante das demandas decorrentes destas e das demais determinações legais de âmbito nacional e municipal, faz-se necessária sua articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2009b) e com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) (Balneário Camboriú, 2021a).

Segundo o próprio documento, no início de 2019, realizou-se um encontro de formação com todos os profissionais de Serviços Gerais e de Alimentação vinculados à Educação Infantil para apresentar e discutir os principais pontos da fundamentação teórica que

⁴⁰ Designação utilizada para denominar administradoras, administradores, supervisoras, supervisores, orientadoras e orientadores educacionais que atuam na Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú.

⁴¹ Os grupos de estudos previam a definição e leitura prévia de referências bibliográficas pertinentes à formação, a serem discutidas no encontro presencial. Nesse processo, cada integrante deveria fazer a leitura prévia dos textos e levantar tópicos e questões para a discussão e o debate no encontro presencial. A dinâmica também previa que um pequeno subgrupo se responsabilizasse por apresentar as principais ideias dos textos de referência para o encontro (Balneário Camboriú, 2021a).

⁴² Inicialmente, os grupos foram estruturados com profissionais que atuavam em faixas etárias próximas, constituídos por aproximadamente 40 professores em cada grupo. Dessa organização, decorreram a estruturação de 30 grupos de estudos com professoras e professores da Educação Infantil, com dois encontros de 5 horas com atividades presenciais e 23 grupos de professores do Ensino Fundamental, com 3 encontros de 4 horas com atividades presenciais. Foram também organizados grupos de estudos com gestoras, gestores, supervisoras, supervisores, administradoras, administradores, professoras e professores de Educação Física e equipe técnica do órgão central (Balneário Camboriú, 2021a).

amparam a Rede Municipal de Ensino e que havia começado a ser debatida nos grupos de estudos do ano anterior. A partir de tal encontro, esses profissionais também passaram a integrar os grupos de estudos, juntamente com os demais profissionais da Educação Infantil.

Ainda em 2019, no âmbito da Educação Infantil, e atendendo à solicitação dos profissionais, os grupos de estudos foram reestruturados de modo que os encontros presenciais fossem realizados nas próprias instituições, em datas predefinidas, nas quais as instituições envolvidas não desenvolveriam atividades com as crianças nestes dias. A partir dessa estruturação, previu-se por parte dos organizadores a realização de 3 encontros presenciais para o ano de 2019, contemplando a presença de todos os profissionais da Educação Infantil (Balneário Camboriú, 2021a).

Além desses grupos, mantiveram-se também os encontros sistemáticos com supervisoras, supervisores, gestoras e gestores da Educação Infantil, considerando a importância desses profissionais no interior das instituições para a viabilização dos estudos e das discussões prévias aos encontros. Sua atuação foi igualmente fundamental na busca por estratégias que articulassem as implicações teóricas em debate à sistematização do trabalho pedagógico levado a efeito em cada uma das instituições.

Ainda acerca da Educação Infantil, segundo o texto elaborado pelo conjunto de responsáveis pela Proposta, foram analisados também, documentos oficiais publicados pelo MEC⁴³, relatórios de pesquisa relacionados à qualidade da Educação Infantil e a Proposta Curricular do Município de Balneário Camboriú (2012/2013). De acordo com a Secretaria Municipal de Educação, pretendeu-se, com esses estudos, constituir sólida referência para a estruturação do trabalho pedagógico na creche e na pré-escola, o que envolveu considerar a dinâmica entre o velho e o novo currículo.

O documento segue descrevendo que, no decorrer dos encontros presenciais de cada grupo de estudo na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, realizaram-se sucessivos resumos, sistematizados por relatores, que, a cada encontro, registravam uma síntese com os tópicos mais relevantes, obtidos por meio das discussões de cada grupo de estudo. Tais sínteses

⁴³ A saber:

- Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2006b);
- Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças (Campos; Rosenberg, 2009);
- Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009a);
- Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação (Brasil, 2009c);
- Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (Brasil, 2006a); e
- Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica (Brasil, 2012b).

foram utilizadas pelo Grupo de Sistematização para a elaboração das diferentes versões do documento ora apresentado.

Segundo o mesmo documento, prezando pela constituição do Grupo de Sistematização, no segundo semestre de 2019, a Secretaria Municipal de Educação de Balneário Camboriú enviou um documento à todas as unidades de Educação Infantil da Rede, convidando seus profissionais para integrarem o referido grupo. Na ocasião, encaminhou-se também orientações para a respectiva inscrição. Uma vez realizadas, os inscritos foram reagrupados em quatro subgrupos — divididos na mesma proporção em ambos os turnos. Nos quais procurou-se contemplar as diferentes categorias profissionais.

Inicialmente, seus integrantes trabalharam para produzir um texto único, de modo a contemplar o conteúdo presente nas escritas dos relatores, documentos esses sistematizados no decorrer dos anos de 2018 e 2019. Nesse texto, orientou-se que desenvolvessem o conteúdo do processo de formação levado a efeito até aquele momento junto aos profissionais da Educação Infantil.

Após a sistematização dos conteúdos em questão, o Grupo de Sistematização realizou a leitura integral do documento consolidado até aquele momento, abrangendo tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental. Decorrente dessa leitura, segundo os organizadores, percebeu-se que grande parte dos textos sistematizados pelo Ensino Fundamental, diziam respeito também da Educação Infantil. Desse modo, o Grupo de Sistematização optou por contribuir para o desenvolvimento de um conjunto de textos, ampliando as discussões, sobretudo no que se refere às especificidades da Educação Infantil.

Na sequência do histórico de elaboração do documento aqui apresentado, em março de 2020, retoma-se o trabalho de formação continuada de profissionais da Rede. Os primeiros encontros ocorreram nas próprias instituições, seguindo formas de agrupamentos que contemplassem o trabalho em grupos de médio porte, envolvendo diferentes profissionais com atuação na Educação Infantil. Entretanto, com o isolamento social imposto pela Pandemia da Covid-19, as atividades foram suspensas ainda na primeira quinzena de março. Considerando as diretrizes sanitárias estabelecidas em escala mundial, as atividades de formação previstas de forma presencial foram reestruturadas e reiniciadas no segundo semestre, desenvolvidas de forma remota, com apoio da ferramenta *Google Meet*.

Nesse processo, realizaram-se três encontros virtuais para cada um dos 30 grupos de estudo, totalizando 90 sessões, cada uma com duração aproximada de 1h45min. Adotou-se como foco o tema “planejamento na Educação Infantil”. De acordo com essa temática, discutiu-

se as contribuições da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017); a estruturação dos espaços, dos tempos, dos materiais e do mobiliário; o atendimento das necessidades de alimentação, higiene, sono, segurança e bem-estar da criança; a estruturação dos projetos e das atividades interdependentes.

Ainda de maneira remota, realizaram-se duas sessões de formação para professoras e professores e demais profissionais da educação com atuação nos anos finais da Educação Infantil, que correspondem às turmas Jardim I e II, e primeiro ano do Ensino Fundamental. Esses encontros contaram com a participação das duas consultoras: a professora Dra. Rosângela Pedralli e a professora Dra. Verena Wiggers, que fizeram parte do processo de atualização da Proposta Curricular do município, sendo contemplados, na formação, aspectos relacionados à articulação da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, sobretudo no que se refere aos processos e metodologias a serem adotadas por tais segmentos, com vistas à formação de crianças leitoras e produtoras de texto.

De acordo com as informações coletadas no documento, para cada encontro virtual, foram estabelecidos referenciais bibliográficos, de leitura obrigatória anterior ao encontro e, após sua realização, cada profissional incumbia-se da elaboração de uma síntese individual, contemplando os elementos presentes na bibliografia e nas discussões efetuadas a o longo do encontro. Associado a tal tarefa, as/os profissionais elaboraram sugestões possíveis de serem levadas a efeito em sua instituição, para ampliação das práticas até então desenvolvidas.

Segundo o documento em análise, essas sínteses, juntamente com outros materiais, resultaram na elaboração de um relatório único para cada uma das instituições de ensino. Esse relatório foi construído a partir do agrupamento do conteúdo presente nas elaborações individuais efetuadas por cada membro da equipe de trabalho da instituição, bem como as proposições referentes à ampliação da prática pedagógica prevista no interior de cada instituição.

Esses relatórios institucionais, combinados com outros materiais, foram utilizados pelo Grupo de Sistematização na organização e elaboração do presente documento. Para dar sequência à sistematização, empregaram-se sínteses sucessivas geradas ao longo do processo de formação dos profissionais, complementando o documento inicialmente estruturado a partir dos registros dos relatores.

Assim, segundo esse documento, as diferentes versões que constituíram esse processo foram produzidas ao longo da atualização das discussões em curso na formação das/dos profissionais, de modo que as versões iniciais do documento foram sendo ampliadas,

passando a agregar as contribuições das temáticas e discussões levadas a termo ao longo do próprio processo de formação. Vale enfatizar que, por se tratar de um documento voltado à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, o mesmo processo foi desenvolvido em ambas as etapas de ensino.

Além desse grupo permanente, o texto preliminar da Proposta aponta que outros grupos foram constituídos, tomando por base o mesmo critério de engajamento utilizado para os grupos de estudos. A esses grupos era apresentada e discutida a tarefa de escrita. Na ocasião, eram levantados os conceitos que aproximavam os grupos reunidos para a realização da tarefa e sugeridos e disponibilizados textos teóricos complementares e documentos oficiais de referências, para as devidas leituras.

Ao longo dos anos de 2018 e 2019, os grupos de estudos tiveram a pretensão de contemplar processos que visaram a apropriação dos fundamentos teóricos da Teoria Histórico-Cultural e da Atividade, assim como, da legislação pertinente à sistematização de propostas e práticas pedagógicas para a Educação Básica.

Desse movimento de “[...] discussão, retomada e elaboração coletiva [...]” (Balneário Camboriú, 2021a, p. 26), resulta a Proposta Curricular do Município de Balneário Camboriú. Segundo o documento, trata-se de um esforço das/os profissionais da Rede para produzir um texto que oriente e subsidie o trabalho educativo desenvolvido tanto por profissionais efetivos quanto por aqueles admitidos em caráter temporário na Rede Municipal de Ensino.

Finalizado o documento, em meados de março de 2021, a Secretaria Municipal de Educação desse município, encaminhou via e-mail, o documento para conhecimento, análise e parecer do CONSEME, onde os conselheiros o aprovam por unanimidade.

Nessa direção, a organização do presente documento, composto por 420 páginas, dá-se em torno de quatro principais seções: **1.** Currículo/Proposta Pedagógica; **2.** Fundamentação Teórica; **3.** Implicações para a estruturação do trabalho pedagógico; e **4.** Contribuições da Base Nacional Comum Curricular, além do prefácio, apresentação, considerações finais, referências, apêndices e anexos.

Explanado o processo de elaboração da Proposta Curricular do Município de Balneário Camboriú e uma vez descrito de que modo ocorreu sua efetivação, atenta-se, então, para um movimento de análise de seu conteúdo, com vistas, sobretudo, ao que se refere ao processo avaliativo na Educação Infantil.

Ao iniciar com o texto introdutório “A proposta curricular como instrumento de ação docente”, de Suely Amaral Mello, o documento em análise convida à reflexão acerca da importância de oferecer condições de vida e educação adequadas desde a mais tenra idade, permitindo uma melhor apropriação das qualidades humanas e contribuindo para o desenvolvimento da inteligência e da personalidade. O texto chama nossa atenção, enquanto profissionais da educação, para a responsabilidade perante esse processo, uma vez que nos cabe a função de organizar a vida das crianças na escola/NEI, para que vivam experiências que promovam seu máximo desenvolvimento, além de orientar a família e/ou responsáveis para que a vida das crianças fora da instituição educativa tenha essa mesma intenção. Diante dessa responsabilização aponta e convida-nos a refletir a respeito da importância da formação inicial e continuada em serviço, como também para a potencialidade presente na criança — Ser que se encontra em pleno desenvolvimento.

Mediante esse movimento introdutório, o documento aborda o currículo da Educação Básica, enfatizando sua influência no desenvolvimento integral do indivíduo, desde seu ingresso na primeira etapa — a Educação Infantil — e ao longo de sua trajetória de ensino. Considerando as especificidades da Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú, tanto a autora quanto o documento destacam a Teoria Histórico-Cultural como referência orientadora das práticas pedagógicas dessa Rede, presente há 18 anos, especialmente no que se refere a questões relacionadas ao tempo, espaço, atividades e relações.

Ao avançar em seu texto, a Proposta Curricular Municipal atenta para a relevância na elaboração do currículo municipal em suas variadas formas⁴⁴ e sua relação com a qualidade do ensino, uma vez que tal concepção vem sendo incorporada pelos documentos oficiais e critérios a serem considerados em pesquisas que procuram avaliar a qualidade da educação. Ressalta-se, ainda, a autonomia de cada instituição de ensino da Rede, para definir, em seu Projeto Político-Pedagógico, as formas de organização curricular, incluindo, entre outros aspectos, os modos pelos quais a instituição se organizará para atender aos critérios de qualidade.

Segundo o documento, a estruturação do currículo/proposta pedagógica precisa estar orientada pelo aporte legal brasileiro, destacando-se a Constituição da República

⁴⁴ Refere-se, aqui, às diversas formas possíveis de manifestação de um currículo de ensino: currículo explícito, currículo real, currículo oculto e currículo aberto.

Federativa do Brasil (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2010c).

E segue complementando:

No que se refere à Educação Infantil, há também que se considerar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009e) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). A estruturação do currículo/proposta pedagógica para a Educação Infantil poderá também beneficiar-se de um conjunto de documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação – MEC, entre os quais se destacam os seguintes: Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009); Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b); Indicadores da qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009a); Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica (BRASIL, 2012a). [...] Revisão das políticas e serviços da educação infantil no Brasil (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2005); Revisão das políticas e serviços da educação infantil no Brasil (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006); Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação (BRASIL, 2009d); Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a Educação Infantil no Brasil (BRASIL, 2009c); Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa – Relatório Final (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2010); Oferta e demanda de Educação Infantil no Campo (BARBOSA et al., 2012); As orientações pedagógicas da Educação Infantil em municípios de Santa Catarina (WIGGERS, 2007) (Balneário Camboriú, 2021a, p. 38).

Com base nessas informações e no que se refere diretamente à temática aqui em análise, a Proposta Curricular Municipal expõe que a avaliação em ambos os segmentos (Educação Infantil e Ensino Fundamental) segue as definições da Resolução nº 01/2021⁴⁵, bem como as orientações do Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar (Balneário Camboriú, 2021a).

A presente Resolução contempla de modo integral a Rede Pública Municipal de Balneário Camboriú, e, no Art. 3, expõe que:

Art. 3º A avaliação do processo de aprendizagem, como parte do currículo, é redimensionadora da ação pedagógica e deve, em consonância com Resolução do CNE nº 7 de 14 de dezembro de 2010, considerar:

I – o caráter processual, formativo, participativo, coletivo, dialógico e inclusivo;
II – ser contínua, cumulativa e diagnóstica, com vistas a: a) identificar potencialidades e dificuldades de aprendizagem; b) subsidiar decisões sobre a utilização de estratégias e abordagens de acordo com as necessidades dos alunos/as; c) criar condições de intervir de modo imediato e a médio/longo prazo para sanar dificuldades e redirecionar o trabalho docente; d) manter o sujeito de aprendizagem e a família, quando crianças e adolescentes, informados sobre o seu desempenho, reconhecendo o direito do/a aluno/a e da família de discutir os resultados de avaliação; e) orientar a

⁴⁵ Reestabelece diretrizes para a avaliação do processo de ensino e de aprendizagem no Ensino Fundamental das Unidades Escolares integrantes do Sistema Municipal de Ensino de Balneário Camboriú/SC (Balneário Camboriú, 2021b).

família sobre sua responsabilidade no acompanhamento ao longo do ano letivo da vida escolar do/a estudante.

III – respeitar as características individuais e socioculturais dos sujeitos envolvidos;
IV – realizar, impreterivelmente, diagnóstico inicial e recolha de informações de forma contínua, interpretando-as de acordo com critérios e direitos de aprendizagem previamente definidos, a fim de tomar decisões em benefício das aprendizagens individuais;

V – reorientar o processo de apropriação do conhecimento do/a aluno/a;

VI – possibilitar tempos e espaços diversos, tais como a própria sala de aula, espaços externos a ela, para que os/as alunos/as com dificuldades de aprendizagem tenham condições de ser devidamente atendidos ao longo do ano letivo (Balneário Camboriú, 2020).

Abrimos aqui um parêntese para nos posicionar acerca da citação acima, especialmente quanto ao seu recurso a uma resolução nacional (CNE/CEB 7/2010), que fixa “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos a serem observadas na organização curricular dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares” (Brasil, 2010d). Embora voltada ao Ensino Fundamental, ainda assim, traz elementos para a discussão sobre o processo de avaliação da Educação Infantil. Em seu artigo 29 aborda as “articulações e continuidade da trajetória escolar”, apontando que “a necessidade de assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens torna imperativa a articulação de todas as etapas da educação, especialmente do Ensino Fundamental com a Educação Infantil [...] garantindo a qualidade da Educação Básica” (Brasil, 2010d, p. 8). Um importante indicativo dessa legislação, apontado no parágrafo primeiro, diz respeito diretamente ao papel da Educação Infantil, embora o texto da proposta curricular de Balneário Camboriú não faça essa demarcação. Vejamos:

[...] reconhecimento do que os alunos já aprenderam antes da sua entrada no Ensino Fundamental e a recuperação do caráter lúdico do ensino contribuirão para melhor qualificar a ação pedagógica junto às crianças, sobretudo nos anos iniciais dessa etapa da escolarização (Brasil, 2010d, p. 8).

Chamamos a atenção para essa questão, pois propostas curriculares apresentadas de forma mais ampla — sem divisão por níveis educativos — podem inviabilizar aspectos importantes relacionados à especificidade de cada um dos níveis (Educação Infantil e Ensino Fundamental), sendo necessário que estejamos atentas a tais situações. Tomamos como exemplo o texto da Proposta Curricular do Município de Balneário Camboriú, que utiliza terminologias próprias do Ensino Fundamental e não da Educação Infantil. Isso sugere que, mesmo havendo uma interessante proposta de articulação entre as etapas, predomina a perspectiva do Ensino Fundamental.

Voltando à Proposta, ainda no que se refere ao processo avaliativo na Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú, segundo a Proposta Curricular do município, “[...] a avaliação da aprendizagem passa diretamente pelas relações estabelecidas entre professores e sujeitos da aprendizagem no ambiente escolar”. Além do mais, sob essa perspectiva, a avaliação não pode ser vista apenas como a “[...] função técnica para mensurar os objetivos finais previstos no planejamento, mas sim como o início da reorientação das etapas de trabalho, tendo como principal objetivo a apropriação e não somente a promoção dos sujeitos da aprendizagem” (Balneário Camboriú, 2021a, p.125).

O documento balizador das práticas educativo-pedagógicas dessa Rede, aponta também, para a necessidade de se quebrar a linearidade de etapas para que a avaliação deixe de ser exercida de maneira formal por meio, somente, de provas e testes, de modo a tornar-se um movimento que componha todo o processo formativo, possibilitando ao sujeito da aprendizagem demonstrar o seu desenvolvimento e orientando, assim, a sua inclusão no ambiente escolar. Uma vez que, “pensar em avaliação formativa, pode contribuir significativamente para a formação integral dos sujeitos da aprendizagem (Balneário Camboriú, 2021a, p. 125).

Embora na educação escolar a avaliação seja considerada como contínua e processual, a Proposta Curricular do município reconhece que, em certa medida, ela desempenha uma função social excludente, devido a forma como o trabalho pedagógico se organiza na sociedade atual.

Além das características acima apresentadas, a Proposta Curricular do Município aponta também para a necessidade de que a avaliação seja assumida pelos profissionais do magistério, como uma tarefa coletiva e cooperativa em prol do percurso formativo dos sujeitos de aprendizagem, de modo a preservar a dimensão pedagógica do processo educativo.

Ao examinar o Apêndice B da Proposta Curricular do Município, que trata da “Resolução nº 1/2021 acerca da avaliação”, observa-se que, embora o documento se proponha a atender ambas as etapas educativo-pedagógicas, nenhum direcionamento mais específico é apresentado para o processo avaliativo na Educação Infantil, reforçando a atenção já destacada anteriormente.

Ainda no que tange à esfera da Educação Infantil, com o objetivo de potencializar o acesso e leitura por parte das/dos profissionais da educação, ao final do documento, em anexo à Proposta Curricular do Município de Balneário Camboriú, são apresentados, de modo sintetizado, cinco documentos nacionais oficiais: Critérios para um atendimento em creches

que respeite os direitos fundamentais das crianças (Campos; Rosemberg, 2009), Indicadores da qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009a), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009b), Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa (Fundação Carlos Chagas, 2010) e Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2006b).

Apesar das inúmeras considerações abarcadas no documento, faz-se necessário destacar, que ao longo da Proposta, a ênfase maior é dada ao Ensino Fundamental, de modo que não se reservou um momento específico, ou se quer uma seção, para tratar isoladamente das especificidades da Educação Infantil. Isso nos leva a subentender que, embora o município se baseie na legislação e na documentação nacional referentes à avaliação da/na Educação Infantil, é pouco provável que na prática tais particularidades sejam consideradas.

5.2 RESOLUÇÃO 06/2020: NORMAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO ÂMBITO DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ

Tendo em vista a deliberação em Sessão Plenária do dia 26 de maio de 2020, a Presidente do CONSEME, do município de Balneário Camboriú, Maria Ester Menegasso, no uso de suas atribuições legais, conforme capítulo I, artigo 3º do Regimento Interno, considerando a LDB 9.394/96, a Lei Municipal nº 1.799/1998 (Balneário Camboriú, 1998), as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2024b) e o Art. 3º da Lei 11.274/2006 (Brasil, 2006b), fixa normas para a Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Balneário Camboriú, sob a Resolução 06/2020.

Ao tratar da Educação Infantil, os artigos iniciais do Capítulo I da referida resolução apresentam as especificidades desta etapa educativa no que diz respeito, dentre outros aspectos, a: público-alvo, matrícula, data-corte, frequência, atendimento educacional especializado, carga horária mínima, Projeto Político Pedagógico, e, não menos importante, a avaliação.

Mesmo não se constituindo em objeto direto deste estudo, ainda assim, cabe demarcar a relevância do artigo primeiro desta resolução, que reconhece a “Educação Infantil de zero a cinco anos, primeira etapa da Educação Básica, **constitui dever do Estado e direito da criança e da família**” (Balneário Camboriú, 2020, p. 1 – grifos nossos). Ou seja, estamos diante de um documento prescritivo com força de lei que entende o direito à Educação Infantil desde o nascimento, cabendo ao Poder Público ofertá-la. Assim, fica aqui o indicativo para outras pesquisas, no sentido de estudar o acesso e a oferta de matrículas nesta Rede de Ensino.

Em se tratando da avaliação, no parágrafo 6º, inciso I, estabelece que na Educação Infantil ela deva ocorrer “[...] mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (Balneário Camboriú, 2020, p. 1), reiterando o disposto no artigo 31 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Ainda no mesmo parágrafo, inciso V, faz menção a materialização desta avaliação, afirmando a necessidade de “expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança” (Balneário Camboriú, 2020, p. 2).

No Capítulo III - “Do Projeto Político Pedagógico”, art. 6º, volta-se a reiterar este aspecto do trabalho pedagógico, ao assegurar que na Educação Infantil a avaliação é de

[...] responsabilidade dos professores e com Acompanhamento dos pais ou responsáveis será realizada por meio de observação e registros sistemáticos do desenvolvimento da criança, levando-se em conta os objetivos estabelecidos para essa etapa da educação, sem caráter de promoção, mesmo para acesso ao Ensino Fundamental (Balneário Camboriú, 2020, p. 4).

Quanto à avaliação, o documento ainda elucida que tal quesito deve ser explicitado pela instituição educativa no ato de elaboração de seu Projeto Político Pedagógico, juntamente com os demais aspectos a serem contemplados.

No que diz respeito a avaliação **DA** Educação Infantil, desde o capítulo II, que trata das finalidades e dos objetivos dessa etapa educativa já traz importantes indicativos para pensar essa dobra (avaliação da), ao dizer das “funções indispensáveis e indissociáveis de educar, cuidar e brincar”, tendo como objetivos:

- I. Oportunizar à criança o pleno exercício da cidadania;
- II. Possibilitar o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos: físicos, psicológicos, social, cultural, linguístico, afetivo, ético e estético, respeitada a sua individualidade;
- III. Proporcionar a apropriação e ampliação de conhecimento e valores relacionados ao mundo físico, social e cultural.

Parágrafo Único – Para atingir os objetivos a que se refere o caput deste artigo, a Educação Infantil deverá promover **oportunidades permanentes de interação com a família, fortalecendo vínculos de parceria, essenciais ao desenvolvimento integral da criança, e sua inserção na sociedade** (Balneário Camboriú, 2020, p. 2 – grifos nossos).

Por intermédio dessa legislação é possível pensar o que cabe a cada instituição educativa, no sentido da oferta de Educação Infantil de qualidade. Vejamos alguns exemplos disso: ao defender o direito da criança ao pleno exercício da cidadania, compete às instituições

pensarem o que está sendo proposto para assegurar tal preceito legal. Como se tem organizado os tempos e espaços para o convívio coletivo de crianças e adultos? Têm-se dado “oportunidades permanentes de interação com a família, favorecendo vínculos de parceria, essenciais ao desenvolvimento integral da criança, e sua inserção na sociedade”? De que modo? Ou seja, coloca-se diante das instituições um conjunto de questões que as permitam autoavaliar suas propostas educativo-pedagógicas.

Sigamos a análise novamente ao capítulo III, que também imprime importantes indicativos para tratar da avaliação DA Educação Infantil. Ao assumir que o Projeto Político Pedagógico “define o compromisso sociopolítico da instituição com a formação dos cidadãos que a frequentam, e estabelecem os objetivos, os processos pedagógicos e as relações com a comunidade” (art. 5º), essa Rede de Ensino diz da sua responsabilidade para com as crianças e suas famílias, fundamentando-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009b).

Tal capítulo, organizado em oito parágrafo, dez incisos e oito alíneas, faz orientações quanto aos princípios que fundamentam a Educação Infantil; currículo; organização dos agrupamentos e a relação/proporção adulto-criança adequada; articulação da instituição com a família e a comunidade, assim como, com o Ensino Fundamental; os recursos humanos, especificando cargos e funções, carga horária, habilitação e níveis de escolaridade; especificidades de outras áreas que compõem o quadro profissional, como a Educação Física e a Arte.

Dentre esses muitos indicativos, destacamos a preocupação com a oferta de Educação Física desde os agrupamentos de bebês, cabendo àqueles com até um ano de idade, por exemplo, “Três aulas semanais com duração de 40 minutos para cada grupo de 6 a 8 crianças, com acompanhamento de um ou mais professores de educação infantil” (Balneário Camboriú, 2020, p. 4). Nota-se aqui que, apesar de definir a quantidade em aulas semanais, algo já problematizado pela área, a defesa pela docência compartilhada entre um/a profissional da área específica e outro/a da Educação Infantil, assim como, a quantidade de crianças para cada agrupamento, nos dão pistas sobre aspectos possíveis de serem avaliados, que extrapolam o âmbito da avaliação das crianças apenas.

Essa questão da quantidade de crianças por agrupamento e a relação criança/professor é detalhadamente apresentada no artigo 7º, ao abordar sobre os “parâmetros para organização de grupos de crianças”, seguindo a definição de acordo com a tabela abaixo e, ainda, considerando o exposto no artigo 15, que trata da estrutura básica, em termos de espaço

físico, “que contemple o pleno desenvolvimento da criança” (Balneário Camboriú, 2020), sobre o qual será tratado mais adiante.

Quadro 9 - Organização por faixa etária.

FAIXA ETÁRIA	TURMA	Nº CRIANÇAS/PROFESSORA
Crianças de 0-1 anos	BI	06
Crianças de 1-2 anos	BII	08
Crianças de 2-3 anos	MI	10
Crianças de 3-4 anos	MII	12
Crianças de 4-5 anos	JI	20
Crianças de 5-6 anos	JII	20

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025). Baseado em: Resolução 06/2020 (Balneário Camboriú, 2020).

Avançando para o capítulo IV dessa Resolução, este se atenta para que os profissionais atuantes nesse nível educacional sejam habilitados de acordo com a função por eles/as desempenhada. A considerar:

Art. 8º A gestão da instituição de Educação Infantil deverá ser exercida por profissionais formados em curso de licenciatura, preferencialmente em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil ou Pós-Graduação em uma das seguintes áreas: administração escolar ou gestão escolar.

Art. 9º A assessoria pedagógica da instituição de Educação Infantil deverá ser exercida por profissionais formados em curso de graduação em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e/ou pós-graduação em uma das seguintes áreas: supervisão ou orientação.

Art. 10. Para atuar na Educação Infantil, os docentes devem ter formação em nível superior, em cursos de Licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, a formação em nível médio, na modalidade normal.

[...] Art. 11. O **professor de Educação Física para atuar na pré-escola (4 e 5 anos) da Educação Infantil**, deverá ter formação em Curso Superior de Educação Física (licenciatura ou licenciatura plena) e registro no Conselho Regional de Educação Física (Balneário Camboriú, 2020, p. 5 – grifos nossos).

Com base nos artigos expostos, observa-se que a habilitação em nível superior é pré-requisito, em nível mínimo, para a atuação tanto em turmas de creche e pré escola, quanto em cargos como o de orientador/a, supervisor/a e gestor/a das instituições de Educação Infantil. No entanto, cabe um alerta em relação ao campo/faixa etária de atuação do professor de Educação Física, que no artigo 11 acaba por confrontar o instituído no artigo 5, parágrafo 8,

que defende a presença desse profissional desde os agrupamentos de BI, faixa etária compreendida entre 0 e 1 ano de idade.

Para além da exigência de formação inicial mínima, o disposto no Artigo 13 determina que fica a cargo dos mantenedores das instituições de Educação Infantil “promover o aperfeiçoamento dos seus profissionais, por meio de formação contínua em serviço, prevista no calendário anual de cada instituição, conforme LDB 9.394/96” (Balneário Camboriú, 2020, p. 6).

Vemos aqui, a relevância do instituído em termos da obrigatoriedade de inclusão, nos respectivos calendários letivos, da oferta de formação continuada por parte dos mantenedores das instituições de Educação Infantil, públicas e privadas — conveniadas ou não. No entanto, é necessário acompanhamento e fiscalização sobre a concretização desse preceito legal, no sentido da oferta de um processo formativo que se afaste da instrumentalização de professoras e professores para a mera aplicabilidade de conteúdos que compõem as apostilas tão comumente utilizadas por instituições privadas da região. Ou ainda, das formações aligeiradas, ofertadas por Redes públicas ou privadas, com temáticas aleatórias, que na maioria das vezes não contemplam a real necessidade de formação da rede, cujo aproveitando à práxis profissional é mínima.

Acerca dessas formações, tomando como exemplo a Rede Municipal de Ensino em questão, observamos, na condição de professora efetiva, que, após a pandemia da Covid-19, tem-se direcionado grande parte da atenção para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, enquanto outras temáticas igualmente relevantes, como a avaliação, têm sido deixadas em segundo plano. Destacamos, ainda, que as temáticas das formações são previamente definidas pela Secretaria Municipal de Educação, e que, no intuito de diminuir os custos advindos desse tipo de serviço, muitas destas formações, além de superficiais, são ministradas/realizadas pelos próprios profissionais da rede que, por vezes, sequer são especialistas na temática a ser abordada⁴⁶.

Diante desse quadro, defendemos um processo formativo crítico e reflexivo, cuja orientação teórico-metodológica opere mudanças no fazer cotidiano institucional. Uma perspectiva de formação continuada de professoras e professores, e demais profissionais da

⁴⁶ Não se quer com isso desqualificar o trabalho produzido no âmbito desta Rede e, sobretudo, desrespeitar o trabalho desses profissionais que se dispõem a atender esta demanda formativa. No entanto, entendo a importância de um conhecimento robusto sobre a temática em discussão, visando o adensamento das reflexões por parte das professoras, professores e demais profissionais da educação que participam deste momento e esperam por isso.

educação entendida como um ato pedagógico que contribua para os processos de problematização da realidade. Assim, desdobra, aqui, indicativos para novas pesquisas, no sentido de acompanhar a materialização de tal preceito legal no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Balneário Camboriú.

Ao avançarmos para o Capítulo V, que trata “dos espaços e dos equipamentos”, identifica-se que confere ao Projeto Político Pedagógico autonomia quanto a organização dos espaços institucionais, a fim de favorecer o desenvolvimento das crianças de zero a cinco anos, respeitadas as suas necessidades (Balneário Camboriú, 2020). No entanto, a prática docente nessa Rede tem mostrado que, embora o documento conceda liberdade para que cada instituição de Educação Infantil estruture seus espaços, de modo a favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, por outro lado, esbarra na burocracia e, muitas vezes, na falta de recursos para promover a melhoria da infraestrutura e dos insumos necessários às instituições educacionais, de modo geral.

O documento prevê também que os espaços internos atendam às diferentes demandas da instituição e contenham uma estrutura básica que contemple o **pleno** desenvolvimento da criança (art.15) (Balneário Camboriú, 2020 - grifos nossos). Para isso, posiciona a necessidade de que cozinhas e refeitórios sejam estruturados para atender a demanda do público-alvo, se constituindo em espaços que precisam adequar-se às exigências para cumprirem com o estabelecido em lei. Assim como, secretaria, sala da coordenação, sala multiuso e sala de atividade também precisam estar adequadas ao propósito a que se destinam, ou seja, cada um dos espaços das instituições de Educação Infantil precisa dispor de infraestrutura adequada para atenderem a demanda a que se propuseram e favorecer condições necessárias à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno da criança. Diante dessas constatações, de que modo é possível promover esse pleno desenvolvimento de meninos e meninas que frequentam essas instituições de Educação Infantil, onde sequer garante-se as condições para o seu desenvolvimento?

Conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9396/96), e complementado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009, são condições mínimas ao desenvolvimento infantil: a garantia de atendimento em creches e pré-escolas; o respeito à individualidade; o cuidado e educação, uma vez que deve-se oferecer cuidados essenciais (alimentação, higiene, sono) e experiências educativas que contribuam para o desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo (Brasil,1996; 2009b).

Embora dados organizados pelos integrantes do Projeto “Formação da Rede em Educação Infantil: Avaliação de Contexto” apontem que a temática da qualidade e suas interfaces, mais especificamente as que dizem respeito à sua percepção, verificação e possibilidades de avaliação têm sido objeto de discussão nos mais diversos espaços desde 2006, e com mais intensidade a partir de 2010, observamos que carecem ainda de discussões mais aprofundadas no *chão* das Redes de Ensino, no intuito de possibilitar avanços ainda maiores nesta esfera (Brasil, 2015).

Além das particularidades já mencionadas, contempladas pela avaliação de contexto, a Resolução 06/2020 (Balneário Camboriú, 2020) também define, por exemplo, que para o atendimento às crianças de 0 a 2 anos há que se ter “ambientes contíguos” para a realização de atividades, repouso, higienização, solário e preparação de mamadeira. Já para as crianças com idades entre 3 e 5 anos, posiciona a necessidade de “Sala de atividades e descanso”, além de banheiros, dotados de lavabo e chuveiros, com quantidade definida a partir do número de crianças matriculadas. Em se tratando da área útil destinada para cada criança de cada uma das faixas etárias/agrupamentos contempladas pela Educação Infantil, determina, no mínimo, 1,5m² por criança, em espaços internos, além dos espaços ao ar livre que as instituições de Educação Infantil devem possuir, de modo a favorecer “atividades de movimento de expressão artístico-cultural e de recreação” (art. 16), assim como, “acessibilidade às pessoas com deficiência” (art. 17) (Balneário Camboriú, 2020).

Observamos neste capítulo um conjunto considerável de elementos que muito contribuem para pensar a avaliação DA Educação Infantil nessa Rede de Ensino, aos moldes do que orientam os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil (Brasil, 2006a); os Parâmetros de Qualidade (2006b; 2020, este último em processo de discussão); os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009a); entre outros documentos elaborados pelo Ministério da Educação. Cabe, portanto, verificar se as e os profissionais das instituições de Educação Infantil vinculadas ao Sistema Municipal de Ensino dessa Rede conhecem e se orientam por essa Resolução, bem como por esse conjunto de documentos publicados pelo MEC, os quais trazem importantes indicativos para os fazeres cotidianos — aspecto que será abordado junto às professoras participantes desta pesquisa em curso.

Retornando ao texto da Resolução 6/2020 (Balneário Camboriú, 2020), o capítulo VI (que antecede o último, e trata das disposições finais e transitórias), define aspectos relacionados à “criação e autorização para o funcionamento” das instituições de Educação

Infantil, o qual inicia descrevendo os passos para criação e funcionamento dessas instituições, trata também da renovação e desativação das mesmas, assim como, da supervisão, pela via do “acompanhamento sistemático do funcionamento”, a ser exercido “por comissão técnica formada por representantes da Secretaria Municipal de Educação e do CONSEME, aos quais cabe zelar pela observância da legislação educacional vigente” (art. 21), levando em conta aspectos como a qualidade dos espaços físicos, as instalações, equipamentos e adequações às suas finalidade. Cumpre, ainda, informar que as instituições que não se adequarem ao instituído terão “um prazo de até 45(quarenta e cinco) dias para devida adequação, sendo que a inobservância do prazo concedido implicará no cancelamento da autorização de funcionamento através de Parecer do CONSEME” (art. 21 - § 2º) (Balneário Camboriú, 2020).

Prezando sempre pela qualidade da Educação Infantil, aspectos como os citados nos parágrafos acima, à luz da Resolução 06/2020 (Balneário Camboriú, 2020), precisam ser considerados. Sob a ótica de Penn (2011), a qualidade na primeira etapa da Educação Básica não é uma abstração, mas traduz-se em um dado concreto, decorrente de determinadas definições e escolhas políticas.

Ainda no que diz respeito à qualidade nessa primeira etapa da Educação Básica, o documento “Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto” (Brasil, 2015), considera que no âmbito das instituições de Educação Infantil esta relaciona-se com “[...] o que as pessoas participantes e interessadas consideram desejável, oportuno e significativo, em relação ao trabalho pedagógico ali realizado” e, para que a negociação ocorra, faz-se necessário que diversos pontos de vista sejam expressos, sejam eles iguais ou divergentes entre si, já que, “[...] a qualidade não é algo dado, se constrói, refletindo-se e discutindo acerca de pontos de vista expressos, negociando; o que requer participação” (Brasil, 2015, p. 29). Diante do exposto, a qualidade educacional é multifacetada e deve ser analisada considerando diversos aspectos.

Mais do que um direito das crianças e das famílias e, para além da garantia de acesso à Educação Infantil, é necessário avaliar de que modo esse serviço vem sendo oferecido pelo órgão responsável. Não basta somente minimizar ou zerar a Fila Única⁴⁷, é necessário atentar-se a respeito da qualidade da oferta da Educação Infantil que vem sendo disponibilizada, neste

⁴⁷ O Programa Fila Única, desenvolvido pela Prefeitura Municipal de Balneário Camboriú, tem como objetivo organizar de forma centralizada e transparente o acesso às vagas na Educação Infantil para crianças de 0 a 3 anos. As inscrições e convocações seguem critérios estabelecidos em edital público, com divulgação oficial no portal institucional da prefeitura.

caso, pelo município de Balneário Camboriú. Faz-se necessário compreender que, para que as crianças aprendam e se desenvolvam, é imprescindível dispor de condições adequadas que possibilitem esse processo. Isso implica considerar um conjunto de indicadores, tais como políticas públicas voltadas à infraestrutura, aos insumos, à formação dos profissionais, bem como aos demais aspectos a ela relacionados, uma vez que todos esses elementos mantêm relação direta com a qualidade da educação oferecida.

5.3 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO NEI PROFESSORA ODÁCIA TEREZA DAMÁZIO: UMA APROXIMAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO

Antes de prosseguirmos com a análise é importante lembrar que a Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú adota a perspectiva Histórico-Cultural, escolha que reflete diretamente na maneira como as instituições elaboram seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP). Essa abordagem, fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural, não só direciona a elaboração dos PPPs, mas também induz as instituições a tomarem determinadas decisões pedagógicas. Ao focalizar nessa perspectiva, as instituições de ensino são levadas a fazer escolhas com base nesses princípios teóricos, garantindo que as práticas educativo-pedagógicas estejam alinhadas com o desenvolvimento integral e contextualizado das crianças.

Diante desse esclarecimento, avançamos para a análise do documento institucional que subsidia as práticas pedagógicas na instituição campo desta pesquisa – o Projeto Político Pedagógico. Conforme previsto na LDB 9394/96 “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (Brasil, 1996). Tal preceito legal sustenta a ideia de que a instituição de ensino/educativa deva assumir, como uma de suas principais tarefas, o trabalho de refletir acerca de sua intencionalidade educativa.

De acordo com o disposto no Capítulo III, Art. 5º, da Resolução 06/2020 (documentação que, conforme mencionado na seção anterior, estabelece as normas para a Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Balneário Camboriú), “O Projeto Político Pedagógico (PPP) é o documento que define o compromisso sociopolítico da instituição com a formação dos cidadãos que a frequentam, e estabelecem os objetivos, os processos pedagógicos e as relações com a comunidade” (Balneário Camboriú, 2020, p. 3). Diante do exposto, o documento aqui em análise, considera que o PPP “[...] é antes de tudo um trabalho que exige comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo:

professores, equipe técnica, alunos, seus pais e a comunidade como um todo” (Balneário Camboriú, 2020, p. 29).

Ao encontro da proposta apresentada pelo PPP do Nei Professora Odácia Tereza Damázio, e, para reiterar questões concernentes à sua elaboração, apresentamos o posicionamento de Veiga (2009, p. 165), acerca desse documento:

O projeto político pedagógico, como proposta, deve constituir-se em tarefa comum do corpo diretivo e da equipe escolar e, mais especificamente, dos serviços pedagógicos (coordenação pedagógica, orientação educacional). A esses cabe o papel de liderar o processo de construção, execução e avaliação desse projeto pedagógico.

Se, por um lado, a coordenação do processo de construção, execução e avaliação do PPP é tarefa da equipe gestora, por outro, é corresponsabilidade das professoras e professores, do corpo técnico-administrativo, das famílias, das crianças, dos segmentos organizados da sociedade local, contando, ainda, com a colaboração e a assessoria efetivas de profissionais ligados às Secretaria Municipal de Educação, uma vez que a tarefa necessita ser realizada coletivamente, diferente de muitas situações vivenciadas na prática, onde um número considerável de instituições de ensino/educativas elabora o documento por completo, na individualidade, sem considerar os demais agentes do processo, muito menos as especificidades da comunidade escolar em que estão inseridos.

Considerar a participação do conjunto de agentes, acima citados, na elaboração desse documento é característica de uma gestão democrática. Conforme instituído no Art. 206, inciso I, da Constituição Federal, esse tipo de gestão abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira (Brasil, 1988). Tal princípio é também abordado na LDB 9394/96, que define normas para que ser instituída, de modo a estabelecer no art. 14: a “I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares equivalentes” (Brasil, 1996).

Veiga (2009, p. 166) prossegue complementando que “a gestão democrática exige uma ruptura na prática administrativa da escola [...]” por meio do enfrentamento das questões de exclusão, reprovação e evasão das classes populares que resultam na marginalização das crianças e adolescentes. Daí a importância da construção coletiva de um PPP que atenda aos interesses e necessidades reais da comunidade e rompa com a dicotomia entre teoria e prática.

Além do mais,

A gestão democrática implica necessariamente o repensar da estrutura de poder da escola, tudo em vista de sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora (Veiga, 2004, p. 19).

Tratando-se de gestão democrática, a escrita da autora dá abertura para pensarmos em duas importantes questões que aqui se relacionam — poder e participação — ou seja, ouvir a comunidade é imprescindível quando se idealiza uma instituição democrática de ensino, cujo foco seja uma educação de qualidade. Vale lembrar que, para que uma educação de qualidade, democrática e emancipatória se efetive na prática, é necessário que o poder seja descentralizado das mãos de alguns e as decisões passem a ser tomadas de forma coletiva, possibilitando o empoderamento da comunidade envolvida.

Sendo assim, “a gestão democrática da escola pública poderá constituir um caminho para a melhoria da qualidade do ensino se concebida como mecanismo capaz de inovar as práticas educativas na escola” (Veiga, 2009, p. 167), e, para que isso aconteça, o ponto de partida é o empenho coletivo na construção de um PPP, ação que pressupõe a ruptura com o padrão já imposto.

Para adensar teoricamente e refletir acerca da participação, sobretudo das crianças, trazemos para a discussão Rinaldi (2016), que em seu texto “Pedagogia da Escuta” aborda a importância de ouvirmos ativamente as crianças no contexto educacional. A autora argumenta que a escuta atenta não apenas permite compreender as necessidades e interesses das crianças, mas também, promove uma relação mais igualitária entre adultos e crianças nesse contexto. Destaca, ainda, que os adultos devem estar abertos a aprender com as crianças, reconhecendo suas capacidades e valorizando suas contribuições para o processo educativo.

Tomando-o como base, como instituir uma pedagogia da escuta? Como potencializar a participação das crianças no cotidiano da Educação Infantil? E, ainda, no que se refere à participação, em que proporção as famílias têm participado da elaboração dos PPPs e das demais propostas desenvolvidas pela instituição de ensino/educativa?

Voltamo-nos novamente ao documento aqui em inquirição — o PPP do NEI Professora Odácia Tereza Damázio —, cuja versão atual foi elaborada no ano de 2023. O referido PPP é composto por 67 páginas e organiza-se nas seguintes seções: **1** Apresentação; **2** Marco situacional; **3** Marco conceitual; **4** Referências; e **5** Anexos.

Conforme já mencionado, o Núcleo de Educação Infantil Professora Odácia Tereza Damázio, mantido pela Prefeitura Municipal de Balneário Camboriú, foi inaugurado no dia 4 de maio de 2012 e, na ocasião, teve como coordenadora Andreza Michele Rebelo.

Como bem retrata o documento, “[...] a proposta pedagógica ocorre por meio das interações, das brincadeiras, das ações e projetos, a partir da escuta ativa das crianças, buscando o interesse delas, instigando a curiosidade e o desenvolvimento de cada criança” (NEI Professora Odácia Tereza Damázio, 2023, p. 34). Embora mencionado anteriormente, no início desta seção, o PPP do NEI Odácia Tereza Damázio considera que a construção desse documento exige o comprometimento de todos os envolvidos, inclusive “os alunos” (termo original da fonte), não apresenta maiores informações do modo como isso acontece na prática. Dada essa lacuna, se tal proposta se orienta pela escuta ativa das crianças, não seria coerente ouvi-las e incluir suas percepções também no PPP?

Rinaldi (2016) afirma que a escuta é um princípio fundamental na educação, ou seja, ouvir o que as crianças têm a dizer é um aspecto central da prática pedagógica, e isso envolve reconhecê-las como agentes ativos no processo educativo do qual participam. Para além de ouvi-las, a autora sustenta que as crianças devem ter um papel ativo na construção do ambiente escolar/educativo e no processo educativo, o que inclui a elaboração do PPP. Ademais, ressalta que a participação das crianças não deve se limitar a atividades ou expressões superficiais, mas deve integrar suas perspectivas e ideias no planejamento da/na prática pedagógica.

No contexto da elaboração do PPP, Rinaldi (2016) vê esse documento não apenas como um plano formal, mas como um espaço de diálogo e colaboração. Sugere que o PPP deve ser um reflexo das necessidades e desejos de toda a comunidade escolar/educativa, incluindo as crianças. O envolvimento delas nesse processo contribui para um PPP mais inclusivo e alinhado com as realidades e os interesses das crianças, já que na visão dessa autora as experiências e as perspectivas desse público têm um valor significativo para a formação de um ambiente educacional que respeite e atenda suas necessidades. Ao incluir as crianças na elaboração do PPP, suas experiências diárias, observações e pensamentos podem enriquecer a criação de um projeto mais representativo e efetivo.

É possível incluir e considerar a contribuição das crianças também no âmbito da avaliação. Uma vez que habitualmente são o foco desse processo na Educação Infantil — e considerando que vivenciam cotidianamente as políticas, a infraestrutura, os serviços, os materiais, bem como as ações do corpo técnico e pedagógico e demais elementos que compõem

o contexto institucional da Educação Infantil — suas percepções têm muito a contribuir com o contexto e, por isso, carecem de escuta ativa. Tal movimento, inclusive, possibilita à professora e professor uma autorreflexão acerca de sua práxis pedagógica e de seu modo de avaliar.

A participação ativa das crianças na avaliação é mais do que uma prática pedagógica inovadora; constitui uma abordagem que transforma o processo educativo em um diálogo constante e colaborativo. Ao integrar as perspectivas das crianças, as professoras e professores não apenas promovem um ambiente mais inclusivo e reflexivo, mas também fortalecem a autonomia e o engajamento das crianças em seu próprio aprendizado. Como evidenciado por Coutinho e Moro (2018) e pelo documento institucional do INEP (Brasil, 2023b) essas práticas não apenas melhoram a qualidade da avaliação, mas também oferecem às crianças oportunidades valiosas para expressarem suas ideias e contribuírem para o processo educativo. Portanto, ao adotar estratégias que envolvem as crianças na avaliação, estamos não apenas reconhecendo suas vozes, mas também construindo um ambiente educacional mais democrático e eficaz.

O PPP aqui em análise não apresenta detalhes sobre a participação das crianças nas práticas cotidianas da instituição, o que permite inferir que tal participação se limita às atividades pedagógicas propostas pelas professoras, contrapondo-se, assim, às perspectivas dos autores mencionados no parágrafo anterior.

Do ponto de vista do PPP do NEI Professora Odácia Tereza Damázio, a avaliação é considerada

[...] uma das mais importantes ferramentas à disposição dos professores para alcançar o principal objetivo: **observar a qualidade do ensino/aprendizado e alternativas para uma evolução mais segura, há a possibilidade de verificar as especificidades das crianças e buscar métodos para impulsionar o seu desenvolvimento.** Além disso, professores podem incentivar **a autoavaliação das crianças**, e estimular a sua **participação ativa na aprendizagem** (NEI Professora Odácia Tereza Damázio, 2023, p. 35 – grifos nossos).

Com o trecho do PPP trazido para análise, a discussão retoma a questão tratada nos parágrafos anteriores, relativa à relação entre participação e qualidade educativa. Nessa perspectiva, como podem ser consideradas as especificidades das crianças, buscados métodos para impulsionar seu desenvolvimento e incentivada sua autoavaliação, se sequer se reconhece sua capacidade e se deixa de ouvi-las, limitando sua participação nas demandas pedagógicas e institucionais apresentadas pelo contexto?

Notamos, também, que embora no aporte teórico e legal não esteja previsto que a avaliação recaia sobre o desenvolvimento das capacidades cognitivas das crianças, segundo dados coletados nas bases de dados da ANPED e CAPES, respectivamente, nos estudos de Gava e Santos (2021) e Amancio (2023), essa é uma prática comum na cotidianidade das instituições de Educação Infantil. Observamos, ainda, que apesar do referido documento considerar que

[...] a avaliação é uma das mais importantes ferramentas à disposição dos professores para alcançar o principal objetivo: observar a qualidade do ensino/aprendizagem e alternativas para uma evolução mais segura, há a possibilidade de verificar as especificidades das crianças e buscar métodos para impulsionar o seu desenvolvimento (NEI Professora Odácia Tereza Damázio, 2023, p. 35).

Diante desse excerto, é necessário ponderar que, da forma como se apresenta, o enfoque predominante no PPP é o da avaliação **NA** Educação Infantil, cujo foco recai sobre as crianças. No que se refere aos indicativos que nos permitem refletir sobre a avaliação **DA** Educação Infantil, o documento não deixa explícito se estes são ou não contemplados no contexto da instituição.

O que se coloca em discussão agora não é o fato de avaliar ou não a criança, ou o que avaliar, e ainda, quais características levar em consideração ao avaliá-la. O ponto central é se a instituição oferece condições adequadas para o pleno desenvolvimento da criança, conforme preconizado pelo documento. (destaque no excerto acima), por meio do conjunto de elementos, por vezes, já mencionados no texto e que englobam uma sistemática de avaliação **DA** e **NA** Educação Infantil.

À medida que avançamos na leitura e análise, o PPP reforça que a avaliação nessa etapa educativa precisa ser “[...] **constante**, para poder **acompanhar o processo de desenvolvimento e apropriação de habilidades e de aprendizagem, considerando os diferentes campos de experiência**” (NEI Professora Odácia Tereza Damázio, 2023, p. 35 – grifos nossos), ou seja, de acordo com o documento, deve ser um processo contínuo e reflexivo, uma vez que se trata de “[...] uma **importante ferramenta**” à disposição das professoras e professores, que possibilita a “[...] **aferição da qualidade do ensino**, verificando as especificidades das crianças” e buscando “métodos para impulsionar o seu desenvolvimento” (p. 34- grifos nossos).

É fundamental sempre ter presente que a avaliação na Educação Infantil, conforme a legislação e as práticas recomendadas, é um processo formativo contínuo, que acompanha o

desenvolvimento integral da criança. Essa avaliação vai além de uma simples ferramenta, tornando-se parte integrante do processo educativo.

Acerca do que e como avaliar na Educação Infantil, cabe novamente reiterar que, segundo o Art. 31 da LDB 9394/96 - inciso I, nessa etapa a avaliação far-se-á mediante “[...] acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” Brasil, 1996). E ainda, com base nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, a avaliação de crianças de 0 a 5 anos

[...] é definida a partir dessa concepção de desenvolvimento integrado, e assim deve ser **processual acontecendo de forma sistemática e contínua**. Seu acompanhamento e registro têm objetivos de diagnóstico e não de promoção ou retenção, exigindo a redefinição das estratégias metodológicas utilizadas com as crianças de 0 até 6 anos de idade (Brasil, 2006b, p. 32 – grifos nossos).

Notamos que a prática pedagógica na Educação Infantil é diferenciada e requer, portanto, uma forma distinta de avaliação, uma vez que, nesse contexto, o ato de avaliar não está vinculado a nenhum tipo de promoção ou classificação, deve sim se constituir um instrumento de reflexão sobre a própria prática, visando promover a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

O texto do PPP segue explanando, ser “[...] essencial definir critérios onde caberá ao professor listar os itens realmente importantes, pois, a avaliação só tem sentido quando é contínua e provoca o desenvolvimento integral das crianças” (p. 35). A que itens, especificamente estaria se referindo? Essa listagem ancora-se sob qual ponto de vista: da criança ou da professora e professor?

Conforme apresentado na sequência desse documento, “na Educação Infantil os processos de avaliação são realizados através do **parecer descritivo**, sendo que este é o registro da história vivida pela criança, onde o educador **avalia o desenvolvimento do grupo onde atua, e de cada criança em particular**” (p. 35 – grifos nossos). Uma vez que o parecer descritivo é aqui considerado como texto/parecer que consegue dizer das histórias vividas pelas crianças na instituição, que elementos precisa conter?

Em consonância com o parágrafo anterior, o PPP institui ainda que a “**estratégia de avaliação**” (termo original da fonte – grifo nosso) pelo Núcleo é pautada em **múltiplos registros feitos por adultos e crianças** (fotografias, desenhos, escrita, álbuns, dentre outros), como também na observação crítica e criativa das atividades, práticas e interações do cotidiano, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação das crianças. Quanto à escolha dos

instrumentos que compõem a prática avaliativa no campo da pesquisa, estes estão alinhados com o que Farias e Bresseler (2014) elencam ser fundamentais ao exercício da docência: avaliação do planejamento pedagógico; observação do cotidiano da sala de aula (termo empregado no texto original); registros individuais, elaborados com e sem a participação das crianças; construção de portfólios individuais e coletivos por professor e alunos/crianças; e relatório de avaliação geral, elaborado pelo docente. Reitera-se, a necessidade de professoras e professores mesclarem o uso desses e demais instrumentos, comuns ao desenvolvimento dessa prática nas instituições de educação.

Torna-se também explícito no PPP do NEI Professora Odácia Tereza Damázio que “[...] à professora e ao professor, cabe apresentar um conhecimento aprofundado acerca dos instrumentos teórico-práticos necessários para fomentar o **pleno desenvolvimento cognitivo**” (p. 42 – grifos nossos). Defendemos, aqui, que esse aprofundamento deva se dar mediante um processo consistente de formação inicial e continuada em serviço das professoras e professores, como discutido na seção inicial desta produção.

Evidenciado no parágrafo anterior, é importante destacar que o PPP apresenta de modo explícito que o foco das ações desempenhadas na referida unidade educativa recai sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças. A pesquisa “Projeto Político Pedagógico e Educação Infantil”, Lara (2020), indica que, por concentrar-se nesse aspecto, o PPP apresenta grande probabilidade de negligenciar outros domínios igualmente importantes do desenvolvimento infantil, como o emocional, social e físico. Além disso, a ênfase excessiva no desenvolvimento cognitivo, segundo a autora, pode resultar em uma abordagem mais mecanicista e menos centrada no desenvolvimento integral da criança (Lara, 2020).

Além do aspecto cognitivo, citado no parágrafo anterior, e considerando-se que não se dão isoladamente, o pleno desenvolvimento da criança, segundo o Art. 29 da legislação que rege as práticas educativas dos estabelecimentos de ensino de nosso país, engloba também seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (Brasil, 1996).

Para finalizar, o documento reforça a exigência da avaliação na Educação Infantil estar em conformidade ao disposto na legislação vigente, LDB 9394/96 e as diretrizes emanadas pela Secretaria Municipal de Educação do município. Isso não só garante a conformidade com as normas legais, mas também promove uma educação mais justa, e de qualidade social referenciada para as crianças.

Diante das explanações até aqui apresentadas, evidenciamos que a legislação educacional nacional estabelece diretrizes gerais para as práticas educativo-pedagógicas em

todos os níveis de ensino. No entanto, reconhecendo a diversidade regional e as particularidades de cada município, a legislação brasileira confere autonomia aos entes locais. Essa autonomia permite que adaptem essas diretrizes à realidade local, elaborando documentos específicos para embasar suas ações.

No que se refere às políticas, é importante considerar as contribuições de Arretche (2001), pesquisadora da área das Ciências Sociais, que aponta ser ingênuo pensar que uma política será implementada exatamente como formulada. Nas palavras da autora: “[...] a implementação modifica o desenho original das políticas, pois ocorre em um ambiente caracterizado por contínua mutação e, mais que isso, os implementadores é que fazem a política e a fazem segundo suas próprias referências” (Arretche, 2001, p. 53).

Em seu livro “As políticas da política: desigualdades e inclusão nos governos PSDB e PT”, publicado no ano de 2018, a referida autora apresenta um conjunto de fatores e intervenientes que podem modificar a política original, desde o processo de formulação até a implementação da mesma, sendo composto por: **I - Complexidade do Contexto**; **II - Intervenientes**; **III - Recursos Disponíveis**; **IV - Capacidade Administrativa**; e **V - Feedback e Ajustes** (Arretche, 2018). A partir desses fatores, é possível realizar uma leitura de sua aplicação na implementação das políticas de avaliação na Educação Infantil, conforme detalhado a seguir, observando como cada um deles influencia as práticas avaliativas no contexto institucional.

- I. **Complexidade do Contexto:** A avaliação na Educação Infantil ocorre em contextos variados, onde cada instituição e turma/agrupamento têm suas próprias características e desafios. Isso significa que os critérios e métodos de avaliação podem ser ajustados para se adequar a essas especificidades.
- II. **Intervenientes:** Professoras e professores, coordenadoras e coordenadores pedagógicos, pais e gestoras e gestores escolares são alguns dos intervenientes que influenciam a implementação das avaliações. Cada um pode ter diferentes perspectivas e contribuições, impactando na maneira como a avaliação é realizada.
- III. **Recursos Disponíveis:** A eficácia das avaliações pode ser afetada pela disponibilidade de recursos, como materiais educativos, formação contínua de professoras e professores e apoio pedagógico. A falta ou abundância desses recursos pode alterar significativamente a implementação das políticas de avaliação.

- IV. **Capacidade Administrativa:** A capacidade e organização das instituições e redes de ensino para implementar as avaliações também são fatores importantíssimos, pois uma gestão eficiente pode facilitar a aplicação das políticas, enquanto dificuldades administrativas podem gerar adaptações não previstas inicialmente.
- V. **Feedback e Ajustes:** O processo de avaliação na Educação Infantil deve ser dinâmico, com feedback contínuo dos envolvidos (gestão, professoras, professores, crianças e famílias) e ajustes necessários para melhorar a eficácia e relevância da avaliação.

Assim, ao nos referirmos à avaliação propriamente realizada na Educação Infantil — foco desta pesquisa —, é essencial considerar que a implementação das políticas de avaliação não ocorre de forma linear, estando sujeita a diversos fatores e intervenientes que moldam o processo de acordo com a realidade de cada contexto de ensino.

6 SOBRE O ESTAR LÁ: A PESQUISA DE CAMPO NA REDE MUNICIPAL DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ/SC

Embora estivesse habituada ao contexto dos núcleos de Educação Infantil do município de Balneário Camboriú devido à minha atuação como professora em um deles — conforme mencionado na seção introdutória —, ao ingressar no Núcleo pesquisado foi necessário adotar a premissa central da Etnografia: estranhar o familiar e familiarizar-se com o estranho. Essa abordagem exigiu que eu transcendesse meu papel cotidiano para assumir uma postura investigativa e reflexiva, indispensável em uma pesquisa etnográfica.

Vale enfatizar que esse processo envolve dois movimentos complementares. O primeiro, estranhar o familiar, consiste em observar aspectos comuns e rotinas do contexto cultural como se fossem novos, sob um olhar questionador e investigativo, desafiando pressupostos e explorando significados implícitos ou dinâmicas sociais subjacentes. O segundo, familiarizar-se com o estranho, busca compreender culturas ou práticas inicialmente percebidas como exóticas ou diferentes, promovendo empatia e construindo uma compreensão mais abrangente e detalhada da lógica interna desses contextos. Essa dualidade foi essencial para evitar julgamentos preconcebidos, permitindo análises embasadas no ponto de vista das participantes (Geertz, 2015).

Para além desse movimento, Oliveira (2023c, p. 59) destaca que “o campo sempre começa antes do campo”, independentemente da necessidade de deslocamento geográfico. Ou seja, os preparativos prévios são fundamentais na estruturação da pesquisa e na definição das abordagens investigativas a serem aplicadas. O autor enfatiza que “a pesquisa nunca é produzida num exercício total de solidão e enclausuramento autorreflexivo” (Oliveira, 2023c, p. 48), mas sim em dinâmicas coletivas que envolvem aulas, seminários, eventos acadêmicos, colegas e orientadores. No caso desta pesquisa, os 18 meses que precederam o trabalho de campo, incluíram estudos aprofundados, reformulações do projeto, análise documental, elaboração de instrumentos e visitas institucionais, consolidando a base metodológica necessária.

Embora já familiarizada com a realidade da Educação Infantil no município, como professora efetiva, a condição de pesquisadora demandou uma transição de papel, exigindo a prática da vigilância epistemológica, como defendem Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2008). Essa postura crítica foi imprescindível para alcançar objetividade na análise e para enfrentar os desafios metodológicos que surgem em uma pesquisa etnográfica.

Clifford e Marcus (2016) reforçam a importância dessa vigilância, considerando que a Etnografia é uma construção narrativa que reflete decisões subjetivas, desde as escolhas teóricas até as implicações culturais e políticas da pesquisadora ou pesquisador. Por isso, a vigilância epistemológica requer atenção constante às escolhas metodológicas e ao posicionamento desses profissionais, ao longo do processo investigativo.

Na visão desses autores, a escrita etnográfica está intrinsecamente ligada aos contextos históricos e políticos que influenciam os significados atribuídos ao objeto de estudo. Nesse sentido, a prática da vigilância epistemológica exige que a pesquisadora ou pesquisador reconheça e questione tais contextos, mantendo uma postura ética e reflexiva diante da construção do conhecimento. Assim, é fundamental compreender que a Etnografia não se limita à mera descrição objetiva da realidade, mas constitui um processo de produção narrativa informado por escolhas conscientes que devem ser continuamente analisadas em seu impacto teórico e social (Clifford; Marcus, 2016).

Nessa condição, com parecer favorável do CEPESH e consentimento da Secretaria de Educação, bem como da equipe gestora do NEI Professora Odácia Tereza Damázio, às 14h30min do dia 30 de agosto de 2024, desloquei-me para o NEI Professora Odácia Tereza Damázio para iniciar a primeira etapa da primeira entrevista semiestruturada para a geração de dados, visando enriquecer este estudo. O trecho do diário de campo que segue, ilustra o momento:

De posse do projeto, dos documentos que compõe a pesquisa, bem como de um caderno e canetas, desloquei-me para o campo da pesquisa. Ainda no transcorrer do trajeto, um misto de sensações e pensamentos acompanharam-me. Bem próxima ao Núcleo, deparei-me com uma instituição de Educação Infantil ampla. Um parque equipado com um circuito com balanços, tobogã e escorregador, situado verticalmente ao seu centro, ao lado direito de um corredor de concreto coberto com um toldo, espaço este destinado à passagem das famílias e comunidade, ao levarem e buscarem as crianças no núcleo. Em sua lateral direita, uma área coberta que dispõe de uma sala onde são armazenados os materiais para as aulas de Educação Física [expressão empregada nesta Rede], sanitários e lavabos à disposição das crianças que utilizam o espaço externo da unidade. Um pouco mais à frente, bem próximo à cerca que isola o espaço físico no Núcleo, uma grande caixa de areia cercada com tela de proteção. Os brinquedos de areia espalhado naquele lugar davam a impressão de que um grupo de crianças havia passado por ali, num tempo não muito distante.

Era uma tarde ensolarada, crianças de aproximadamente 2 e 3 anos exploravam o parque, subiam, desciam e corriam pela grama verde e aparada. Algumas professoras as acompanhavam. O guarda patrimonial da unidade também se encontrava em frente ao Núcleo.

Enquanto dirigia-me para o portão lateral de acesso, observava a dinâmica das brincadeiras desse grupo de crianças. Já do lado de fora do portão, fui recepcionada pelo guarda patrimonial, que após identificar-me, permitiu minha entrada. Dirigi-me até a secretaria do NEI, situada logo na entrada da unidade educativa. Após alguns instantes aguardando a supervisora finalizar uma fala com uma das professoras, fui recebida por ela, que gentilmente comunicou que faria apenas um encaminhamento necessário naquele momento e que, em seguida, chamaria a primeira participante – Maria Luiza.

Após entregar-me a chave que dava acesso a sua sala, ao final do corredor, a supervisora sugeriu que quando a entrevista estivesse sendo realizada, eu mantivesse a porta chaveada para evitar interrupções indesejadas. Dirigi-me até a sala da supervisão e orientação escolar, espaço que me fora reservado para a conversa com as professoras. Nesse pequeno espaço físico encontravam-se dispostas duas mesas de trabalho, retangulares, com aproximadamente 90 centímetros, e quatro cadeiras com estofamento preto, dispostas uma de cada um dos lados das mesas. Na parede lateral, um armário branco, vertical, com quatro portas, onde encontravam-se materiais de expediente.

Escolhi utilizar a mesa que ficava logo na entrada da sala, em frente a uma janela lateral, com uma cortina cinza, que dava acesso a uma área lateral, aberta. Os pequenos canteiros, embora sem plantações, indicavam que em outros momentos o espaço era utilizado para o plantio de hortaliças e legumes, uma espécie de horta.

Enquanto aguardava pela chegada da primeira participante, os documentos e projeto de pesquisa eram dispostos sobre a mesa. Pendurei minha bolsa no assento de uma das cadeiras, realocando-as de lugar. Certifiquei-me de que o gravador estivesse funcionando, para evitar contratempos no decorrer da primeira parte da entrevista.

Passados alguns minutos, a supervisora chegou acompanhada de Maria Luiza. Apresentei-me, situando-a brevemente acerca da pesquisa em andamento, da qual ela participaria. Na sequência, entreguei-lhe o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido [talvez aqui pudesse falar em “Informado”, diante da dúvida de realmente conseguir esclarecer de modo tão rápido e pontual] para participação em pesquisas, solicitado que a mesma que o lesse com atenção, e que, caso estivesse de acordo com o proposto, assinasse as duas vias, sendo que uma delas ficaria de posse da pesquisadora e, outra, de sua posse. Antes que Maria Luiza iniciasse a leitura, contemplei, de modo sucinto, cada uma das questões abordadas pelo TCLE. Em seguida, silencieei-me, contribuindo para que ela fizesse a leitura do termo. É importante destacar que, embora estivesse também escrito no Termo, a participante fora advertida de que se fosse de seu desejo poderia voltar atrás em sua decisão a qualquer momento. Às 15h, teve início a primeira etapa de nossa conversa.

Encontrávamos ambas naquele ambiente, Maria Luiza, apesar do desconforto inicial marcado pelo início da entrevista, mostrava-se tranquila e conversava abertamente sobre as questões abordadas. Relatou-me brevemente acerca de sua formação acadêmica, experiência profissional e agrupamento ao qual atua – Maternal II. Demonstrando um posicionamento firme, expôs sua percepção a respeito de alguns aspectos relacionados à temática.

À medida que o tempo ia passando, percebi certa angústia e que, frequentemente, Maria Luiza cuidava do tempo. Em certo, momento, pediu licença para retirar-se, pois era necessário retornar à sua sala de

referência para auxiliar sua colega com o jantar dos bebês. Posterior ao seu apontamento, a participante sinalizou qual a data da semana seguinte seria mais oportuna para que déssemos continuidade à nossa conversa.

A escolha por apresentar essa escrita pormenorizada sobre minha primeira entrevista e o encontro com Maria Luiza, desde anterior ao meu acesso no Núcleo, tal como menciona Coelho, 2016, p. 13), “pode ser lido à luz das questões tratadas por Geertz sob a rubrica de ‘estar lá’”, na intenção de que a leitora e leitor, mesmo não conhecendo esse NEI, possa ver o que eu vi. Também como modo de dar lugar a minha própria voz no texto, sem, como isso, calar as professoras que eu pretendia conhecer e ouvir. Tratou-se de um registro, inicialmente composto por algumas anotações soltas, frases desconexas, intermitentes, que tinham a pretensão de não deixar aquilo que estava sendo observado cair no esquecimento. Depois, tais anotações foram ganhando essa configuração de um relato etnográfico, procedente de “uma colagem de cenas soltas, [...] montado para dar conta da etnografia”, entrelaçando “teoria, método, epistemologia e ética” (Coelho, 2016, p. 10).

Sobre a participação de Maria Luiza, embora tenha trazido importantes contribuições ao estudo, após desmarcarmos por três vezes consecutivas outras tentativas de continuidade da entrevista, essa participante manifestou o desejo em não dar continuidade às entrevistas. No entanto, o material oriundo da primeira sessão foi transcrito, cujo arquivo foi compartilhado com ela, que apesar da descontinuidade, estava ciente do conteúdo da transcrição e autorizou a utilização dos dados gerados na continuidade do estudo.

Passados alguns dias, era chegado o momento de retornar ao NEI - campo de pesquisa para iniciar a entrevista com a segunda participante. Abaixo, um excerto que ilustra esse momento.

Como de costume, ao chegar na Unidade, adentrei pelo portão lateral. Próximo ao portão de acesso, à esquerda, na entrada da Unidade fica localizada a secretaria do NEI. De imediato, ao me avistar, fui recepcionada pela orientadora educacional. Após alguns instantes de conversas aleatórias, dirigimo-nos à secretaria, onde também se encontravam a supervisora e a coordenadora da Unidade. Espaço em que fui recebida com muito entusiasmo por ambas. Conversamos, brevemente sobre diversos assuntos, até que se aproximava o horário para organizar o espaço da sala da supervisão/orientação para iniciar a conversa com a segunda participante. De posse da chave, saí da secretaria, dirigindo-me à esquerda até o final do corredor, até sala onde realizaríamos a entrevista. Após organizar o espaço e colocar sob a mesa cada um dos materiais

necessários àquele momento, sentei-me por alguns instantes enquanto aguardava a chegada de Aline, que instantes depois chega acompanhada da supervisora, que nos apresenta, retirando-se do ambiente, em seguida. Explanada a questão inicial que regulamenta sua participação na pesquisa, demos início à nossa conversa.

De início, Aline mostrou-se um pouco apreensiva e tensa com o rumo que nossas conversas assumiriam. Embora previamente alertada quanto aos enfoques da temática da entrevista, foi somente ao passo que avançávamos na conversa e estreitávamos os vínculos, que ela se sentiu mais confortável para expor suas ideias, após perceber que o intuito da pesquisa não era atribuir juízos de valor acerca do que era dito, e sim, compreender qual a percepção das participantes no que diz respeito a avaliação na Educação Infantil, sobretudo na Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú.

Bruna, a terceira participante do estudo, possui 9 anos de experiência na Rede Municipal de Ensino, atuando no agrupamento denominado Jardim II, com crianças de 5 e 6 anos. Durante nosso primeiro contato, sua postura reservada tornou-se evidente, assim como, os sinais de desconforto diante do processo de pesquisa. O diário de campo registrado nesse momento inicial reflete as nuances dessa interação.

Bruna chegou à sala acompanhada pela supervisora escolar da Unidade, que, após realizar as apresentações, retirou-se para que pudéssemos conversar com maior privacidade e tranquilidade. Desde sua entrada, foi possível perceber gestos que sugeriam tensão, mesmo ela tendo sido previamente informada sobre o teor da conversa e os objetivos do estudo. Para iniciar, apresentei-me e expliquei de maneira detalhada a proposta da pesquisa, enfatizando seu caráter colaborativo e reflexivo. Em seguida, explorei os pontos do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando que todas as dúvidas fossem devidamente esclarecidas antes de sua assinatura.

[...]

Apesar dos esforços para criar um ambiente acolhedor, o desconforto de Bruna permaneceu perceptível ao longo da entrevista. Frequentemente, ela inclinava-se para frente na cadeira, desviava o olhar e repetia gestos como coçar a cabeça, especialmente quando questionada sobre seus métodos de avaliação das crianças ou sobre a frequência e estrutura dos pareceres descritivos. Esses sinais de desconforto não apenas refletiam as tensões pessoais, mas também sugeriam a complexidade envolvida na articulação prática e reflexividade de suas ações pedagógicas.

Clifford e Marcus (2016) tratam esses momentos de tensão como inerentes ao trabalho de campo etnográfico. Cabe reforçar que, para os autores, o campo não é um espaço neutro; ele é socialmente construído e moldado por dinâmicas de poder e negociações intersubjetivas, em que tanto a pesquisadora ou pesquisador quanto os participantes, enfrentam

situações de vulnerabilidade. Essas interações, longe de serem vistas como barreiras, representam oportunidades valiosas para compreender os significados culturais e sociais que permeiam o contexto estudado.

Além disso, estes autores ressaltam que a escrita etnográfica deve ser sensível às múltiplas vozes e camadas que emergem no campo, incorporando as tensões e subjetividades observadas ao longo do processo. No caso de Bruna, as hesitações e expressões de desconforto tornaram-se elementos centrais para enriquecer a análise, possibilitando uma interpretação mais aprofundada sobre os desafios enfrentados no processo avaliativo na Educação Infantil.

À medida que nossas conversas avançavam, os sinais de desconforto de Bruna diminuía gradativamente, indicando o desenvolvimento de um ambiente de maior confiança. No entanto, eles nunca desapareceram completamente, mostrando-se uma constante compartilhada, em graus variados, entre todas as participantes.

Por outro lado, Suelen, a quarta e última participante, desenvolve seu trabalho com crianças de 3 e 4 anos no agrupamento denominado Maternal II. Convicta da importância do ato de avaliar na Educação Infantil, a participante demonstrou prontamente disposição para colaborar com o estudo. Essa atitude não apenas revelou o compromisso com sua prática pedagógica, mas também evidenciou sua abertura para reflexões críticas sobre os desafios e significados que permeiam o processo avaliativo nessa etapa da Educação Básica.

Embora já tenha uma experiência consolidada na área, a entrevista levou Suelen a refletir sobre aspectos que, possivelmente, não haviam sido amplamente problematizados em sua trajetória profissional. Um exemplo emblemático emergiu quando foi questionada sobre sua participação em formações voltadas para a avaliação de sistema e de contexto na Educação Infantil ou sobre sua familiaridade com essas terminologias. Sua hesitação inicial foi seguida por reflexões mais aprofundadas, ilustrando como o diálogo no campo etnográfico pode se tornar um espaço de provocação e expansão dos entendimentos.

Na obra de Clifford e Marcus (2016), esses momentos são entendidos como centrais para a Etnografia, pois representam a riqueza das interações entre pesquisador e participante, que frequentemente resultam em revisões críticas das práticas e conhecimentos por parte dos envolvidos. As tensões e desconfortos que emergem no campo não são meros obstáculos, mas elementos fundamentais que conferem profundidade e nuance à análise. No caso de Suelen, sua postura durante a entrevista trouxe à tona camadas simbólicas e subjetivas que enriqueceram a compreensão sobre o ato avaliativo.

Assim, tanto as vivências de Bruna quanto as de Suelen refletem os desafios e as oportunidades do trabalho etnográfico, onde o processo avaliativo emerge como algo para além de um objeto de estudo. Ele se apresenta como um catalisador de aprendizagens mútuas, promovendo reflexões críticas e compartilhadas que conectam o conhecimento teórico à prática cotidiana. Esses momentos não apenas enriquecem o trabalho de campo, mas também revelam a natureza transformadora da pesquisa, tanto para a pesquisadora ou pesquisador quanto para os participantes.

Após essa primeira conversa, da qual alguns trechos foram incorporados acima, retornei à Unidade em diversas ocasiões, totalizando, em média, dois a três encontros com cada participante. O número de sessões variou entre as professoras, uma vez que algumas conseguiram disponibilizar mais tempo para as entrevistas em determinados momentos, enquanto outras, devido às demandas da rotina com seus agrupamentos, possuíam horários mais limitados.

É oportuno destacar, ainda, que as conversas com as participantes aconteceram concomitantemente, de acordo com a disponibilidade de cada uma delas e conforme já sinalizado, sem interferir no atendimento às crianças dos agrupamentos do qual fazem parte.

Pelo fato desta pesquisa caracterizar-se como uma pesquisa etnográfica, Oliveira (2023c) nos alerta para a indissociabilidade entre teoria e método, uma vez que é impossível descrever uma realidade sem interpretá-la. Considerada tal premissa, os parágrafos introdutórios desta seção consistem em excertos do diário de campo, escritos a partir de minhas experiências e interpretações.

Para ilustrar a importância da experiência no processo de formação, enquanto seres humanos que somos, Bondía (2002), em seu texto “Notas sobre a experiência e o saber de experiência” diz com grande clareza que “a experiência é o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que passa ou o que acontece, ou o que toca, mas o que nos passa, o que nos acontece ou nos toca.” (Bondía, 2002, p. 22). Em outras palavras, são interpretações que emergem dos fatos e acontecimentos vividos por mim, tanto no âmbito acadêmico quanto fora dele, ao longo do tempo.

Nesse contexto, Clifford e Marcus (2016) também nos alertam sobre a impossibilidade de registrar tudo o que nos ocorre. Portanto, ao reconhecerem não ser possível registrar tudo o que nos acontece, isso pode ser entendido como o reconhecimento da limitação humana diante da riqueza e complexidade do vivido. Desse modo, a pesquisadora ou

pesquisador necessariamente filtra as experiências de acordo com o que percebe como mais significativo ou relevante, tomando como base suas vivências pessoais e profissionais.

Dada a importância dos registros para a pesquisa etnográfica, uma vez que é também reconhecida pela escrita densa e a riqueza dos detalhes nos registros, Oliveira (2023c) assinala para a importância e necessidade de termos, enquanto pesquisadora ou pesquisador, um diário de campo, pois são esses registros que enriquecem pesquisas como esta (mas, não apenas) e nos permitem rememorar ações cotidianas experienciadas, neste caso, as entrevistas semiestruturadas.

Na compreensão do autor “a escrita etnográfica possui diferentes momentos, sendo o diário um deles” (Oliveira, 2023c, p. 93). Ao fazer um comparativo à realidade escolar, onde os diários de classe são frequentemente utilizados, o autor pontua que diário de campo

[...] possui uma função similar, visto que registra o cotidiano do pesquisador em campo. Registra-se nele o que foi observado, as intenções, as impressões, ideias, esquemas mentais. Ele acompanha o pesquisador desde as ideias iniciais de sua pesquisa até sua conclusão, devendo ser lido e relido continuamente (sempre cabendo mais anotações). Ele constitui talvez a principal ferramenta do pesquisador em campo (Oliveira, 2023c, p. 93).

Com base na reflexão apresentada, fica evidente que o diário de campo, segundo o autor, é indispensável para a prática etnográfica. Ele transcende a função de simples registro, atuando como uma ferramenta fundamental para a organização, análise e interpretação das observações e vivências da pesquisadora ou pesquisador, em campo. Além disso, tal recurso possibilita aos mesmos revisitar constantemente suas anotações, promovendo um processo contínuo de reflexão e aprofundamento.

Oliveira (2023c) segue expondo: “a etnografia é por excelência uma forma de investigar a realidade que nos leva a questionar nossas próprias práticas, relativizando-as, assim como relativizando as práticas “do outro”, compreendendo os contextos culturais nos quais se inserem (p. 41). Nessa perspectiva, a Etnografia envolve a “[...] tentativa de conhecer o que é desconhecido, ou analisar o que é conhecido por outro ângulo” (p. 45), ou seja, enxergarmos a partir de um novo ângulo as questões que estão latentes no campo.

Ao prefaciар a obra “Etnografia para educadores”, de Amurabi Oliveira, Gusmão (2023), amparada em Paulo Freire destaca que o processo etnográfico não é linear, mas um entrelaçamento dinâmico de observação, reflexão e escrita. Esses elementos não seguem uma ordem rígida, mas se misturam de forma integrada e fluida, permitindo que cada etapa se

retroalimente e se transforme. Essa perspectiva valoriza o movimento contínuo entre os diversos “fazeres”, ampliando a riqueza da experiência e da produção etnográfica. Para a autora, “a escrita se faz no antes, no durante e no fim da pesquisa, por meio de recursos como o diário de campo e como ele se coloca no interior da análise que sustenta o relatório final da pesquisa, uma dissertação, uma tese e mesmo um livro” (Gusmão, 2023, p. 15).

A partir dos trechos extraídos do diário de campo, e à luz de Oliveira (2023c, p. 83), destacamos que “a observação etnográfica assenta-se no entrelaçamento de perceber, memorizar e anotar”, práticas indispensáveis na construção do trabalho etnográfico. Além disso, o autor enfatiza a relevância de ferramentas como entrevistas, registros visuais, desenhos, fotografias e acervos escolares, que, ao fomentar o diálogo com os sujeitos da pesquisa, fazem circular imagens e “possibilitam um melhor entrelaçamento entre o que se vê, o que se ouve e o que se escreve, o que é fundamental para esse tipo de pesquisa” (Oliveira, 2023c, p. 91).

No contexto da pesquisa etnográfica, ainda ressalta o percurso que conecta o diário de campo à dissertação ou tese, como uma “relação construída da inter-relação entre a observação (campo) e análise escrita” (Oliveira, 2023c, p. 97). Complementa argumentando que,

[...] a escrita envolve um processo de aprendizagem entre o que se aprende e como contar o que se aprende. A escrita etnográfica se elabora tanto do ir à campo, como pela volta para casa, quando se sistematiza o que viu, ouviu e vivenciou. No momento da escrita, importa, ainda, pensar as relações entre a empiria e a teoria a partir de uma base sólida do contexto escolar [...] (Oliveira, 2023c, p. 98).

Vimos, assim, que o diário de campo desempenha um papel relevante no percurso de uma pesquisa etnográfica, conectando a observação no campo com a análise e a escrita acadêmica. Ele vai além de um simples registro, caracterizando-se como uma ferramenta de reflexão e sistematização, permitindo que a pesquisadora ou pesquisador organize suas experiências e construa um entendimento mais profundo do que foi vivenciado. Além disso, o processo de escrita envolve não só relatar o que foi aprendido, mas também articular teoria e prática, transformando as experiências em uma análise fundamentada e significativa.

Como bem complementa Geertz (2005), a escrita etnográfica constitui-se a partir de dois momentos essenciais, o *estar lá* e o *estar aqui*, no sentido que ela se elabora tanto pela ida a campo quanto na volta, pelos momentos que a pesquisadora ou pesquisador dedica à escrita, ao registo do viu, ouviu e vivenciou.

6.1 SOBRE O ESTAR AQUI: EVIDÊNCIAS POSSIBILITADAS A PARTIR DOS DADOS GERADOS

Considerando que a presença da pesquisadora ou pesquisador é parte fundamental do processo de investigação em pesquisas etnográficas, *o estar aqui*, muito além de observar e documentar, reflete também acerca da importância de estar imerso no contexto estudado. Esse percurso contribui para vivenciar diretamente as interações e práticas culturais dos sujeitos pesquisados, participando, experimentando e, muitas vezes, posicionando-se de forma relacional em relação ao ambiente e às pessoas (Clifford; Marcus, 2016).

Os autores aqui nomeados, discorrem, também, acerca de como essa presença física e social da pesquisadora ou pesquisador, moldam o conhecimento produzido. O *estar aqui* não é neutro; mas sim, influenciado pela subjetividade da pesquisadora ou pesquisador, suas perspectivas e até mesmo pelo impacto que sua presença causa no ambiente observado. Parte essencial da reflexividade que permeia a Etnografia, destacando a complexidade e as dinâmicas do campo de pesquisa (Clifford; Marcus, 2016).

Dada a relevância de uma abordagem etnográfica que privilegie a intersubjetividade e a colaboração entre a pesquisadora ou pesquisador e participantes, Clifford e Marcus (2016), argumentam que a Etnografia não deve ser compreendida como um processo unilateral, em que a pesquisadora ou pesquisador simplesmente gera dados sobre os participantes, mas como uma prática dialógica e reflexiva, construída de forma conjunta com eles. Nesse sentido, é essencial considerar a cultura, a história e as perspectivas dos participantes, integrando tais elementos na análise e interpretação dos dados.

Essa perspectiva destaca a importância de que a pesquisadora ou o pesquisador esteja atento às dinâmicas de poder e às negociações que emergem durante o trabalho de campo, reconhecendo os participantes como coautoras e coautores no processo de produção de conhecimento. Dessa maneira, busca-se romper com a concepção tradicional de autoridade etnográfica, promovendo uma escrita que incorpore e reflita as múltiplas vozes e experiências que compõem a pesquisa. Por isso, é fundamental criar um espaço de escuta ativa e colaboração, onde os participantes sejam valorizados como agentes essenciais na construção do conhecimento.

Essa é razão pelo qual Clifford e Marcus (2016) reforçam a importância da construção de um texto polifônico no contexto da Etnografia. A polifonia, para esses autores, refere-se à presença de múltiplas vozes dentro do texto etnográfico. Argumentam que, ao invés

de apenas refletir a perspectiva da pesquisadora ou pesquisador, ou ainda da antropóloga ou antropólogo, a escrita etnográfica deve permitir que as vozes dos sujeitos da pesquisa sejam ouvidas e representadas em sua diversidade e complexidade. Essa abordagem evita reducionismos e amplia a compreensão das narrativas apresentadas no trabalho, enriquecendo a análise.

A proposta, segundo os referidos autores, é que o texto etnográfico opere como um espaço onde diferentes perspectivas, experiências e interpretações coexistam, reconhecendo as narrativas dos interlocutores e evitando reduzi-las a uma única interpretação da pesquisadora ou pesquisador, antropóloga ou o antropólogo. Essa abordagem desafia a visão tradicional de que esses sujeitos, responsáveis pelas pesquisas, tenham o controle absoluto sobre a narrativa, favorecendo uma postura mais colaborativa e dialógica na construção do conhecimento.

Todo o exposto até aqui nos diz do caráter teórico e epistemológico inerente à Etnografia, para além de entendê-la como um método de pesquisa. Isso justifica nossa escolha por todo o preâmbulo neste capítulo, justo por entender que não estamos tratando, simplesmente, do método ou da metodologia, mas sim, do amparo da Etnografia na construção de outras lentes teórico-epistemológicas que guiaram as análises tecidas nesta parte deste texto dissertativo.

Dando continuidade à análise dos dados e considerando a ativa participação das professoras, tanto nas entrevistas quanto na revisão das transcrições já mencionadas, foram identificados, a partir da reincidência ou ineditismo dos dados gerados, os seguintes núcleos de análise: **i) A Avaliação na Educação Infantil; ii) Rotina institucional e avaliação; iii) Formação Inicial e Continuada para a prática avaliativa; iv) Interação família x e Núcleo de Educação Infantil; e v) Desafios na prática avaliativa.** Estes núcleos, detalhados a seguir, não apenas refletem os aspectos mais significativos do contexto estudado, mas também apontam direções para aprimorar as práticas pedagógicas, contribuindo para políticas educacionais mais inclusivas e alinhadas à realidade da Educação Infantil do município.

Cabe destacar que os núcleos de análise identificados não devem ser compreendidos como categorias exclusivas ou isoladas. Ao contrário, eles se entrelaçam constantemente, revelando a complexidade e a dinamicidade das práticas avaliativas na Educação Infantil. As falas das professoras, os registros documentais e as observações realizadas evidenciam que aspectos como rotina institucional, formação docente, relação com as famílias e os desafios enfrentados no cotidiano não se apresentam de forma dissociada, mas sim, como dimensões que se atravessam mutuamente e influenciam diretamente a construção das práticas avaliativas.

Essa interdependência reforça a necessidade de compreender a avaliação como um fenômeno multifacetado, situado e relacional, que exige uma abordagem sensível às especificidades do contexto e às múltiplas vozes que o constituem.

6.1.1 A avaliação na perspectiva das professoras

Nesse núcleo de análise serão discutidos aspectos concernentes à maneira como se estruturam as práticas avaliativas na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú/SC, a partir das narrativas das professoras.

Os dados destacam que a avaliação é amplamente compreendida, por parte das professoras, como um processo contínuo e essencial à esta etapa educativa. Essa perspectiva reforça a importância de alinhar as práticas avaliativas aos eixos de interações e brincadeiras, eixos que, além de nortear as práticas educativas na Educação Infantil do município, são apontadas pelas participantes como essenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Conforme evidenciamos na fala⁴⁸ abaixo:

Eu acho muito importante porque eu sempre falo que eu levo muito a sério avaliação no sentido de colocar minimamente os detalhes da criança ali, tudo que aquela criança faz. O que ela já alcançou, o que ela ainda tá em desenvolvimento [...]. A gente diz que na Educação Infantil tudo é pedagógico: o momento de comer, o momento de chegar, o acolhimento, tudo [...] é sobre o olhar como um todo, uma criança como um todo, diante do nosso eixo que é interações e brincadeiras [...], não tem como a gente dizer que está avaliando só na hora da atividade dirigida (SUELEN)

Outra participante considera que a avaliação na Educação Infantil, para além de registrar aspectos do desenvolvimento das crianças e da práxis pedagógica de professoras e professores, também desempenha um papel importante na segurança desses profissionais ao passo que se torna uma ferramenta estratégica para documentar as ações realizadas, os métodos utilizados e as situações vivenciadas no contexto educativo, proporcionando transparência e clareza nas práticas realizadas. Dessa maneira, a avaliação transcende seu objetivo pedagógico e se transforma em uma ferramenta de garantia profissional, assegurando que as ações de professoras e professores estejam fundamentadas e possam ser defendidas, caso necessário.

⁴⁸ Os fragmentos em itálico, apresentados com recuo de 4 cm, adotam a formatação das citações diretas longas segundo a ABNT, mas se diferenciam delas pelo grafismo, indicando que se tratam de falas registradas das pesquisadas, carregando o eco de suas experiências.

Antes eu pensava que a gente avaliava a criança e depois eu fui vendo também que a gente avalia a gente mesmo. Se a criança não aprende ali com alguma estratégia que a gente está fazendo, então é porque a gente precisa adotar estratégias diferentes [...] eu acredito que é importante esse documento até para nossa segurança também. Para que fique registrado ali as nossas observações (MARIA LUIZA).

Além de ser um ato de avaliação, também é de reflexão pra gente, um aporte de reflexão pra gente como profissional (ALINE).

Suelen também expôs sua percepção acerca de como se constitui as práticas avaliativas na Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú:

Nossas propostas é que vão ser o norte para a gente fazer a avaliação, porque é através dela que a gente vai conseguir ter um olhar sobre como a criança se desenvolveu, se comportou, diante daquela proposta. Inclusive, ao mesmo tempo que a gente avalia a criança, a gente avalia o nosso trabalho, porque às vezes a gente tem propostas mirabolantes, coisas muito legais na nossa cabeça, mas chega no dia de aplicar, não tem interesse da turma ou se dispersam rápido. Às vezes, estava no nosso campo das ideias aquilo, mas a criança se interessou por uma folhinha, por uma joaninha, uma formiguinha que passou. Então, também é algo pra gente refletir. É uma avaliação para a criança e também para nós, que tem que ser contínua a nossa avaliação enquanto professores.

O parecer descritivo é ainda apontado por Suelen como um documento que precisa ser elaborado com seriedade, ética e profissionalismo, uma vez que se trata de um histórico do desenvolvimento da criança no decorrer da etapa da Educação Infantil.

Eu acho muito importante desde o berçário. Eu sempre tive um preconceito com avaliação do tipo: A criança corre, pula, salta e dança. A criança pinta... Por quê? Porque se eu faço isso no berçário, [...] no Maternal, a mesma coisa. Chegou no Maternal 2, mas da onde esse comportamento ou essa dificuldade? É de agora? É desde quando? [...] Por isso que eu falo que eu levo muito a sério, eu tenho muito preconceito com avaliação [...] eu levo muito a sério porque é um documento. Aí você chegou lá no Fundamental, um exemplo: Poxa, a criança está apresentando isso. Ela já apresentou na Educação Infantil? É de agora o problema? Igual eu falo assim: Ah, porque existem problemas que aparecem na criança. Às vezes é naquele ano, está passando por alguma coisa em casa ou sofrendo algum trauma. Ou, não! Ele veio desde o berçário, então já é uma questão a ser investigada. Então, vai dando indício. Por isso para mim avaliação é um documento. Eu tenho como um importante documento da criança, é um histórico. (SUELEN)

Essa visão dialoga diretamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009b), que enfatizam a importância de práticas avaliativas que respeitem as especificidades de cada criança. Cujo foco dessas práticas deve estar no desenvolvimento integral e na valorização das experiências singulares, evitando que a avaliação seja vista como um processo punitivo ou controlador. Assim, as práticas avaliativas descritas

por Suelen apontam para uma aplicação ética e reflexiva que vai ao encontro dos princípios defendidos pelas DCNEI. Além de documentar o desenvolvimento da criança, os registros avaliam o contexto e orientam encaminhamentos necessários, como para o Atendimento Educacional Especializado (AEE)⁴⁹. Essa perspectiva reforça o papel da avaliação não apenas como uma ferramenta pedagógica, mas como um recurso fundamental para assegurar diagnósticos precisos e intervenções adequadas, promovendo o respeito à infância e ao direito ao aprendizado.

Outro aspecto pontuado pela participante refere-se à falta de acesso, por parte de professoras e professores, às avaliações anteriores, impossibilitando o acompanhamento do desenvolvimento da criança.

Nós deveríamos ter acesso às avaliações anteriores. Eu, por exemplo, não lembro de ter tido acesso a outras avaliações das crianças que eu recebo. Teve uma vez que eu tive uma dúvida em relação a uma criança. Eu falei, será que é esse ano que ele está apresentando isso? Porque pode ser... a partir daquele comportamento você faz vários questionamentos. (SUELEN)

As falas dessa participante indicam que o histórico avaliativo pode desempenhar um papel essencial em diagnósticos externos, como encaminhamentos para o neuropsicólogo ou ainda para o AEE — suporte oferecido pela Rede Municipal de Ensino às crianças e alunos neurodivergentes ou com deficiência — destacando seu impacto para além do ambiente educacional.

Ao abordar o papel da avaliação na Educação Infantil, as narrativas das professoras destacam uma visão que prioriza a singularidade de cada criança e o acompanhamento de seu progresso individual, conforme preconizado pela legislação e documentos nacionais e locais, anteriormente explorados. A avaliação é concebida não como uma ferramenta de comparação ou promoção competitiva entre as crianças, mas como um processo que valoriza a trajetória individual de cada criança em relação ao seu próprio desenvolvimento. Essa abordagem mais humanizada busca reconhecer e respeitar as particularidades e avanços únicos, promovendo um olhar reflexivo sobre o desenvolvimento infantil. A seguir, essa perspectiva é ilustrada pela fala de uma das participantes, que oferece uma interpretação rica sobre o significado e as práticas avaliativas no contexto educacional.

Suelen, explica:

⁴⁹ Nomenclatura utilizada pela Rede.

A minha compreensão é que a gente realmente não faz um parecer descritivo para comparar com outra criança... Embora a gente considere os níveis de desenvolvimento da idade, não é para promover, mas para destacar a singularidade daquela criança. A avaliação é ela sobre ela: o que ela sabe, o que ela tinha conhecimento, o que ela avançou. Não em relação ao outro, mas em relação a ela mesma. Então, para mim, é dessa forma. Não é algo para promover ou para fazer uma competição de quem é o melhor. Não! É a avaliação dela sobre ela mesma, o quanto ela evoluiu.

A fala de Suelen encontra respaldo nas diretrizes do Plano Nacional pela Primeira Infância (PNPI, 2011-2022). Esse documento reforça que a avaliação na Educação Infantil deve ocorrer de forma contínua e por meio de diferentes métodos, como observação, registro e reflexão sobre o desenvolvimento de atividades e projetos, hipóteses e descobertas das crianças. Destaca, ainda, que a avaliação não deve se traduzir em testes formais, atribuição de notas ou práticas que sinalizem punição, pois tais métodos são externos e artificiais, bloqueando a livre e espontânea manifestação infantil. Segundo o PNPI, a avaliação deve ser sempre sobre a criança em relação a si mesma, visando aprimorar a mediação da professora e do professor, para que o processo de aprendizagem atinja níveis mais elevados (Brasil, 2010b).

Ao consolidar essas ideias, observamos que tanto as reflexões das professoras quanto os documentos oficiais indicam uma transformação no olhar sobre a avaliação infantil: deixa de ser um mecanismo externo de controle e classificação, para se tornar um processo reflexivo e contextualizado, que respeita a singularidade de cada criança. Essa perspectiva fomenta práticas pedagógicas mais éticas e empáticas, alinhadas ao compromisso de promover o desenvolvimento integral e a valorização das potencialidades únicas de cada indivíduo.

Steinle (2018) aponta que, para promover o desenvolver integral da criança, os docentes precisam ensinar intencionalmente, planejando as atividades pedagógicas, como também, observar e registrar para poderem avaliar. As atividades necessitam de intencionalidade. Esse processo ocorre quando os docentes organizam, ensinam, observam, registram, analisam, avaliam e reestruturam sua prática educativa, alinhando-a às necessidades das crianças e direcionando as próximas etapas de suas aprendizagens.

Nessa direção, cabe uma reflexão em torno da expressão muito propagada no cotidiano das práticas e entre profissionais da Educação Infantil, de que “tudo é pedagógico”. Isso porque, ao mesmo tempo em que essa ideia pode vir a sugerir uma valorização dos múltiplos aspectos da experiência infantil, também pode carregar consigo o risco de uma banalização do papel intencional e qualificado das professoras e professores no dia a dia institucional. Assim, entendemos que uma crítica reflexiva a essa narrativa é essencial para

resguardar o sentido político, ético e estético da Pedagogia da Infância, tão bem demarcado nas DCNEI (Brasil, 2009b).

Esse movimento pode vir a contribuir para a superação de práticas naturalizadas, que — embora bem-intencionadas — podem reforçar uma visão simplista do processo educativo, encobrindo a ausência de planejamento, de escuta sensível às crianças e de objetivos pedagógicos que considerem os direitos das crianças. Tal perspectiva reduz o papel de professoras e professores a um mero tempo-espaço de observador passivo da brincadeira ou da rotina cotidiana, como da alimentação, da higiene e do sono, aspecto tensionado por Coutinho (2002), ao dar visibilidade às ações criativas infantis nesses momentos.

Não estamos, com isso, nos colocando em confronto com a narrativa da professora Suelen, visto que a fala dela consiste no eco das narrativas de muitas outras professoras e professores de diferentes Rede de Ensino. De fato, esse debate vem com o intuito de valorizar cada momento vivido com as crianças, da sua chegada à sua saída do NEI (momentos de lanche, da roda de conversa, do brincar, entre muitos outros), traduzindo-os como momentos ricos em possibilidades educativas.

Mas, será que ao afirmar isso de maneira tão generalizada, não estamos deixando de olhar com mais profundidade para o nosso papel como professoras e professores? O que cada profissional tem entendido ao dizer que “tudo é pedagógico”? Em que momentos do cotidiano educativo se sente que a intenção pedagógica está presente de forma evidente? E quando ela se perde ou se enfraquece? Essas são perguntas lançadas no sentido de alerta para que essa frase não esconda práticas sem reflexão, sem escuta ou, até mesmo, desvalorize a importância do planejamento pedagógico.

Hoffmann (2000, p. 19) complementa: “[...] à medida que se amplia a discussão sobre a intencionalidade da Educação Infantil, amplia-se, aí, a discussão sobre o significado próprio da avaliação”. Nesse sentido, avaliar na Educação Infantil requer, primeiramente, uma reflexão acerca da concepção de infância e criança que orienta esse processo. Esse compromisso implica observar atentamente a criança, buscando compreender sua maneira de interpretar o mundo, sem ignorar os diversos aspectos que moldam sua realidade, como suas condições de vida, saúde, contexto familiar e situação econômica. Esses fatores são essenciais para reconhecê-la como um sujeito pleno e integral (Steinle, 2018).

Apesar da reconhecida necessidade de expandir o processo avaliativo na Educação Infantil, as narrativas das professoras revelam que as práticas ainda estão, majoritariamente, centradas na avaliação da aprendizagem e das habilidades cognitivas das crianças. Esse cenário

torna-se evidente ao percebermos que as falas das participantes, muitas vezes, contrastam com suas próprias práticas, direcionando a avaliação na Educação Infantil, predominantemente, para a elaboração de pareceres descritivos.

Embora haja debates sobre a importância de incorporar outros elementos no processo avaliativo — como as políticas educacionais, as condições de acesso, os recursos disponíveis, a infraestrutura e a formação dos docentes — essas perspectivas ainda enfrentam limitações na prática. O foco permanece voltado para as competências já adquiridas pelas crianças e aquelas que ainda precisam ser desenvolvidas. Essa abordagem restrita destaca um desafio relevante: ampliar o alcance da avaliação para incluir tanto o desenvolvimento das crianças quanto o contexto institucional que impacta diretamente nesse processo. Somente uma abordagem mais ampla e integradora pode assegurar que a avaliação seja efetiva, sensível e adaptada às realidades e demandas da Educação Infantil.

6.1.2 Rotina Institucional e avaliação na Educação Infantil

A rotina institucional é compreendida como uma categoria pedagógica central na Educação Infantil, atuando como a estrutura básica que organiza a vida coletiva em espaços como creches e pré-escolas. Barbosa (2006) defende: as rotinas incluem atividades recorrentes no cotidiano coletivo que, embora reiterativas, não precisam ser realizadas de maneira repetitiva. Essa flexibilidade permite que as ações sejam adaptadas para atender às necessidades e interesses das crianças, proporcionando uma experiência mais dinâmica e significativa.

Além de organizar a sequência das atividades diárias, a rotina manifesta-se por meio de elementos fundamentais, como a organização do ambiente, a gestão do tempo, a proposição de atividades e a escolha de materiais (Barbosa, 2006). A autora enfatiza que esses aspectos, mais do que estruturar o cotidiano, desempenham um papel fundamental na formação das subjetividades, moldando como as crianças compreendem o tempo, o espaço e as interações sociais ao seu redor. Na sua percepção, a rotina transcende a mera sequência de tarefas, configurando-se como um espaço rico para interações e para o desenvolvimento integral das crianças.

A fala de Aline dialoga diretamente com o pensamento de Barbosa (2006), ao destacar a centralidade da rotina na Educação Infantil e seu papel estruturante, tanto para as crianças quanto para professoras e professores. Para Aline, *“a rotina dentro da Educação Infantil [...] é o pedestal, talvez o principal, primeiro porque ela dá previsibilidade para a*

criança. Ela precisa disso, e a partir do momento que a criança tem previsibilidade do que ela vai fazer, facilita também o nosso trabalho”. Esse ponto ressalta como a previsibilidade na rotina oferece segurança às crianças, enquanto também organiza as práticas pedagógicas, alinhando-se às reflexões da autora sobre sua importância multifacetada.

Quando conectada ao processo avaliativo, a rotina institucional transforma-se em uma ferramenta pedagógica poderosa, permitindo observar, registrar e compreender o desenvolvimento das crianças de maneira integrada ao cotidiano. Essa conexão possibilita a realização de práticas avaliativas sensíveis, que promovem um olhar atento e respeitoso sobre as experiências das crianças e favorecem tanto a individualidade quanto a coletividade, ampliando as oportunidades de aprendizagem.

Ao serem convidadas a refletir acerca da relação entre ambos os aspectos, as participantes destacaram que seus critérios avaliativos surgem diretamente da observação sensível das dinâmicas dos grupos e das necessidades individuais das crianças. Para elas, a rotina diária não apenas organiza o tempo e as ações, mas também oferece contextos ricos para identificar progressos e dificuldades, permitindo ajustes no planejamento pedagógico, respondendo às demandas específicas de cada criança. As falas de Suelen e Bruna exemplificam essa prática:

Eu avalio de acordo com as propostas que a gente colocou ali para elas, as interações, quais eram as dificuldades do início, seja de adaptação, seja de interação... Ah está com dificuldade de memorizar alguma coisa? Tudo que seja algo que nos chama atenção, uma dificuldade acentuada que a criança tenha, a gente costuma já anotar, fazer relatos diários sobre o que aquela criança tem apresentado para, então, quando a gente for fazer avaliação, a gente saber se foi um momento ou se continua essa dificuldade e, diante disso, o que que a gente propôs para que ela supere aquela dificuldade (SUELEN).

É baseado no projeto que a gente faz em sala de aula. A gente tem um objetivo e vai ver se a criança conseguiu alcançar ou não. Ou se ela tá no caminho do desenvolvimento. A gente avalia diariamente para saber como planejar pra próxima semana (BRUNA).

Essas reflexões destacam como a observação sensível, aliada à rotina institucional, é uma ferramenta indispensável ao processo avaliativo da Educação Infantil. As falas de Suelen e Bruna evidenciam práticas que valorizam tanto o coletivo quanto o individual, demonstrando que o planejamento pedagógico não é estático, mas um processo dinâmico e contínuo. Nesse contexto, a rotina deixa de ser apenas uma estrutura organizadora para se transformar em um espaço vivo de aprendizado e análise, onde as necessidades, progressos e desafios das crianças

são percebidos e incorporados de forma integrada. Esse olhar atento não apenas promove o desenvolvimento das crianças, mas também orienta os docentes na construção de estratégias que respondam de maneira efetiva aos contextos e ritmos de cada agrupamento. Dessa forma, a avaliação e a rotina caminham juntas, garantindo que o cotidiano das instituições de Educação Infantil seja significativo e enriquecedor.

Em relação à utilização da observação na ação avaliativa na Educação Infantil, Melchior (1999) aponta que, por meio dessa técnica, professoras e professores podem identificar não apenas aspectos cognitivos — como dificuldades e potencialidades de cada criança —, mas também dimensões afetivas e psicomotoras. Contudo, a autora enfatiza que a observação deve ser realizada com muito discernimento, demandando dos docentes o conhecimento de suas vantagens e limitações. Entre as vantagens destacadas pela autora, estão: a possibilidade de acessar dados importantes que não podem ser identificados por outros meios; realização do registro durante a própria ocorrência; o fato de não exigir a participação direta do indivíduo observado; bem como a facilidade para analisar múltiplas dimensões do comportamento humano.

Por outro lado, Melchior (1999) também alerta para as limitações da observação: a suscetibilidade à subjetividade do observador; a necessidade de disponibilidade de tempo por parte de quem observa; a influência da observação sobre os comportamentos, podendo gerar impressões desfavoráveis ou favoráveis quando as pessoas sabem que estão sendo observadas; a possível ausência dos fatos esperados durante o momento da observação; o número restrito de informações obtidas, devido ao tempo limitado dedicado às observações.

Assim, a autora enfatiza que a eficácia da observação na avaliação está vinculada à capacidade da professora e do professor de equilibrar esses fatores, utilizando a técnica de forma consciente e bem fundamentada.

Embora a rotina institucional desempenhe um papel fundamental na Educação Infantil ao estruturar o tempo e o espaço e ao oferecer segurança às crianças, sua rigidez pode ser um desafio. A falta de flexibilidade, na percepção de Barbosa (2006), pode limitar a capacidade de professoras e professores de responder às demandas emergentes do grupo ou de adaptar as atividades às necessidades individuais das crianças. Essa inflexibilidade, frequentemente relacionada às exigências institucionais e à organização coletiva, pode dificultar tanto a exploração espontânea quanto o aproveitamento de momentos significativos que surgem naturalmente no cotidiano.

De acordo com a autora citada, a rotina, além de organizar o cotidiano das crianças, deve ser planejada de forma aberta e adaptável, permitindo que as interações e os interesses infantis sejam considerados na construção do dia a dia pedagógico. No entanto, quando elementos da rotina permanecem engessados, há um risco de limitar a criatividade e a participação ativa das crianças, fatores essenciais para seu desenvolvimento (Barbosa, 2006).

Essa perspectiva encontra respaldo nas falas das participantes, que apontam os desafios de trabalhar com uma rotina que, em determinados aspectos, não permite mudanças substanciais. Aline destaca essa questão ao afirmar:

A rotina é um pouco engessada, apesar de ser flexível, em alguns aspectos ela é engessada por conta de uma demanda coletiva, tanto da nossa turma quanto de outras turmas. A rotina se constitui dessa maneira, tipo observando a necessidade e respeitando o que a gente não pode mexer. Então, a gente adapta com o que a gente pode trabalhar (ALINE).

Assim, a organização da rotina deve ser constantemente refletida e ajustada para atender as demandas institucionais, sem perder de vista as necessidades e interesses das crianças, garantindo um equilíbrio entre previsibilidade e flexibilidade. Nesse processo de busca por maior sensibilidade e adaptabilidade às diferentes realidades do cotidiano, a documentação pedagógica surge como um recurso indispensável para complementar e enriquecer as práticas avaliativas.

Por meio de registros sistemáticos e intencionais das práticas educativas, das aprendizagens e dos momentos significativos, a documentação pedagógica amplia as possibilidades de análise e reflexão sobre o desenvolvimento infantil. Nesse sentido, as narrativas das participantes encontram-se em sintonia com o que preveem documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), a Política Nacional de Educação Infantil (Brasil, 2005) e a Resolução CNE/CEB nº 5/2009 (Brasil, 2009b), que indicam o uso de instrumentos variados para observar e documentar o processo de aprendizagem de forma abrangente — entre eles: o uso de fotografias, vídeos, desenhos e relatórios. Uma vez que se fazem comum em sua práxis o uso de ferramentas, como relatos escritos, fotografias, vídeos e portfólios. Esses recursos oferecem suporte para uma avaliação individualizada, respeitando o ritmo, as particularidades e os interesses de cada criança. Além disso, a avaliação, nesse contexto, assume um caráter formativo, contribuindo para o planejamento pedagógico e fortalecendo o diálogo com as famílias.

Eu ando com um bloquinho e ali nesse bloquinho, eu escrevo tudo. Porque às vezes a gente até se perde nas coisas, é muita fala, é muito acontecimento, se eu não registrar vai passar batido. Então, eu faço esse registro diário, mas eu passo para o drive, semanalmente, e lá está tudo que eu preciso na hora de escrever um parecer (MARIA LUIZA).

Como exemplificado pela professora Maria Luiza, a prática de registrar diariamente em um bloquinho os acontecimentos e, posteriormente, sistematizá-los no drive, semanalmente, garante organização e eficiência na elaboração de pareceres pedagógicos, reforçando a importância da documentação na rotina educativa.

Contudo, observa-se que a prática de registros sistemáticos, como a realizada por essa professora, tem se direcionado principalmente à elaboração dos pareceres descritivos — e não à constituição de uma documentação que possa ser frequentemente socializada com as famílias, no cotidiano educativo. Tal perspectiva distancia-se do sentido defendido pelos italianos, das paredes como aquelas que registram o vivido. Uma vez que os registros assumem essa intencionalidade, são insuficientes para tornar visíveis as múltiplas linguagens infantis, como propõe a abordagem Reggio Emilia, onde o ambiente atua como terceiro educador e os registros se transformam em narrativas vivas do cotidiano, capazes de conectar instituição educativa, criança e família (Bispo, 2025).

Nesse contexto, a maneira como as práticas pedagógicas se estruturam, também se revela fundamental para a produção de registros significativos. A organização de atividades em pequenos grupos, prática frequentemente adotada pelas professoras, é destacada pelas participantes como uma estratégia eficaz para aprofundar a observação das interações e dinâmicas infantis. Essa abordagem permite um olhar mais sensível e detalhado sobre o progresso das crianças, favorecendo não apenas a compreensão das suas particularidades, mas também o planejamento e a avaliação das estratégias pedagógicas empregadas.

Entre as ferramentas mencionadas pelas participantes, os registros escritos e fotográficos se sobressaem como os mais utilizados por essas professoras, no cotidiano do Núcleo de Educação Infantil. Esses recursos são altamente valorizados por sua capacidade de subsidiar reflexões pedagógicas, auxiliando na análise do desenvolvimento infantil e no constante aperfeiçoamento das práticas educativas. Esse aspecto é ilustrado na fala abaixo:

Sempre são em grupos ou individual ou tipo de dois ou trio, enfim, dupla, trio ou em grupos de cinco, seis crianças. Não muito mais do que isso, porque senão eles não aproveitam, eles não conseguem participar totalmente daquele momento (ALINE).

Essa constatação põe em alerta uma certa limitação na abordagem adotada pela professora, em que o agrupamento de crianças em pequenos grupos parece atender exclusivamente ao princípio da participação. Em nenhum momento, em sua fala, essa prática é apresentada como forma de contribuir para sua própria práxis, seja para avaliar suas proposições, seja para acompanhar mais de perto os movimentos das crianças de modo mais próximo.

Essa limitação contrasta com o que aponta Freitas (2020) em sua pesquisa intitulada “Trabalhos em grupos como estratégia pedagógica da prática docente na Educação Infantil”, revelando que o trabalho em pequenos grupos, quando intencional e bem planejado, pode ser uma rica ferramenta de observação e desenvolvimento infantil. A autora discorre que o trabalho em pequenos grupos é uma estratégia pedagógica que favorece a interação entre as crianças e possibilita uma observação mais detalhada por parte de professoras e professores. Enfatiza que essa prática permite atender às necessidades individuais das crianças, ao mesmo tempo em que promove o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas. Freitas (2020) também aborda a importância de critérios claros para a formação dos grupos e a necessidade de planejamento cuidadoso para que as atividades sejam alinhadas aos objetivos pedagógicos.

Além disso, a autora ressalta que o trabalho em pequenos grupos há oportunidades para que as crianças participem ativamente do processo de aprendizagem, desenvolvendo autonomia e colaboração. No entanto, também aponta os desafios dessa abordagem, como a necessidade de gestão eficiente por parte de professoras e professores, e a adaptação das estratégias às diferentes realidades das turmas (Freitas, 2020).

Esses desafios de adaptação e planejamento também se refletem em outras práticas pedagógicas, como a elaboração de pareceres descritivos, que exigem organização e consistência para assegurar a qualidade do acompanhamento do desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, as professoras entrevistadas destacam estratégias que utilizam para facilitar o processo de elaboração desses registros. Aline, por exemplo, menciona que organiza uma estrutura geral que utiliza como base em todos os pareceres, garantindo que nenhum aspecto relevante seja abordado em um documento e negligenciado em outro. Essa estratégia permite manter a coerência entre os registros, como ela própria explica:

Eu procuro fazer uma estruturação até para não ficar uma assim: - aí de uma criança eu falei sobre isso, da outra eu nem citei, então, para ficar mais ou menos uma coisa assim coerente uma com a outra (ALINE).

Bruna relata que, ao ingressar na Educação Infantil, além de adotar uma estratégia semelhante para facilitar a elaboração dos pareceres descritivos, contou com o apoio de uma colega mais experiente, que desempenhou um papel fundamental nesse processo. A colega, já familiarizada com a prática avaliativa, compartilhou pareceres descritivos previamente elaborados, permitindo que Bruna os lesse e utilizasse como referência para redigir seus próprios registros.

Ela explica: *“Foi, principalmente, a minha primeira colega de sala que me deu mais ajuda. Como ela já estava há algum tempo, então a gente tinha um roteiro. A nossa supervisora na época também, ela criou um roteiro bem legal. E aí a gente foi seguindo o roteiro.”* Esse suporte, segundo Bruna, foi essencial para que adquirisse confiança na elaboração dos pareceres descritivos, contribuindo gradativamente para o aprimoramento das práticas avaliativas na Educação Infantil.

A segurança adquirida por Bruna reflete a importância do apoio entre colegas, destacada por Aline, que, em sua experiência, já desempenhou o papel de mentora, auxiliando outras professoras a superar dificuldades iniciais na elaboração de pareceres descritivos. Esse compartilhamento de experiências e orientações reforça o potencial colaborativo entre professoras e professores no fortalecimento das práticas avaliativas, embora isoladamente não seja suficiente.

Um ponto relevante sobre a elaboração dos pareceres descritivos — documentos destinados às famílias para informar sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú — é a consideração da relação entre o número de crianças por professor⁵⁰. Nessa Rede, é comum que as turmas sejam compartilhadas entre duas ou mais professoras, dependendo da quantidade de crianças matriculadas. Essa característica exige dos docentes uma organização cuidadosa na produção desses pareceres, demanda que será abordada de forma mais detalhada na próxima seção.

No que diz respeito à periodicidade de entrega dos pareceres descritivos às famílias, ambas as professoras convergem na percepção de que um intervalo de seis meses, embora

⁵⁰ Quantitativo este evidenciando pela primeira vez, no parecer CNE/CEB 22/1998 – que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. De acordo com esse parecer, “a definição da quantidade de crianças por adulto é muito importante, entendendo-se que no caso de bebês de 0 a 2 anos, a cada educador devem corresponder no máximo de 6 a 8 crianças. As turmas de crianças de 3 anos devem limitar-se a 15 por adulto, e as de 4 a 6 anos de 20 crianças” (Brasil, 1998, p. 15). Há que se considerar ainda que essa proporcionalidade vem referendada no documento “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (volume 1) (Brasil, 2006b).

tradicionalmente adotado, pode ser insuficiente para oferecer um retorno mais imediato sobre o progresso das crianças. Elas destacam que, apesar de a entrega semestral ser um marco essencial no acompanhamento do desenvolvimento infantil, é importante complementá-la com estratégias mais frequentes, como relatórios ou reuniões bimestrais ou trimestrais.

Essas medidas visam detalhar as mudanças constantes que caracterizam a infância e proporcionar às famílias uma visão mais contínua e próxima do progresso das crianças. Essa percepção é reforçada na fala de Maria Luiza, que reconhece tanto a necessidade de frequências menores para atualizações, como os desafios que envolvem a elaboração dos documentos:

Para os pais eu acredito que esse acompanhamento deveria ser mais frequente, pelo menos de dois em dois meses, para eles terem noção do que que está acontecendo, porque as nossas crianças hoje estão diferentes. E aí, em forma de documento mesmo, acredito que de seis em seis, porque é trabalhoso também. Na hora de escrever, de você avaliar e observar a criança, a gente também precisa de um tempo (MARIA LUIZA).

Conforme explanação anterior, como parte dos aspectos metodológicos da pesquisa, utilizamos imagens representativas do cotidiano da Educação Infantil para explorar a temática de forma mais ampla. De modo que, primeiramente, as professoras foram convidadas a identificar aspectos passíveis de avaliação em cada ação retratada nas imagens. Posteriormente, elas dispuseram essas ações por ordem de prioridade, considerando sua relevância para o processo avaliativo na Educação Infantil. Entre os aspectos que se aproximam nas percepções das professoras, destacam-se:

Importância do brincar: Todas as professoras reconhecem o brincar como um elemento essencial para avaliar o desenvolvimento das crianças. Elas destacam atividades como brincadeiras de faz-de-conta, com materiais não estruturados e brincadeiras livres com carrinhos, observando criatividade, socialização e resolução de conflitos.

Contação de histórias: Esse momento é considerado significativo por todas, sendo utilizado para observar a concentração das crianças, sua capacidade de interpretação e associações com vivências pessoais. Além disso, apontam que a contação de histórias trabalha aspectos emocionais e cognitivos de forma integrada.

Massinha e materiais criativos: Há consenso entre Suelen, Aline e Bruna sobre o valor de atividades com massinha e materiais não estruturados para estimular coordenação motora, criatividade e imaginação.

Higiene e alimentação: Esses momentos do cotidiano são percebidos pelas três como oportunidades de avaliar os hábitos, comportamentos e independência das crianças, além de promover habilidades sociais.

Conexão com as famílias: As reuniões de pais são valorizadas por todas como espaços para compreender o contexto familiar e alinhar práticas educativas. Essa troca é reconhecida como fundamental para o processo de avaliação indireta.

Apesar dessas convergências, também foram identificados aspectos que se distanciam entre as narrativas das professoras:

Prioridade das atividades: Aline dá maior atenção à dança, brincadeiras de faz-de-conta e interação social, enquanto Bruna prioriza contação de histórias, aula expositiva e momentos informativos nas reuniões de pais. Suelen busca um equilíbrio entre brincadeiras, protagonismo infantil e o uso de tecnologia.

Uso da tecnologia: Suelen utiliza a televisão como suporte pedagógico para ampliar curiosidades e engajar as crianças, prática que não foi mencionada por Aline e Bruna.

Atividade dirigida na folha: Enquanto Aline vê a folha como inadequada para crianças pequenas, Bruna a utiliza ocasionalmente para trabalhar concentração e coordenação motora. Suelen reconhece seu valor em contextos bem planejados, que respeitem o protagonismo e a criatividade das crianças.

Dança: Aline prioriza a dança como atividade essencial para expressão e interação, enquanto Bruna não lhe atribui tanta relevância. Suelen, por sua vez, valoriza a dança como momento para trabalhar criatividade, preferências individuais e interação social.

Parque: Aline foca na socialização e seletividade das interações no parque, enquanto Bruna considera esse momento mais livre, sem foco estruturado de avaliação. Suelen utiliza o parque para observar o desenvolvimento motor e a superação de inseguranças pelas crianças.

Com isso, identificamos que as três professoras compartilham valores centrais, como a importância do brincar, a criatividade e a integração entre instituição de Educação Infantil e família no processo avaliativo. Entretanto, suas abordagens variam conforme as experiências, os contextos de trabalho e as concepções pedagógicas. Há que se destacar ainda, que as faixas etárias de atuação também implicam sobre essas escolhas. Aline prioriza atividades expressivas e sociais; Bruna valoriza práticas estruturadas e reflexivas; e Suelen adota uma abordagem que destaca o protagonismo infantil e o suporte tecnológico. Essas diferenças demonstram como perspectivas variadas podem ser complementares, enriquecendo as práticas pedagógicas e promovendo um desenvolvimento mais integral e individualizado das crianças na Educação Infantil.

Dada a singularidade de cada professora e, embora todas reconheçam a importância de uma avaliação contínua e da utilização de diversos instrumentos, como os mencionados anteriormente, as evidências indicam que suas práticas ainda se concentram predominantemente nos pareceres descritivos. Essa centralização sugere uma oportunidade para explorar abordagens avaliativas mais diversificadas, capazes de enriquecer os registros e análises e ampliar a profundidade do acompanhamento do desenvolvimento infantil. Como destaca Hoffmann (2000), a avaliação na Educação Infantil deve ser reflexiva e formativa, proporcionando uma compreensão mais ampla das práticas e potencialidades das crianças.

Além disso, segundo a referida autora, é fundamental que as práticas avaliativas estejam alicerçadas em reflexões sobre os objetivos e valores que as sustentam. Discussões aprofundadas sobre a avaliação na Educação Infantil devem abordar questões como políticas públicas, infraestrutura, formação docente e disponibilidade de recursos pedagógicos. Essa análise ampla, apontada por Freire (1984), contribui para que a avaliação transcenda o caráter meramente documental e se transforme em uma ferramenta eficaz para fortalecer vínculos entre professoras, professores, crianças e famílias, promovendo o desenvolvimento integral das crianças.

Por fim, o envolvimento das famílias emerge como um elemento crucial na rotina institucional e nas práticas avaliativas. A comunicação clara e participativa dos resultados das avaliações pode estreitar os laços entre instituição educativa e família, fortalecendo uma

parceria que potencialize o desenvolvimento das crianças. Kishimoto (2007) defende: essa parceria só se concretiza plenamente quando há diálogo contínuo e uma construção colaborativa de práticas educativas. Quando bem integrados, esses elementos ajudam a consolidar um ambiente educacional acolhedor, sensível e alinhado às demandas e especificidades da Educação Infantil, contribuindo para uma pedagogia mais humanizada e significativa.

6.1.3 Interação Família-Instituição de Educação Infantil

A interação entre família e Instituição de Educação Infantil é amplamente reconhecida como um pilar central para a construção de um processo educativo significativo e transformador. Esse relacionamento, pautado pelo diálogo e pela colaboração, fortalece os laços entre os principais agentes do desenvolvimento infantil e multiplica os impactos positivos das práticas educativo-pedagógicas. Bronfenbrenner (1996) disserta que, no modelo ecológico do desenvolvimento humano, a interação entre diferentes contextos — como a família e a instituição educativa — é essencial para promover o crescimento integral da criança. Por isso, essas esferas precisam atuar de forma coordenada, proporcionando experiências que, conforme estabelece a LDB 9394/96 (art. 29), favoreçam “seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social”, ou seja, o desenvolvimento integral da criança (Brasil, 1996).

Conforme apontado por Pereira *et al.* (2024), as instituições educativas ampliam as experiências das crianças, para além do convívio familiar, oferecendo uma extensão que organiza e favorece o desenvolvimento integral. Quando bem estruturada e conduzida, essa parceria possibilita um acompanhamento mais atento e personalizado, atendendo com maior precisão às características e necessidades particulares de cada criança.

A troca constante de informações, o alinhamento de objetivos e a participação ativa das famílias são elementos-chave para a construção de um ambiente educativo acolhedor e enriquecedor. Esse processo, além de contribuir para o aprendizado, também fortalece a formação de valores, promove a autonomia infantil e consolida os vínculos que sustentam o pleno desenvolvimento das crianças (Oliveira; Araújo, 2016). As autoras sugerem ainda, práticas, como encontros regulares entre professoras, professores e famílias, oficinas de formação para os pais e momentos de integração como estratégias para fortalecer essa parceria.

Diante disso, é fundamental refletir sobre as dinâmicas que permeiam essa interação, avaliando os papéis desempenhados por ambos os agentes e identificando formas de aprimorar essa parceria. A relação entre família e instituição de Educação Infantil não é apenas

um eixo central para o desenvolvimento integral das crianças, mas também um dos principais alicerces para o sucesso educacional. Pereira et al. (2024) consideram que essas trocas podem ser estrategicamente utilizadas para traçar planos educacionais mais assertivos, especialmente em situações desafiadoras — como a inserção da criança ao contexto educacional ou questões relacionadas à alimentação, por exemplo — fortalecendo os vínculos e aprimorando as experiências educacionais vivenciadas pelas crianças.

Apesar das evidências sobre a importância dessa colaboração, as narrativas das professoras demonstram desafios na prática diária. Uma questão frequente é a ausência de um espaço adequado para discussões mais aprofundadas sobre os pareceres descritivos, que atualmente são entregues em dias letivos, enquanto as atividades com as crianças ocorrem paralelamente na instituição. As famílias, ao receberem os pareceres na porta das salas de referência, perdem a oportunidade de diálogo aprofundado com as professoras. Como Aline observa: *“Entregamos e conversamos na porta. Sinceramente, na nossa sala, não teve nenhum retorno dos pais.”* Já Suelen reforça a necessidade de ajustes: *“Não tem um dia que é exclusivo para entrega das avaliações, o que seria extremamente importante. Mas é raro, a maioria não vem, não marcam para falar sobre. Tem uns que nem buscar vêm, a gente tem que insistir”*.

Essa falta de interação consistente revela uma lacuna na comunicação e na construção de vínculos entre família e instituição. Além disso, o distanciamento crescente entre algumas famílias e a instituição educativa compromete a responsabilização compartilhada na formação das crianças. Vasconcellos (2006) destaca que a ausência de engajamento das famílias em processos educacionais pode impactar negativamente o desempenho e o desenvolvimento da criança, sendo indispensável promover ações que fomentem maior envolvimento e participação.

Embora reconheça a relevância dos momentos de troca entre família e instituição educativa, Aline manifestou sua percepção de que é pouco provável que a Secretaria de Educação do município viabilize um horário exclusivo para a entrega e discussão dos pareceres descritivos com as famílias. Em suas palavras: *“Um horário, uma tarde provavelmente não vai dar, jamais eles liberariam a gente para isso”*. Essa observação evidencia os desafios estruturais enfrentados pelas professoras ao tentar implementar práticas avaliativas mais aprofundadas e voltadas para a construção de um diálogo mais significativo com as famílias, enfatizando a necessidade de ajustes na política educacional para atender melhor essas demandas.

Além disso, as narrativas das professoras apontam para uma dificuldade recorrente em engajar algumas famílias em reuniões e eventos, como o “Dia da Família”. Essa falta de participação ativa limita o fortalecimento do vínculo entre esses agentes, o que é essencial para o desenvolvimento integral das crianças. A ausência de engajamento demonstra que, para construir uma parceria mais sólida e produtiva, é necessário adotar estratégias mais inclusivas e acessíveis, que busquem integrar as famílias em vivências realizadas pelas instituições de Educação Infantil e reforcem seu papel como agentes colaborativos no processo educativo-pedagógico.

As participantes destacam, ainda, um desafio que reflete um afastamento crescente entre as famílias e a instituição educativa no que diz respeito à responsabilidade compartilhada na formação e desenvolvimento das crianças. Esse distanciamento é percebido como um dos fatores que impactam negativamente o processo educativo-pedagógico, tornando essencial a construção de uma relação mais próxima e colaborativa. A seguir, Aline ilustra essa questão ao abordar a falta de comprometimento de algumas famílias e a necessidade de estratégias de aproximação que fortaleçam os vínculos e promovam um ambiente de maior respeito e cooperação mútua.

Estamos vivendo uma situação onde a família parece que perdeu um pouco da responsabilidade das crianças. Às vezes eles têm uma visão que a gente está aqui só para suprir o tempo que eles precisam para largar a criança aqui enquanto eles trabalham, eles não têm essa visão que a gente tá aqui cuidando, educando a criança. Acho que talvez, a longo prazo a gente consiga educar essas famílias para terem mais respeito conosco enquanto profissionais (ALINE).

Evidenciamos a importância da construção de uma relação mais sólida entre família e instituição educativa, reconhecendo que essa parceria é essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Apesar dos desafios relatados, como a dificuldade em engajar algumas famílias e a falta de momentos dedicados ao diálogo sobre os pareceres descritivos, o fortalecimento do vínculo entre os dois contextos é necessário e importante para o sucesso do processo educativo-pedagógico. A responsabilização compartilhada surge como um caminho necessário para superar barreiras e promover uma educação mais significativa, onde tanto o ambiente familiar quanto o escolar atuem em harmonia para atender às necessidades das crianças. Assim, iniciativas que fomentem a participação ativa das famílias, aliadas a estratégias inclusivas e políticas educacionais ajustadas, mostram-se fundamentais para o desenvolvimento de uma prática colaborativa, respeitosa e alinhada aos desafios atuais da Educação Infantil.

Portanto, embora os desafios estruturais e culturais sejam evidentes, é essencial investir em estratégias que aproximem família e instituição de Educação Infantil. Criar espaços dedicados ao diálogo, adotar práticas inclusivas e ajustar políticas educacionais são caminhos indispensáveis para fortalecer essa parceria. Quando bem articulada, a interação entre esses dois contextos transforma o ambiente educativo em um espaço acolhedor, colaborativo e alinhado às demandas reais, promovendo o desenvolvimento integral das crianças e fortalecendo a relação com seus responsáveis.

Interessante também trazer para esse debate outros modos de olhar reflexivamente para as críticas tecidas em relação à pouca participação de famílias nos eventos organizados pelas instituições de Educação Infantil. É um aspecto que merece uma análise cuidadosa e empática. Embora entendendo que a participação familiar é fundamental para o desenvolvimento integral da criança, é necessário compreender os contextos sociais, econômicos e culturais que impactam essa presença ou ausência. Nos contextos socioeconômicos atuais, considerando as condições de vida de grande parte das famílias que se ocupam de matrículas nos NEIs públicos, há que levar em conta que muitas delas enfrentam jornadas exaustivas de trabalho, inseguranças sociais e até experiências anteriores com instituições educacionais que não as acolheram verdadeiramente.

Assim, em vez de atribuir à ausência dessas famílias um juízo negativo, caberia aos Núcleos de Educação Infantil se perguntar: se está realmente aberto ao diálogo? Tem-se criado espaços significativos de escuta e acolhimento para essas famílias? Há que considerar que é uma relação que precisa ser construída com base no respeito e na corresponsabilidade, e não na exigência unilateral de presença física. Além disso, a participação não deve ser confundida com presença constante no espaço educativo. Há múltiplas formas de envolvimento e que revelam o cuidado e o interesse das famílias, as quais são, muitas vezes, invisibilizadas. Assim, entendo que é papel da instituição educativa ampliar a escuta e flexibilizar seus modos de se relacionar com os familiares ou responsáveis pela criança.

Frente ao posicionamento acima manifestado, a crítica à ausência das famílias, tão recorrente na Educação Infantil, pode se transformar em oportunidade de autocrítica institucional, de modo a colocar em cena uma importante questão: como uma instituição educativa, representada por todos os profissionais — afinal essa não é responsabilidade única de professoras e professores — pode criar vínculos mais significativos, afetivos e reais com as famílias? Temos que ter sempre muito presente que a corresponsabilidade só se fortalece quando há diálogo e a valorização das singularidades de cada contexto familiar, entendendo

que somente desse modo se efetivará o preceito legal de complemento às ações da família e da comunidade (Brasil, 1996).

6.1.4 Formação Inicial e Continuada para a Avaliação na Educação Infantil

Nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, a Educação Infantil brasileira vivenciou avanços expressivos que exigiram das professoras e professores aproximação aos novos conhecimentos sobre as crianças, infância(s) e, por conseguinte, o aprimoramento de suas práticas pedagógicas, com atenção especial às especificidades e demandas dessa etapa educativa. Essas transformações, somadas ao reconhecimento dessa fase como fundamental para o processo de humanização, impulsionaram a valorização e o fortalecimento do papel dos docentes da Educação Infantil em âmbito nacional. Como consequência, surgiram novas demandas, tanto para sua formação inicial quanto para sua prática profissional (Steinle, 2018).

No entanto, conforme aponta Silva (2018), os cursos de formação inicial voltados para os docentes da Educação Infantil têm se mostrado insuficientes em prover uma base teórica e prática robusta, capaz de atender às reais necessidades das crianças e às exigências de uma sociedade em constante transformação. Steinle (2018) complementa, destacando que, desde a década de 1970, os cursos de formação continuada foram introduzidos com o propósito de aprimorar as competências de professoras e professores.

Concebidas por Gatti e Barreto (2009) como uma estratégia voltada a atender os diferentes desafios que emergem ao longo das diversas fases da carreira profissional de professoras e professores, desde os primeiros anos de atuação até os períodos de desenvolvimento e amadurecimento na prática docente, as formações continuadas foram idealizadas para complementar a preparação de professoras e professores à prática profissional. No entanto, com o passar do tempo, essas iniciativas passaram a ser interpretadas, por muitos, como uma medida compensatória, destinada a suprir deficiências deixadas pela formação inicial.

Apesar de parecerem, por vezes, distantes da realidade institucional, as formações continuadas representam uma das principais possibilidades de transformação do atendimento na Educação Infantil, uma vez que podem criar condições para que esse espaço se configure como ambiente de aprendizagens que respeitam os direitos das crianças, favorecem sua participação ativa e promovem a socialização. Além disso, essas formações podem (e devem)

incentivar professoras e professores a superarem concepções avaliativas tradicionais, permitindo uma compreensão mais profunda e alinhada com os objetivos dessa etapa educacional.

Diante das crescentes exigências direcionadas à atuação docente na Educação Infantil, o papel das professoras e professores no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças é definido por ações mediadoras. Isso inclui práticas avaliativas que vão além de abordagens classificatórias, comparativas e excludentes, posicionando a avaliação como um instrumento de mediação e desenvolvimento integral. A promoção de uma formação continuada que reconheça os docentes como agentes ativos e coautores do seu próprio processo formativo é fundamental. Essa formação deve ser desenvolvida a partir das necessidades reais de professoras e professores, proporcionando um aprendizado contínuo e significativo. Esse modelo de formação possibilita a apropriação de novos saberes, fundamentais para o avanço da prática profissional (Steinle, 2018). É um dos motivos pelos quais a autora reforça que:

[...] a travessia teórico-metodológica realizada pela Professora da Educação Infantil é uma das ações mais esperadas na contemporaneidade, pois, novas formas de ensinar, aprender e avaliar tende a surgir nesse espaço educacional. A forma como a professora organiza e planeja o seu trabalho, bem como realiza a avaliação da aprendizagem, diz muito sobre o pressuposto teórico-metodológico que fundamenta a sua atividade de ensino, sendo ele explícito ou implícito (Steinle, 2018, p. 68).

Reconhecer a importância da formação inicial e continuada e sua relação intrínseca com a prática pedagógica é essencial para garantir a qualificação docente. Nesse contexto, os processos formativos devem ser planejados de forma a articular teoria e prática, possibilitando que professoras e professores reflitam criticamente sobre suas ações e promovam práticas pedagógicas mais alinhadas ao desenvolvimento integral das crianças. Este núcleo de análise, portanto, se dedica a explorar os aspectos dos processos formativos das professoras da Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú/SC, participantes do estudo, com ênfase na avaliação na Educação Infantil.

Nessa perspectiva, por meio de suas narrativas, as participantes foram unânimes em relatar a superficialidade com que a temática da avaliação foi abordada durante o curso de Graduação em Pedagogia. Segundo as professoras, o assunto foi limitado a uma única disciplina ao longo do curso, sem proporcionar a preparação necessária para a prática avaliativa. Buscando preencher essa lacuna, Aline compartilha que, já graduada, precisou aprofundar seus

conhecimentos sobre o tema por conta própria, recorrendo a livros e fontes como o Google para obter uma compreensão mais sólida.

A minha graduação foi semi presencial, então precisou muito de eu ir atrás, de ler, de buscar uns materiais fora a parte, porque eu não trabalhava na área. Então, eu não fazia ideia do que que era uma avaliação descritiva [...] eu fui atrás um pouco de saber, de conhecer, daí [fui para o] Google...pesquisei um pouco e tal e também o livro em si (ALINE).

De acordo com a participante, a graduação limitou-se a uma abordagem superficial do conteúdo teórico, negligenciando a vivência prática no contexto avaliativo. Aline sugere que uma alternativa eficaz para suprir essa ausência, seria “*integrar a avaliação como parte prática do estágio obrigatório, proporcionando às futuras profissionais uma experiência mais concreta e significativa*”. As falas apresentadas a seguir reforçam e corroboram essa sugestão:

Então se eu sou da Educação Infantil, é o parecer descritivo que eu tenho que fazer. Era para eu sair preparada, mas, eu não saí preparada para fazer um parecer descritivo. Precisei de muita leitura fora isso e pesquisa, ler outros pareceres (ALINE).

De modo geral, as participantes consideram essencial que a temática da avaliação receba uma abordagem mais aprofundada na formação inicial, visto que o processo avaliativo é intrínseco à função que desempenham. Como Bruna destaca: “*É necessário. A gente tem que fazer sempre. A avaliação não é só o documento ali, a gente faz diariamente*”. Já Suelen reforça a importância dessa questão ao afirmar: “*É extremamente importante! Porque é aquela coisa, não existe uma cartilha sobre como fazer avaliação. Cada um faz ao seu entendimento, naquilo que teve*”. Essas reflexões evidenciam a necessidade de um preparo mais consistente durante a formação, que ofereça tanto bases teóricas sólidas quanto às experiências práticas relevantes.

Ao mesmo tempo, essa discussão convoca um adensamento reflexivo, no sentido de trazer para o debate outro ponto de vista, relacionado à recorrente expectativa de professoras e professores de saírem do curso de licenciatura ‘prontas’ para o exercício da docência, como se a graduação, no tempo que tem para sua conclusão, fosse capaz de oferecer todas as respostas e soluções para os desafios da prática docente. Essa consiste em uma expectativa, muitas vezes, alimentada por uma visão tecnicista da formação, a qual desconsidera que a docência é um campo de saber em constante construção, atravessado por contextos diversos, relações humanas complexas e múltiplas dimensões pedagógicas, éticas, estéticas e políticas.

Essa crença sobre uma formação completa ao findar o curso de licenciatura acaba por gerar desapontamento frente às expectativas, pois sempre estaremos diante das incertezas e das improvisações que marcam o cotidiano educacional. Tal crença também impede a compreensão de que a profissionalização docente não se encerra na formação inicial, mas ocorre na articulação entre saberes teóricos, experiências vividas e práticas cotidianas. Essa esperar por sair ‘pronta’ traz indícios de desconhecimento de que a formação é permanente, dialógica e situada. Assim, reconhecer essa incompletude não significa fragilidade, mas sim, implica assumir uma postura ética de abertura ao aprendizado contínuo, à escuta e à reflexão crítica, elementos essenciais para uma prática docente comprometida e transformadora.

Na continuidade das discussões, ao serem questionadas sobre os investimentos da Rede de Ensino em formação continuada na temática em questão, as professoras, de forma unânime, relataram desconhecer qualquer iniciativa recente da Secretaria de Educação do município de Balneário Camboriú voltada para formações específicas sobre avaliação na Educação Infantil. Em contrapartida, mencionaram que os poucos momentos dedicados às atividades pedagógicas têm se restringido a palestras e eventos voltados para a educação socioemocional.

Maria Luiza destaca que, pela ausência de uma orientação específica dentro da Rede, cada docente acaba conduzindo o processo avaliativo de acordo com o que considera mais adequado. Ela pontua: *“Quando eu vejo que a rede não tem uma identidade muito clara, fica muito por conta de cada profissional fazer do jeito que é, que acha melhor.”* Essa falta de diretrizes claras, segundo ela, limita o potencial de aprimoramento das práticas avaliativas. Maria Luiza enfatiza que, com a oferta de formações específicas e a realização de estudos aprofundados, seria possível não apenas melhorar as práticas entre professoras e professores, mas também ampliar a compreensão e o envolvimento das famílias nesse processo, fortalecendo a parceria entre instituição educativa e comunidade: *“E se a gente tivesse uma formação, se a gente tivesse mais estudos, a gente poderia melhorar muito nessa questão. Não só com a gente como profissionais, mas as famílias também entendendo.”* Esses apontamentos revelam a necessidade de uma abordagem coletiva e estruturada para a qualificação das práticas avaliativas, garantindo maior clareza e efetividade no acompanhamento do desenvolvimento infantil.

Aline, por sua vez, destaca que, para que mudanças efetivas possam ocorrer nesse contexto, é indispensável que os docentes dediquem tempo para se aprofundar na temática, estudando-a de forma cuidadosa. Ela reflete: *“Eu acredito que realmente é uma questão, tipo*

assim, de tu perder tempo. Não perda em si, mas eu estou falando de destinação de tempo. Destinar tempo para pensar sobre isso, não de uma forma que vai engessar o parecer avaliativo.” Esse apontamento reforça a importância de reservar momentos para reflexões e estudos, sem que isso comprometa a flexibilidade e a autenticidade dos pareceres avaliativos, mas sim, contribua para o seu aprimoramento.

Compreendemos que a formação profissional não apenas constitui o eixo central que orienta as práticas pedagógicas na Educação Infantil, mas também atua como um alicerce essencial para garantir a qualidade do processo avaliativo. Essas formações proporcionam aos docentes uma base teórica e prática sólida, permitindo que desenvolvam avaliações éticas, reflexivas e sensíveis às especificidades das crianças.

A análise deste núcleo busca evidenciar a relevância de processos formativos que realmente dialoguem com os desafios e demandas enfrentados diariamente pelos profissionais da rede municipal. Para isso, é indispensável promover espaços permanentes de aprendizado contínuo, nos quais professoras e professores possam trocar experiências, ampliar seus conhecimentos e explorar novas abordagens e metodologias. Esses esforços são essenciais para qualificar o processo avaliativo e consolidar práticas pedagógicas que respeitem a individualidade das crianças, fortalecendo uma educação inclusiva e humanizada.

Paralelamente, torna-se imprescindível instituir uma cultura avaliativa que vá além do foco exclusivo no desempenho das crianças. É necessário que o processo de avaliação considere também os diversos fatores que influenciam o contexto educacional, como as condições de infraestrutura, os recursos pedagógicos, o preparo e a valorização dos docentes, as políticas institucionais e o envolvimento das famílias. Ao integrar essas variáveis, é possível criar uma abordagem avaliativa mais ampla e significativa, capaz de refletir tanto os progressos e os desafios vivenciados pelas crianças, quanto os impactos das condições estruturais e institucionais sobre o trabalho docente e, por conseguinte, no desenvolvimento infantil.

Adotar essa visão mais ampliada contribui para práticas pedagógicas que se mostram não apenas reflexivas e equitativas, mas também alinhadas às necessidades reais das crianças e das comunidades escolares/educativas. Essa transformação amplia o processo avaliativo, indo além da análise individualizada para fortalecer o ambiente educacional como um todo. Assim, docentes podem adotar práticas mais inclusivas e contextualizadas, que transformam a Educação Infantil em um espaço de desenvolvimento integral das/para as crianças. Nesse espaço, crianças, professoras, professores e famílias compartilham

responsabilidades e constroem, em conjunto, um processo educativo marcado pela colaboração, pela inclusão e pela humanização.

Essa mudança de paradigma reafirma a avaliação como uma ferramenta essencial, contínua e inclusiva, que reconhece e se adapta à complexidade do ambiente escolar/educacional. A integração entre formação inicial e continuada, por sua vez, torna-se central ao ampliar a compreensão sobre o papel de professoras e professores enquanto mediadores do desenvolvimento infantil e, sobretudo, defensores e promotores dos “direitos civis, humanos e sociais” das crianças, na direção de construção de “novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa”, conforme indicado nas DCNEI (Brasil, 2010e, p. 17).

Nesse contexto, práticas avaliativas deixam de atender apenas a exigências formais e protocolares e passam a preparar os profissionais para uma atuação pedagógica comprometida, reflexiva e sensível às necessidades, interesses e direitos das crianças, fortalecendo os laços entre instituição educativa, criança e família.

É imprescindível implementar processos formativos que atendam mais diretamente às necessidades dos docentes, proporcionando oportunidades contínuas de aprendizado, sem, com isso, reforçar a ideia de uma formação que entregue uma professora ou professor pronto para as demandas do cotidiano institucional, como posicionado mais acima. Em espaços colaborativos, esses profissionais podem aprimorar sua práxis, incorporar metodologias inovadoras e melhorar a qualidade do processo avaliativo, assegurando práticas pedagógicas que valorizam a inclusão e respeitam as diferenças de cada criança.

Nesse cenário, as professoras e professores da Educação Infantil assumem um papel central no desenvolvimento das crianças, mediando o processo de aprendizagem por meio de práticas avaliativas éticas e inclusivas. Essas práticas rompem com abordagens classificatórias e excludentes, posicionando a avaliação como um instrumento ético de acompanhamento integral. Para que isso seja possível, é essencial promover uma formação continuada que reconheça os docentes como protagonistas em sua formação e seja orientada por suas necessidades. Esse modelo fomenta o aprendizado permanente, permitindo a integração de novos saberes à prática pedagógica e viabilizando transformações alinhadas às demandas contemporâneas da Educação Infantil.

6.1.5 Desafios da prática avaliativa na Educação Infantil

Este núcleo de análise ressalta que, na Educação Infantil, os desafios relacionados à prática avaliativa vão além das questões administrativas e organizacionais das instituições. Esses desafios abrangem a complexa tarefa de elaborar registros que, além de atender às exigências institucionais, respeitem as particularidades e os ritmos de cada criança. A avaliação nessa etapa educativa, além de representar uma mudança de paradigma ao integrar aspectos do contexto da Educação Infantil, demanda de professoras e professores um delicado equilíbrio entre cumprir demandas formais e criar pareceres autênticos, éticos e personalizados, capazes de refletir o desenvolvimento integral das crianças.

Do ponto de vista das entrevistadas, os desafios relacionados à prática avaliativa na Educação Infantil tornam-se ainda mais evidentes diante do número elevado de crianças por agrupamento. Esse cenário impacta diretamente o processo de avaliação, dificultando a observação individualizada e a personalização dos registros descritivos do dia a dia com as crianças. Também impactam diretamente a elaboração dos pareceres semestrais, que demanda tempo, dedicação e um olhar atento, sendo um grande obstáculo em turmas maiores, onde professoras e professores frequentemente enfrentam limitações de tempo e sobrecarga de responsabilidades.

Maria Luiza ressalta que, quando atuava em um Núcleo com um número reduzido de crianças por turma, conseguia realizar observações mais detalhadas e produzir pareceres com maior rigor e qualidade, o que evidencia como o tamanho dos agrupamentos influencia na profundidade e na proficiência da prática avaliativa: *“Eu tinha chance de observar essas crianças... e tempo. Então eu fiz uma avaliação completa”* (MARIA LUIZA).

Aline, por sua vez, compartilha outro aspecto que amplia os desafios da avaliação. Ela destaca as dificuldades práticas que surgem devido ao número elevado de crianças e ao espaço físico limitado, o que pode interferir na interação e no conforto dessas, dificultando uma observação mais específica. Aline menciona:

Na nossa realidade, minha maior dificuldade é realmente ter uma real observação do desenvolvimento da criança, porque como tem muita criança dentro de uma sala pequena, às vezes essa criança realmente não consegue estar à vontade. [...] A gente tem o caso de uma criança que durante um bom tempo achávamos que ela não falava, e não é porque a gente não deu importância, mas parece que falta oportunidade até para tu parar e ver aquela criança específica, porque a gente tem que estar intermediando muita coisa, é muita criança [...]. Às vezes a gente está lá todo dia com a criança e não é realmente falta de vontade, às vezes falta a oportunidade (ALINE).

Esses relatos demonstram que o número elevado de crianças por agrupamento, aliado à dinâmica institucional e, por vezes, à carência de espaço físico adequados e condizentes com a quantidade de crianças e adultos por sala, constitui um dos principais fatores que afetam diretamente a qualidade e a profundidade das práticas avaliativas. Tais condições reforçam a urgência de rever políticas educacionais que assegurem melhores condições de trabalho para os docentes, permitindo-lhes dedicar-se com mais atenção às especificidades de cada criança, promovendo uma avaliação mais ética, autêntica e significativa.

Associado a esse cenário, conforme mencionado, a alta demanda de tarefas é outro fator que influencia o processo avaliativo. Essa sobrecarga muitas vezes direciona o foco das professoras e professores às crianças consideradas mais problemáticas, enquanto aquelas mais retraídas tendem a ser ofuscadas, ficando, em algumas situações, negligenciadas:

Já aconteceu de quando parar para avaliar, aí tu vais pensar naquela criança específica. Às vezes é uma criança que quase não incomoda, ela quase não briga. Então, ela acaba, às vezes, ficando esquecida. Então, quando tu vais avaliar essa criança, tu tens dificuldade, porque tu tens que se ater a tantas, que às vezes assim: e fulaninha de tal, será que ela faz tal coisa? Será que ela não faz? Daí tu precisa voltar pra sala e ter aquele olhar atento para observar aquela característica na criança, se ela apresenta, se ela não apresenta, porque é muita correria, é muita criança (ALINE).

Nesse contexto, as demandas para a elaboração dos pareceres descritivos levam as professoras a adotar estratégias para tornar o processo menos exaustivo, como a divisão de tarefas entre a equipe ou a elaboração coletiva dos pareceres. Embora essas soluções ajudem a reduzir a carga de trabalho individual, elas também apresentam desafios, especialmente relacionados à produção coletiva e à conciliação de ideias e interpretações entre diferentes profissionais:

É muito difícil. É muito difícil. As ideias às vezes não batem, e às vezes não é só por divergência de ideia. Às vezes, é porque tu não consegues passar o que tu tá pensando para outra pessoa, então até tu fazer a pessoa entender o que que tu tá querendo dizer, às vezes outros pensamentos já se foram, outras ideias se foram. Isso vice-versa, tanto elas comigo quanto eu com elas. Eu acho que é realmente muita mente, são pensamentos muito diferentes e interpretações muito diferentes (ALINE).

As dificuldades logísticas também são evidentes, principalmente no que se refere à organização entre turnos e à responsabilidade de assinar documentos coletivos.

Realmente foi dividido, então as profes da manhã não interferiram, não deram contribuições pra gente, mas a gente pôde ler. A gente teve a oportunidade de ler. Eu li, por exemplo, as avaliações, mas não de contribuir e dizer: olha isso eu não concordo, não. Talvez até se tivesse algo bem desconforme, alguma coisa assim eu teria me manifestado, até porque a gente assina esse documento. Mas, eu não interfeiri, porque é uma questão muito pesada de logística dentro do núcleo, principalmente dessa questão de troca de períodos (ALINE).

A dinâmica de divisão também é descrita por Bruna, que ressalta como essa organização influencia a elaboração:

Dividimos, em duas professoras da manhã e duas da tarde. Ai eram 20, 22 crianças e cada uma ficou com uma quantidade de crianças. Só a questão do projeto que a gente fez um parágrafo ali geral, juntas. E aí cada uma falou de uma criança. Às vezes a gente não concordava tanto do que a outra pessoa escreveu, mas era como foi organizado (BRUNA).

Nesse cenário, Bruna sugere que os pareceres descritivos sejam mais objetivos, o que pode facilitar o processo e minimizar divergências. Essa reflexão aponta para a necessidade de aprimorar não apenas as condições de trabalho, mas também as estratégias e metodologias que orientam o processo avaliativo, garantindo que ele seja mais ágil, colaborativo e eficaz, sem comprometer a profundidade e a qualidade das análises individuais.

Eu acho que às vezes é um pouquinho maçante[...]. Eu acho muito repetitivo também. Eu penso que poderia ser mais objetivo para facilitar, porque a gente quer colocar tudo ali, mas não dá. Então, com isso a gente às vezes demora para escrever uma avaliação, e aí quando tu olha não conseguiu colocar exatamente que a gente queria. Poderia ser por tópicos. Pode ser também [...] por objetivos de aprendizagem. Eu acho que colocar os objetivos de aprendizagem, a gente avaliando ali talvez por tópicos, fazendo um x no que a criança foi alcançando, facilitaria muito também. Como nos anos iniciais a gente coloca nota, a gente coloca o conteúdo que foi aplicado e anota de acordo com o desenvolvimento da criança (BRUNA).

As falas que seguem ilustram e complementam os aspectos abordados, trazendo percepções e experiências concretas das participantes, que reforçam a relevância da documentação pedagógica e evidenciam os desafios associados à implementação de práticas avaliativas mais abrangentes e diversificadas:

Tudo que a gente faz e observa dentro da sala é um instrumento de avaliação. Inclusive até o nosso caderno de ocorrências. A gente está usando bastante o registro individual dessas coisas que a gente acha relevante e isso ajudou bastante na avaliação (ALINE).

A gente coloca no caderninho o nome das crianças e ali por exemplo...ah, a gente fez uma proposta aqui, hoje eu vou olhar e falar de tal criança, como é que ele se comporta ou mesmo alguma coisa interessante que saiu dali, ou mesmo uma fala que

chamou atenção. Ai a gente vai lá e registra, porque quando a gente for fazer a avaliação ali já vai ter elementos (SUELEN).

O caderno de ocorrências a que Aline e Suelen se referem, consiste em um caderno destinado à prática de registros formais das ações vivenciadas no cotidiano das instituições educativas. Essas ações, segundo as participantes, podem variar, desde aspectos relacionados “à adaptação, alimentação, comportamentos inadequados/alterados”, casos em que a criança se destaca em alguma vivência, gostos e preferências das crianças, falas que chamaram atenção das professoras, dentre outros relacionados ao desenvolvimento infantil e às práticas educativo-pedagógicas desenvolvidas nesse contexto.

E ainda, na ótica de Maria Luiza,

A gente só vai conseguir avaliar mesmo as nossas crianças quando a gente as observa no começo. Quando temos os nossos objetivos bem claros, quando registramos, tanto com foto, tanto com o vídeo, tanto com falas, com o que a gente tem ali disponível (MARIA LUIZA).

No que diz respeito às dificuldades enfrentadas na elaboração dos pareceres descritivos, as participantes apontaram, como principais obstáculos, a ausência de um documento orientador por parte da Rede de Ensino, bem como a falta de orientações claras sobre as terminologias e os aspectos que devem ser considerados durante esse processo. Tais desafios evidenciam a necessidade de um suporte mais estruturado que auxilie as professoras e professores na prática avaliativa.

Diante disso, surge uma reflexão necessária: ao buscar padronizar o processo avaliativo, não se corre o risco de homogeneizar as singularidades das crianças? A carência de orientações pode, sim, dificultar o trabalho docente, mas é preciso cautela para que o apoio institucional não se transforme em rigidez normativa capaz de obscurecer a diversidade presente nos modos de ser, agir e aprender na Educação Infantil.

Nesse contexto, torna-se relevante discutir a presença e a qualidade das orientações sobre avaliação na Proposta Curricular do município. Embora esse documento seja uma diretriz e aborde a temática avaliativa — ainda que de forma superficial e não específica para a Educação Infantil — o que se observa é uma lacuna na apropriação crítica desses conteúdos por parte de professoras e professores da Rede. Falta, portanto, um estudo aprofundado dos documentos curriculares, que possibilite uma prática avaliativa mais consciente, contextualizada e sensível às necessidades reais das crianças.

Essa percepção é reforçada pela narrativa de Suelen, que relata a insegurança e a falta de direcionamento nas práticas avaliativas:

A gente sempre acaba rebolando para fazer, tem que pisar em ovos mesmo, mas é importante que esteja. É importante estar, a gente tem que saber como colocar [...] não existe uma orientação, um norte enquanto rede. Cada instituição ou cada professor vai fazer do seu jeito, tanto é que se você pegar uma avaliação do mesmo núcleo de A, de B e de C você vai ver discrepância, porque cada um faz de acordo com a sua vivência, com aquilo que acredita ser (SUELEN).

A esse cenário, soma-se a reflexão trazida por Bruna, que revela o desafio da construção textual nos instrumentos avaliativos, especialmente os pareceres descritivos, considerando as limitações de linguagem técnica, a adequação do discurso à realidade das famílias e os dilemas sobre o que pode ou não ser registrado:

É complicado, principalmente por questão de termos e tal. Principalmente por ser descritiva, às vezes a gente não pode colocar exatamente o que a gente quer ali e a gente tem que cuidar bem com essas palavras. Também não podemos incrementar muito porque senão os pais não compreendem. Então, fica aquele dilema ali do que a gente pode e o que a gente não pode acrescentar nessa avaliação (BRUNA).

Aline também traz sua percepção acerca da redação dos pareceres descritivos:

Falta a orientação, o que que é esperado? Porque a gente pode escrever um Beabá, escrever várias coisas, a gente pode ter cinco, seis páginas escrevendo o que que a gente vivenciou. Mas será que é isso que é esperado na avaliação ou a gente tem que falar sobre, como e se essa criança já alcançou a fala, se essa criança já anda, como essa criança interage?(ALINE).

A ausência de um alinhamento institucional, bem como de orientações claras quanto a aspectos técnicos e de terminologias mais indicadas, tem gerado inconsistências entre os instrumentos avaliativos elaborados por diferentes docentes ou instituições educativas. Além disso, acentua-se a insegurança e o desgaste emocional daqueles que estão à frente da prática pedagógica. Nesse sentido, torna-se essencial investir em formação continuada, disponibilizar materiais orientadores e promover espaços de diálogo entre professoras, professores e especialistas — passos fundamentais para garantir maior coerência, sensibilidade e representatividade nos processos avaliativos, respeitando as singularidades de cada criança.

Embora as participantes desta pesquisa tenham mencionado a ausência de um documento específico que oriente a avaliação na Educação Infantil, é importante destacar que a Secretaria de Educação de Balneário Camboriú dispõe de normativas que visam apoiar as

práticas educativo-pedagógicas, como a Proposta Curricular Municipal, a Resolução 06/2020 e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição campo de pesquisa. No entanto, ao serem questionadas sobre o conhecimento e o acesso a tais documentos, algumas docentes afirmaram desconhecer os documentos, enquanto outras relataram tê-los lido apenas de maneira superficial. Esse cenário indica que essas normativas, embora existentes, não têm sido plenamente reconhecidas ou apropriadas como ferramentas essenciais na construção das práticas avaliativas.

Portanto, é fundamental não apenas a disseminação desses documentos, mas também o engajamento efetivo das professoras e professores — compromisso que é ao mesmo tempo individual e coletivo. Trata-se de reconhecer os documentos oficiais como referências indispensáveis ao exercício pedagógico e à construção de uma cultura avaliativa ética, colaborativa e sensível às infâncias. Promover esse engajamento requer estratégias formativas que incentivem a leitura crítica, a discussão compartilhada e a apropriação prática dos textos normativos como instrumentos vivos e integrados ao cotidiano das instituições educativas.

Outro desafio apontado na geração de dados envolve como estruturar e redigir pareceres descritivos a respeito de crianças neurodivergentes. Em casos específicos, surgem dúvidas recorrentes sobre como abordar o tema de maneira adequada:

Tem alguns casos específicos que a gente fica em dúvida, sempre de como abordar o assunto. Nós temos, por exemplo, esse ano uma aluna que está em acompanhamento médico, por um possível TOD. Então, a avaliação com ela é toda diferenciada. A gente tem que ter todo um jeito diferente com ela do que com os outros. Então, já no agir com ela a gente vai avaliando, conforme a gente ver o que vai dando certo e o que não vai dando. A gente tem dificuldade nisso, sabe? Uma orientação... (BRUNA).

A fala de Suelen também vai ao encontro com o desafio acima apontado:

Às vezes é difícil! Por exemplo: esse ano nós temos uma criança que ele tem autismo, nível 3 de suporte. A minha maior dificuldade é quando essa criança pouco se interessa, não tem nível de concentração, não tem área de interesse. É difícil, nada que você propõe é do interesse dele, então nessa parte, quando a gente trata, não são todas, depende, cada criança é a única não é porque tem autismo, mas às vezes é difícil encontrar palavras para dizer que diante de todas aquelas propostas que você possibilitou, ele se interessou por algum ou outro então, às vezes fica difícil, você não tem muito o que escrever (SUELEN).

Tais relatos evidenciam os obstáculos enfrentados pelas professoras ao elaborar pareceres descritivos de crianças neurodivergentes, destacando as dificuldades em ajustar a linguagem desse texto às características peculiares de cada uma delas. Essa tarefa exige sensibilidade, conhecimento técnico e suporte institucional que nem sempre estão presentes de

forma articulada. Como a equipe multiprofissional pode contribuir para a construção de pareceres que considerem as singularidades cognitivas, comunicativas e sociais dessas crianças? Sabemos que a falta de diálogo e aproximação com uma equipe multidisciplinar que auxilie essas professoras a pensar sobre a avaliação dessas crianças intensifica esses desafios, demandando dessas profissionais uma postura atenta e individualizada que respeite as especificidades de cada uma delas. Sem espaços de troca frequente e sistematizada, a avaliação corre o risco de se tornar mais descritiva do comportamento do que verdadeiramente formativa, comprometendo a construção de práticas educativo-pedagógicas que atendam às necessidades reais das crianças e do contexto educativo. Mas, quais são os limites enfrentados pela equipe multiprofissional ao colaborar com professoras e professores no processo avaliativo? A alta demanda compromete a escuta e o acompanhamento mais aprofundado?

Embora exista nessa Rede uma equipe multiprofissional composta por psicóloga, fonoaudióloga, professora e Auxiliares de Atendimento Educacional Especializado⁵¹, a alta demanda de atendimento limita as trocas entre essas profissionais e professoras e professores. O que acontece, muitas vezes, é a observação e atendimentos específicos sobre a demanda dessas crianças neurodivergentes, troca de informações sobre condutas a serem adotadas pelas professoras e professores, mas com pouca ênfase na construção de processos avaliativos que considerem as singularidades cognitivas, comunicativas e sociais da criança. Ainda assim, cabe perguntar: há momentos ou espaços institucionais destinados à construção coletiva dos instrumentos de avaliação junto às professoras e professores? Essa colaboração impacta positivamente a qualidade do processo avaliativo?

Ainda é necessário refletir sobre como a equipe multiprofissional pode contribuir para uma avaliação colaborativa, com orientações mais claras quanto à linguagem, à terminologia a ser adotada e à intencionalidade pedagógica presente nos pareceres. Essa ausência parece reforçar a sensação de isolamento vivida por professoras e professores diante de situações complexas, como pudemos acima observar nas falas das professoras Bruna e Suelen. Enfim, qual o papel da equipe multiprofissional na mediação de linguagem, terminologia e critérios avaliativos que respeitem as singularidades das crianças neurodivergentes? Essa mediação acontece de maneira clara?

⁵¹ Nomenclatura utilizada pela Rede para designar as profissionais da educação que atuam de maneira individualizada com as crianças neurodivergentes.

Além disso, de forma mais ampla, o ato de avaliação revela-se como um processo complexo, exigindo reflexão contínua e estratégias diferenciadas para atender às variadas demandas do contexto escolar/educativo. As falas a seguir ilustram essa realidade:

Eu acho que os professores só se atentam para a avaliação quando é o período de avaliação. Daí eles surtam, todos. [...] com certeza eu acho que tem uma dificuldade geral da noção dos professores de fazer avaliação. Tem também essa questão da escrita, essa dificuldade de escrever, de encontrar palavras, pensamentos para descrever a criança, uma dívida enorme do que poder escrever, porque a gente também tá numa época em que as pessoas estão muito nervosas, não sei se é isso, se eu posso utilizar essa palavra... todo mundo acha que as pessoas vão se passar. Então, às vezes é mais fácil para ele falar que tá tudo bem do que realmente ter que se preocupar em como falar? Não é nem só de medo dos pais, é realmente dificuldade do professor e daí ainda, na questão do que falar, no caso, o que que vou escolher? O que que é esperado que eu escreva? (ALINE).

Aline alerta, ainda, para outros aspectos que direta ou indiretamente encontram-se atrelados ao processo avaliativo:

Tem muito essa questão também psicológica. Tem várias coisas que englobam essa fase de confeccionar essa avaliação e com o peso de avaliação. Mas, parece que realmente falta. Parece que às vezes o professor não sabe o que falar, entende? Tipo profissionalmente, não só coisas aleatórias (ALINE).

Os relatos de Aline reforçam a complexidade que envolve o processo avaliativo nas instituições de Educação Infantil, evidenciando não apenas os desafios relacionados à escrita, mas também o impacto emocional e social que permeia essa tarefa. As dificuldades em encontrar as palavras certas, lidar com as expectativas dos pais e definir o que é essencial destacar nos pareceres refletem uma insegurança compartilhada por muitas professoras e professores. Esse cenário destaca a necessidade de um maior suporte pedagógico e emocional, além de formações específicas, que auxiliem esses profissionais a enfrentarem esses desafios com mais confiança e clareza, promovendo avaliações mais coerentes com a realidade de cada criança.

As dúvidas e inseguranças enfrentadas por professoras e professores no processo de avaliação, frequentemente, impactam a autenticidade dos pareceres descritivos, resultando, em alguns casos, na repetição ou cópia de avaliações anteriores. Esse fenômeno não apenas compromete a fidedignidade das informações apresentadas, como também evidencia a necessidade de maior suporte pedagógico, formação específica e orientações claras. “A gente

sabe que nem sempre uma avaliação é fiel à criança. É simplesmente copiada e colada para falar bem a verdade” (ALINE).

Aline compartilha uma experiência anterior, na qual se dedicou a auxiliar uma colega recém-chegada à área na elaboração dos pareceres descritivos. No entanto, suas produções foram, posteriormente, compartilhadas e replicadas por várias outras professoras da instituição onde trabalhava, revelando desafios relacionados à preservação da autoria e ao uso ético dos materiais produzidos individualmente. Situações como essa evidenciam a pressão enfrentada pelos docentes em cumprir as demandas da função, muitas vezes priorizando apenas o atendimento ao requisito formal, em detrimento de uma elaboração mais genuína e reflexiva que de fato leve em conta as especificidades de cada criança.

Já teve uma situação onde eu trabalhei num espaço que por tentar ajudar essas pessoas que têm essa dificuldade por falta de orientação, eu mandei um arquivo meu, por exemplo, esse arquivo se espalhou pela escola inteira e daí eu tive que falar: — Não, eu realmente eu escrevi! Na época a supervisora mandou eu ler, pra ter certeza que eu realmente tinha escrito aquilo ali... porque olha só, se as pessoas que estavam ali formadas... e eram várias, deu tipo umas 15 avaliações iguais a minha, é muito professora. Então, não quer dizer que elas tentaram se aproveitar ou não, mas é um desespero, tu vê que elas realmente não sabiam fazer uma avaliação, e não que eu soubesse, mas talvez um pouco melhor, entende? (ALINE).

Em contrapartida, a participante enfatiza a importância de que os pareceres descritivos levem em conta as singularidades de cada criança:

Porque até como profissional, como mãe. Eu imagino que é interessante tu pegar uma avaliação e tu vê que aquele profissional se ateve a pegar coisas específicas do teu filho, da criança. Então realmente, o que que essa criança gosta de fazer aqui? Qual a preferência dela? Ou ela participa de tudo (ALINE).

Essas experiências evidenciam a necessidade de uma abordagem ética e colaborativa entre professoras, professores e a supervisão pedagógica, valorizando o trabalho intelectual docente e promovendo a troca de saberes de forma justa e respeitosa. Além disso, destacam a importância de garantir formação continuada que prepare esses profissionais para o processo avaliativo, oferecendo subsídios para a elaboração de pareceres descritivos que reflitam, de fato, as especificidades de cada criança. Essa personalização enriquece as práticas de avaliação e fortalece os vínculos entre a instituição educativa e as famílias, ao revelar um olhar atento, sensível e comprometido com o desenvolvimento e as singularidades infantis.

Desse modo, é possível superar a lógica burocrática e construir práticas pedagógicas mais humanizadas, contextualizadas e coerentes com os direitos da (s) infância (s).

Além de investir na formação continuada para capacitar professoras e professores para o processo de avaliação do desenvolvimento infantil, é necessário fomentar a realização de estudos e debates abrangentes sobre a avaliação DA Educação Infantil. Esse esforço deve levar em conta o contexto mais amplo que envolve essa etapa educacional, abordando aspectos como oferta e acesso, políticas públicas, infraestrutura, recursos materiais e pedagógicos, além da qualificação profissional dos docentes. Com uma abordagem mais ampliada, será possível consolidar práticas avaliativas que respondam às demandas específicas da Educação Infantil, promovendo uma educação inclusiva, humanizada e de qualidade social referenciada.

No entanto, ao serem questionadas sobre a necessidade de ampliar essa discussão, considerando a avaliação de contextos e sistemas na Educação Infantil, e sobre a existência de formações voltadas a essa temática, todas as docentes relataram desconhecimento e afirmaram nunca ter participado de estudos ou formações nessa área.

Embora a Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú possua documentos norteadores do processo avaliativo — como já dito, no caso da Proposta Curricular Municipal —, observamos, a partir das narrativas das entrevistadas, que ainda persiste uma lacuna em relação ao suporte oferecido às professoras e professores na efetivação das práticas avaliativas. Nesse sentido, talvez seja pertinente que a Rede elabore um documento complementar, pautado nos preceitos da proposta pedagógica vigente, que trate de maneira mais objetiva e acessível os princípios, finalidades e procedimentos da avaliação na Educação Infantil, sem, no entanto, incorrer em riscos de padronização excessiva ou engessamento das práticas pedagógicas. Tal iniciativa poderia servir como ferramenta de apoio reflexivo, preservando a autonomia docente e garantindo maior alinhamento entre os profissionais da Rede quanto à intencionalidade e à qualidade dos registros avaliativos.

Além da questão acima tratada, as participantes também apontam para a excessiva responsabilização atribuída às professoras e aos professores no processo avaliativo. Essa situação contribui para uma visão limitada, que foca exclusivamente nos aspectos do desenvolvimento infantil, esquecendo que a avaliação na Educação Infantil deve abranger o contexto como um todo. Tal abordagem acaba por isentar outros envolvidos da responsabilidade compartilhada que deveria permear esse processo.

Essa falta de responsabilidade compartilhada não só sobrecarrega as professoras e os professores, como também limita a abrangência e a efetividade do processo avaliativo,

deixando de considerar as múltiplas dimensões que influenciam o desenvolvimento infantil. A ausência de um trabalho conjunto entre gestores, famílias e outros atores no contexto educativo impede que a avaliação seja utilizada como uma ferramenta estratégica para promover melhorias no campo educacional como um todo. Além disso, essa lacuna evidencia a importância de se estabelecer uma cultura de corresponsabilização, onde os diferentes agentes da comunidade educativa estejam alinhados e engajados no compromisso de construir práticas avaliativas mais colaborativas, justas e alinhadas aos princípios da Educação Infantil. Isso inclui não apenas a criação de diretrizes claras, mas também a promoção de formações continuadas e espaços de diálogo que fortaleçam o vínculo entre os envolvidos e garantam uma visão mais ampla e integrada do processo avaliativo.

Na percepção das professoras, no contexto do processo avaliativo (não somente), o reconhecimento profissional por parte da equipe gestora e das famílias representa um diferencial significativo. Esse reconhecimento, segundo elas, funciona como uma força motriz essencial para o aperfeiçoamento da práxis docente, incentivando o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais engajadas e alinhadas às necessidades do contexto educativo.

Lá, além de ter esse número reduzido de crianças nós tínhamos uma gestão, uma equipe também que valorizava isso e estimulava a gente a estudar, a ser melhor mesmo, e dava esse papel, assim, de professora (MARIA LUIZA).

Diante dessas informações, esta seção revela as múltiplas camadas de complexidade que envolvem o processo avaliativo na Educação Infantil, destacadas pelos relatos e reflexões das participantes. As dificuldades técnicas e emocionais enfrentadas pelas professoras, particularmente ao elaborar pareceres descritivos para crianças neurodivergentes, expõem um cenário de insegurança e falta de orientação. Essa realidade é agravada pela ausência de um documento complementar, conforme mencionado anteriormente, pautado nos preceitos da proposta pedagógica vigente, que trate de maneira mais objetiva e acessível os princípios, finalidades e procedimentos da avaliação na Educação Infantil, que ofereça subsídios às professoras e professores em sua prática diária. Assim, a avaliação, que poderia ser uma ferramenta transformadora, muitas vezes se limita a um exercício de cumprimento formal.

Nesse contexto, observamos a importância de práticas avaliativas que transcendam o registro do desenvolvimento infantil — o que requer inclusive tensionar o modo como a LDB 9394/96 trabalha com a ideia de avaliação, como “acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças” (Brasil, 1996) —, assumindo também um papel reflexivo sobre

as estratégias pedagógicas adotadas. Contudo, os relatos apontam obstáculos adicionais, como o elevado número de crianças por agrupamento, a rigidez das rotinas institucionais e a carência de histórico avaliativo acessível, elementos que dificultam uma observação mais detalhada e comprometem a profundidade da avaliação. Essas limitações reforçam a necessidade de flexibilização das práticas e de maior valorização da individualidade das crianças.

Nesse cenário, uma das participantes questiona: *“É de agora o problema?”*, ao refletir sobre a ausência de registros que indiquem se determinada dificuldade comportamental já se manifestava em etapas anteriores da Educação Infantil. A fala evidencia a importância da avaliação como documento histórico, capaz de acompanhar o percurso da criança e oferecer subsídios para práticas educativo-pedagógicas mais contextualizadas e condizentes aos modos de ser das crianças. Quando não há continuidade nos registros, situações complexas podem ser interpretadas como novidades, gerando surpresa e tensão entre os profissionais e as famílias. A ausência de documentação consistente compromete não apenas o entendimento do desenvolvimento infantil, mas também a articulação entre os diferentes agentes envolvidos no processo educativo.

Além das dificuldades estruturais, as participantes ressaltam o papel fundamental do reconhecimento profissional na motivação de professoras e professores. A valorização por parte das equipes gestoras e das famílias não apenas estimula o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, mas também fortalece os vínculos entre os diferentes agentes da comunidade educativa, promovendo um ambiente colaborativo. Entretanto, a sobrecarga atribuída exclusivamente aos docentes, somada à ausência de uma cultura de corresponsabilização, limita o alcance e a eficácia do processo avaliativo.

Associado aos demais aspectos, a falta de formação inicial e continuada em avaliação — evidenciada pelos depoimentos — reflete um dos principais entraves para o fortalecimento dessa prática. Sem uma base sólida e experiências práticas durante a graduação, e sem iniciativas de formação continuada pela Rede Municipal de Ensino, os docentes são obrigados a buscar, por conta própria, as ferramentas e o conhecimento, necessários para realizar avaliações mais condizentes com as defesas da área. Esse cenário, permeado por lacunas e desafios, reforça a urgência de investimentos em formação, diretrizes claras e estruturas de suporte. Somente assim será possível consolidar a avaliação na Educação Infantil como um instrumento humanizado e eficaz, capaz de refletir as singularidades das crianças e transformar o ambiente educacional em um espaço mais inclusivo e significativo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS... OU NEM TÃO FINAIS QUANDO SE TRATA DA AVALIAÇÃO

Esta dissertação se propôs a analisar a avaliação na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú/SC, a partir das narrativas e práticas de professoras dessa etapa educativa, bem como das legislações e documentos oficiais — nacionais e locais — que orientam as propostas e práticas pedagógicas nesse contexto. A investigação partiu das inquietações desta pesquisadora em relação ao processo avaliativo na Educação Infantil, com foco especial na elaboração de pareceres descritivos e no uso de instrumentos de avaliação diversos.

A pesquisa revelou a complexidade inerente à avaliação na Educação Infantil, um tema que, paradoxalmente, se mostra tanto presente quanto invisibilizado nos processos de formação de professoras e professores. A análise documental, que abrangeu desde a legislação nacional (LDB, DCNEI, PNE) até os documentos municipais (Proposta Curricular, Resolução 06/2020) e o Projeto Político Pedagógico do NEI campo da pesquisa, evidenciou a existência de diretrizes que preconizam uma avaliação contínua, formativa e contextualizada. Contudo, as narrativas das professoras trouxeram à tona os desafios práticos na implementação dessas diretrizes, como a escassez de tempo para planejamento e registro, a lacuna na formação específica para avaliação e a falta de clareza sobre quais instrumentos avaliativos utilizar.

Os resultados desta pesquisa encontram ressonância no debate nacional sobre a avaliação na Educação Infantil, um campo marcado por tensões entre diferentes perspectivas teóricas e pela busca de um modelo que consiga articular o acompanhamento individualizado do desenvolvimento das crianças com a promoção da qualidade da oferta educativa como um todo. A discussão sobre a Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI) e a inclusão dessa etapa no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) ilustram a relevância e a complexidade desse debate contemporâneo.

As implicações desta pesquisa são significativas, tanto no plano teórico quanto no prático. No âmbito teórico, o estudo contribui para o aprofundamento da compreensão sobre a avaliação na Educação Infantil, salientando a necessidade de se considerar a complexidade desse processo e a importância de integrar as diferentes dimensões da avaliação — tanto da Educação Infantil (DA), que diz respeito à qualidade da oferta e às condições institucionais, quanto na Educação Infantil (NA), voltada ao acompanhamento do desenvolvimento das crianças. Essa distinção, muitas vezes negligenciada nos documentos oficiais e nas formações

docentes, revela o quanto ainda é necessário ampliar o olhar sobre o que se avalia, como se avalia e com que finalidade. A avaliação não pode ser compreendida como um fim em si mesma, mas como parte constitutiva do processo pedagógico, atravessada por dimensões éticas, políticas e afetivas.

No plano prático, os resultados apontam para a urgência de investir em políticas de formação inicial e continuada que abordem a avaliação como prática situada, ética e reflexiva, e não como mera técnica ou exigência burocrática. Isso poderá contribuir para romper com a lógica da avaliação como instrumento de controle e responsabilização individual, e construir espaços formativos que valorizem a escuta, o diálogo e a construção coletiva de sentidos. A ausência de espaços de escuta, estudo e troca entre pares sobre os processos avaliativos contribui para a reprodução de práticas fragmentadas e pouco contextualizadas. Além disso, torna-se imprescindível revisar os documentos municipais que orientam a prática pedagógica — como a Proposta Curricular e as Diretrizes locais — para que contemplem com maior clareza e profundidade as especificidades da avaliação na Educação Infantil. O fortalecimento do diálogo entre os diversos atores envolvidos no processo educativo — agências de formação inicial, secretaria municipal de educação, profissionais que atuam em diferentes frentes nos NEIs (docentes, gestão administrativa e pedagógica, profissionais de apoio pedagógico) e famílias — não deve ser entendido como uma ação pontual, mas como um compromisso político e institucional com a construção de uma cultura avaliativa que respeite o tempo da infância, valorize o trabalho docente e promova práticas mais sensíveis e respeitosas para com as crianças.

Outro ponto de destaque foi a centralização das práticas avaliativas nos pareceres descritivos, amplamente utilizados, mas que limitam a diversidade de instrumentos avaliativos capazes de enriquecer o acompanhamento do desenvolvimento infantil, uma vez que, conforme defendido por Hoffmann (2000), a avaliação na Educação Infantil deve ser reflexiva, formativa e promotora de uma visão mais ampla e contextualizada das potencialidades das crianças.

Além disso, a pesquisa etnográfica desenvolvida, colocou em relevo a importância da vigilância epistemológica e dos cuidados éticos na condução de estudos que envolvem a subjetividade das participantes e a análise de documentos. A construção de uma relação de confiança entre a pesquisadora e as professoras, a garantia do consentimento informado, a manutenção, a cada encontro, do firme propósito de assegurar às professoras sua retirada da pesquisa tão logo decidissem, e a busca por uma representação fidedigna das vozes das participantes foram aspectos essenciais para assegurar a validade e a relevância do estudo.

Entretanto, por se tratar de uma pesquisa de natureza etnográfica, que combina a observação direta e análise documental, este estudo sobre a avaliação na Educação Infantil enfrentou desafios éticos e metodológicos específicos. A Etnografia, ao buscar compreender as práticas e percepções de professoras em seu contexto cotidiano, exige uma postura cuidadosa e respeitosa, garantindo a fidelidade ao que é observado e relatado. Essa abordagem foi ampliada pela Etnografia de documentos, permitindo uma análise aprofundada de legislações e diretrizes nacionais e locais relacionadas à avaliação, com o objetivo de articular os discursos institucionais às práticas efetivamente realizadas no Núcleo de Educação Infantil campo desta pesquisa.

Uma das questões centrais foi a vigilância epistemológica, ou seja, a necessidade de manter um olhar crítico e atento durante todo o processo. A posição da pesquisadora, especialmente por se tratar de um estudo que envolve a percepção de sujeitos e a interpretação de documentos normativos, demandou um esforço contínuo para evitar vieses que comprometessem a legitimidade científica do trabalho. Além disso, considerando a natureza polêmica da avaliação na Educação Infantil e as discussões atuais sobre sua inclusão no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a pesquisa foi permeada por implicações éticas e dilemas.

Do ponto de vista ético, foi fundamental garantir que as vozes das professoras fossem representadas com fidelidade e que suas contribuições fossem contextualizadas de forma respeitosa e anônima, quando do desejo das participantes. O consentimento informado foi peça-chave para assegurar que todas as participantes compreendessem os objetivos e a metodologia da pesquisa. Adicionalmente, houve a necessidade de abordar com sensibilidade o impacto emocional de discutir questões avaliativas, que são frequentemente percebidas como controversas ou desafiadoras na prática pedagógica.

Ao combinar Etnografia e a Etnografia de documentos, o estudo conseguiu revelar tanto as complexidades das práticas avaliativas quanto as tensões existentes entre o que é exigido institucionalmente e o que é possível realizar na prática, reforçando, deste modo, a importância de um diálogo contínuo entre políticas públicas, práticas pedagógicas e demandas das comunidades educativas para promover processos avaliativos mais éticos, diversificados e efetivos.

É necessário reforçar que, embora o estudo considere a dualidade da avaliação **DA** e **NA** Educação Infantil, alguns trechos do texto enfatizam mais a avaliação **NA** Educação, já que este foi o enfoque priorizado, tanto nos documentos locais quanto nas narrativas das

professoras entrevistadas. No decorrer do texto, buscamos alertar leitora e leitor para a necessidade de que a Rede atenda a essa dicotomia, considerando que ambas são complementares à prática avaliativa na Educação Infantil. Afinal, não há como tratar da avaliação da aprendizagem e desenvolvimento das crianças sem considerar o contexto em que as práticas educativo-pedagógicas ocorrem.

Todavia, compreendemos que esse movimento demanda uma mudança de paradigma, que só será possível mediante estudos e momentos de formação continuada com professoras, professores, gestores e especialistas da Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú, contando também com a participação das agências de formação inicial (universidades comunitárias e privadas, assim como o Instituto Federal, instaladas nessa região).

Reforçamos a necessidade de revisão dos documentos balizadores da avaliação na Educação Infantil da Rede — como a Proposta Curricular Municipal e a Resolução 06/2020 — de modo a contemplar a avaliação dos contextos da Educação Infantil, que estão intrinsecamente imbricados ao trabalho docente e, por conseguinte, aos aspectos do desenvolvimento das crianças.

Enfatizamos ainda a importância da elaboração de uma Proposta Curricular específica para a Educação Infantil, que contemple as singularidades dessa etapa educativa em sua totalidade. Embora haja esforços para adaptar o documento curricular vigente às necessidades das crianças de 0 a 5 anos, as instituições de Educação Infantil apresentam particularidades que nenhuma outra etapa da Educação Básica contempla. A organização dos tempos e espaços, a centralidade das brincadeiras, das interações, das múltiplas linguagens e dos campos próprios da(s) infância(s) exigem diretrizes que dialoguem diretamente com os princípios dessa etapa. Por isso, é essencial tratar cada etapa e modalidade com a atenção e a dedicação que lhe são devidas.

Por se tratar de um documento que orienta as práticas educativo-pedagógicas, é imprescindível que a Proposta Curricular também ofereça diretrizes claras sobre como avaliar nessa etapa educativa, respeitando os fundamentos que a regem. A avaliação na Educação Infantil não deve ser pautada por critérios escolares tradicionais, voltados ao desempenho ou à mensuração de resultados, mas compreendida como um processo contínuo, formativo, contextualizado e ético, que valoriza o percurso de cada criança e reconhece sua singularidade. Essa concepção está alinhada às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que reconhecem a especificidade dessa

etapa como parte integrante da Educação Básica e orientam para práticas avaliativas que respeitem o desenvolvimento integral das crianças.

Dessa forma, a Proposta Curricular precisa assumir o compromisso de orientar práticas avaliativas coerentes com os marcos legais e com os princípios ético-político-estético da Educação Infantil, evitando a reprodução de modelos escolares que não dialogam com a(s) infância(s). Além disso, é fundamental que esse documento incorpore a dimensão da transição para o Ensino Fundamental, reconhecendo que a Educação Infantil não deve se isolar em suas práticas, mas sim, estabelecer pontes que assegurem continuidade, respeito aos tempos e modos de ser das crianças, e articulação entre os ciclos da Educação Básica.

A ausência dessa articulação pode gerar rupturas no processo de desenvolvimento infantil, comprometendo a trajetória educativa das crianças e fragilizando os vínculos construídos na primeira infância. A transição entre etapas não pode ser reduzida a uma mera passagem administrativa. Trata-se de um processo pedagógico que exige planejamento intencional, escuta qualificada e diálogo entre os profissionais das duas etapas, bem como com as famílias. Para que essa transição ocorra de forma ética e respeitosa, é essencial que a Proposta Curricular da Educação Infantil dialogue com os documentos orientadores do Ensino Fundamental, garantindo que a avaliação não se configure como instrumento de ruptura, mas sim, como prática de acolhimento, continuidade e valorização das experiências vividas pelas crianças.

Somente com uma proposta curricular sensível às especificidades das crianças e suas infâncias será possível garantir uma educação que acolha, respeite e potencialize os direitos das crianças desde seus primeiros anos.

Os resultados e discussões apresentados nesta dissertação abrem caminho para uma série de investigações futuras que podem aprofundar e expandir o conhecimento sobre a avaliação na Educação Infantil. Algumas destas possibilidades de pesquisa que se destacam são:

- **Formação de Professoras e Professores relacionadas à temática da Avaliação na Educação Infantil:** Considerando a complexidade da avaliação nessa etapa educativa e os desafios enfrentados pelos profissionais, torna-se fundamental investigar os processos formativos que melhor os “preparam” para essa tarefa. Estudos podem explorar diferentes modelos e estratégias de formação, analisando seu impacto nas concepções e práticas avaliativas. Por

exemplo, pesquisas podem investigar como a formação continuada, baseada na reflexão sobre a prática e no diálogo com a teoria, contribui para o desenvolvimento de uma avaliação mais formativa e contextualizada.

- **Desenvolvimento e Uso de Instrumentos e Registros Avaliativos:** A pesquisa evidenciou a diversidade de instrumentos e registros utilizados na avaliação da Educação Infantil, bem como as dificuldades enfrentadas pelas professoras na sua elaboração. Nesse sentido, sugere-se a realização de estudos que investiguem a adequação e eficácia desses instrumentos para o acompanhamento do trabalho docente e do desenvolvimento infantil. Pesquisas podem analisar como diferentes instrumentos, como portfólios, observações sistemáticas e narrativas pedagógicas, podem ser utilizados para promover uma avaliação mais completa e significativa.
- **Participação das Famílias no Processo Avaliativo:** A dissertação destacou a importância da parceria entre a instituição educativa e as famílias no processo de avaliação. No entanto, ainda há muito a ser explorado sobre como essa participação pode ser efetivamente promovida e quais seus impactos no desenvolvimento das crianças e na qualidade da educação oferecida. Futuras pesquisas podem investigar as percepções e expectativas das famílias em relação à avaliação na Educação Infantil, bem como estratégias para construir canais de comunicação e colaboração mais sólidos entre a instituição educativa e os lares das crianças.
- **Impactos da Avaliação em Larga Escala na Educação Infantil:** Diante do crescente interesse em incluir a Educação Infantil em sistemas de avaliação em larga escala, como o SAEB, torna-se urgente investigar os possíveis impactos dessa medida nas práticas pedagógicas e no desenvolvimento das crianças. Pesquisas podem analisar os riscos de uma avaliação homogeneizadora e descontextualizada, que não considere as especificidades da Educação Infantil, assim como as possibilidades de se construir modelos de avaliação em larga escala que sejam adequados a essa etapa educativa, justamente aquelas voltadas à avaliação DA Educação Infantil.

Embora sejam apenas algumas das muitas possibilidades de investigação, essas sugestões indicam caminhos que podem enriquecer o conhecimento sobre a avaliação NA e DA Educação Infantil, contribuindo para práticas pedagógicas mais cuidadosas e para a melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Fábio Tomaz. **O processo de avaliação das crianças no contexto da educação infantil**. 2011. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/95455/301689.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 out. 2025.
- ALVES, Maria Palmira Carlos. **Currículo e Avaliação: uma perspectiva integrada**. Porto: Porto Editora, 2004.
- AMANCIO, Cristiane Ferreira Cunha. **Avaliação Institucional na Educação Infantil: refletindo o percurso, repensando a trajetória, tecendo possibilidades na formação docente**. 2023. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13752982. Acesso em: 20 mar. 2024.
- ANPED. **Manifesto GT-07: Avaliação da Educação Infantil e nova Portaria da Política Nacional de Educação Infantil**. 2020. Disponível em: <https://associado.anped.org.br/news/manifesto-gt-07-avaliacao-da-educacao-infantil-e-nova-portaria-da-politica-nacional-de>. Acesso em: 10 jun. 2023.
- ARRETCHE, Marta. **As políticas da política: desigualdades e inclusão nos governos PSDB e PT**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.
- ARRETCHE, Marta. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, p. 43-56, 2001.
- BALNEÁRIO CAMBORIÚ (SC). **Resolução 06/2020: Fixa normas para a Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Balneário Camboriú, Santa Catarina**. Conselho Municipal de Educação, 2020. Disponível em: https://www.bc.sc.gov.br/arquivos/conteudo_downloads/VB9XT8TA.zip. Acesso em: 15 mar. 2024.
- BALNEÁRIO CAMBORIÚ (SC). **Decreto Municipal 2159/1991**. Cria o Núcleo Infantil Giovania de Almeida" na Escola Municipal da Praia de Estaleirinho. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/sc/b/balneario-camboriu/decreto/1991/215/2159/decreto-n-2159-1991-cria-o-nucleo-infantil-giovanina-de-almeida-na-escola-municipal-da-praia-de-estaleirinho?r=c>. Acesso em: 25 abr. 2025.
- BALNEÁRIO CAMBORIÚ (SC). **Lei nº 4.277, de 4 de junho de 2019**. Altera dispositivo da Lei Municipal nº 3.388, de 15 de dezembro de 2011, que dá denominação a bem público, e dá outras providências. Balneário Camboriú, 2019. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/b/balneario-camboriu/lei-ordinaria/2019/428/4277/lei->

ordinaria-n-4277-2019-altera-dispositivo-da-lei-municipal-n-3388-de-15-12-2011-que-da-denominacao-a-bem-publico-e-da-outras-providencias. Acesso em: 16 out. 2025.

BALNEÁRIO CAMBORIÚ (SC). **Orientações Curriculares Municipais de Balneário Camboriú**. Balneário Camboriú: Secretaria Municipal de Educação, 2013. Documento impresso.

BALNEÁRIO CAMBORIÚ (SC). **Proposta Curricular Municipal de Balneário Camboriú 2021**. Balneário Camboriú: Secretaria Municipal de Educação, 2021a. Documento impresso.

BALNEÁRIO CAMBORIÚ (SC). **Lei Municipal nº 1.799, de 17 de dezembro de 1998**: Cria o Sistema Municipal de Ensino de Balneário Camboriú. Câmara de Vereadores: Balneário Camboriú, 1998. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/b/balneario-camboriu/lei-ordinaria/1998/180/1799/lei-ordinaria-n-1799-1998-cria-o-sistema-municipal-de-ensino-de-balneario-camboriu>. Acesso em: 18 out. 2025.

BALNEÁRIO CAMBORIÚ (SC). Resolução nº 01/2021: Reestabelece diretrizes para a avaliação do processo de ensino e de aprendizagem no Ensino Fundamental das Unidades Escolares integrantes do Sistema Municipal de Ensino de Balneário Camboriú/SC. Conselho Municipal de Educação. Balneário Camboriú: CME, 2021b. Documento impresso.

BALNEÁRIO CAMBORIÚ(SC). **Lei nº 2.571, de 26 de junho de 2006**. Cria o Departamento de Educação Infantil, cargo de provimento em comissão que especifica, e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/b/balneario-camboriu/lei-ordinaria/2006/258/2571/lei-ordinaria-n-2571-2006-cria-o-departamento-de-educacao-infantil-cargo-de-provimento-em-comissao-que-especifica-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 15 out. 2025.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BATESON, Gregory. **Verso un'ecologia della mente**. Milano: Edizione Adelphi, 1972.

BISPO, Alenilza Alves. Educação infantil na abordagem de Reggio Emilia. **Revista Mais Educação**, v. 8, n. 3, p. 45–60, abr. 2025. Disponível em: <https://www.revistamaiseducacao.com/artigosv8-n3-abril-2025/2>. Acesso em: 28 jul. 2025.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p. 20-28, jan. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt>. Acesso em: 22 mar. 2025.

BONDIOLI, Anna. “Valutare”. In: BONDIOLI, A.; FERRARI, M. (a cura di). **Verso un modello di valutazione formativa**. Edizioni Junior, Azzano San Paolo (Bg), 2004, p. 11-58.

BONDIOLI, Anna. **L’AVSI e la sua “filosofia”**. In: BONDIOLI, Anna; FERRARI, Monica (a cura di). **AVSI – Autovalutazione dela Scuola dell’Infanzia**: uno strumento di formazione e il suo collaudo. S. Paolo: Edizioni Junior, 2008, p.13-57. Disponível em: <https://iris.unipv.it/handle/11571/138909>. Acesso em: 23 jul. 2023.

BONDIOLI, Anna; FERRARI, Monica (a cura di). **Educare la professionalità degli operatori per l'infanzia**. Azzano San Paolo: Edizioni Junior, 2004. Disponível em: <https://iris.unipa.it/retrieve/handle/10447/8508/386105/Far%20crescere%20la%20professiona%20lit%C3%83%C2%A0.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2023.

BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella (Orgs.). **Participação e qualidade em educação da infância**: percursos e compartilhamento reflexivo em contextos educativos. Trad. Luiz Ernani Fritoli. Curitiba: Editora UFPR, 2013. 311p.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean- Claude; PASSERON, Jean-Claude. **O ofício do sociólogo**: preliminares epistemológicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. **Autoavaliação de escolas**: alinhavando sentidos, produzindo significados. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010. p. 247.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano CXXXIX, n. 7, p. 1–33, 10 jan. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 18 dez. 2009b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 out. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. **Contribuições para a política nacional**: avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação de contexto. Curitiba: Imprensa/UFPR; Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Coordenação de Educação Infantil, 2015. 104 p. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=36641-seb-avaliacao-educacao-infantil-a-partir-avaliacao-contexto-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 jul. 2023.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília : MEC, SEB, 2010e. Disponível em: https://sme.limeira.sp.gov.br/leis/diretrizes_curriculares_nacionais_infantil.pdf. Acesso em: 4 jul. 2022.

BRASIL. **Educação Infantil**: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação. Relatório Síntese. Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2012c. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11990-educacao-infantil-sitematica-avaliacao-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 dez. 2006c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 6 out. 2025.

BRASIL. **Fundamentação das matrizes de avaliação da educação básica**: estudos e propostas. Brasília: MEC/INEP, 2014a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/fundamentacao_das_matrizes_de_avaliacao_da_educacao_basica_estudos_e_propostas.pdf. Acesso em: 30 out. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Relatório de resultados do SAEB 2021: Volume 4**. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2021/resultados/relatorio_de_resultados_do_saeb_2021_volume_4.pdf. Acesso em: 7 out. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sistema de Avaliação da Educação Básica**: documentos de referência versão 1.0. Brasília, DF: Inep, 2018c. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/saeb_documentos_de_referencia-versao_1.0.pdf. Acesso em: 21 out. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Saeb 2023**: detalhamento da população e resultados: nota técnica Nº 18/2023/CGMEB/DAEB. Brasília, DF: Inep, 2024a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/saeb/outros_documentos/nota_tecnica_detalhamento_populacao_resultados_saeb_2023.pdf. Acesso em: 12 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial (DOU nº 120-A, Edição Extra, quinta-feira, 26 de junho de 2014, Seção 1, p. 1/7). Brasília, DF, 2014b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.257 de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 mar. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069compilado.htm. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 1996. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 4 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC); Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); Diretoria De Avaliação Da Educação Básica (DAEB). **Avaliação da Educação Infantil – SAEB 2019: Fundamentos Teóricos.** Brasília-DF Inep/MEC 2023b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_professor/matriz_e_s_de_referencia/Avaliacao_da_educacao_infantil_saeb_2019_fundamentos_teoricos.pdf. Acesso em: 23 out. 2024.

BRASIL. **Brinquedos e brincadeiras de creches:** manual de orientação pedagógica. Ministério da Educação. 1ed. Brasília: MEC, 2012b. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2021/10/publicacao-brinquedo-e-brincadeiras-completa-1.pdf>. Acesso em: 17 out. 2025.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 22/98: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Brasília, DF: CNE/CEB, 1998. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 9 de outubro de 2018. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 out. 2018a. Seção 1, p. 43. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/servlet/INPDFViewer?captchafield=firstAccess&data=08%2F10%2F2018&jornal=515&pagina=43>. Acesso em: 15 out. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 20 de fevereiro de 2024. Estabelece os Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 21 fev. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/eb/implementacao-dos-parametros-nacionais-de-qualidade-da-educacao-infantil>. Acesso em: 27 set. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União:** seção 1, p. 8–9, 14 jul. 2010c. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/resolucao-4-2010_113399.html. Acesso em: 19 out. 2025.

BRASIL. Resolução n.º 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, 15 dez. 2010d. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7246-rceb007-10&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 out. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 200, p. 43–44, 22 out. 2024. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-aco-es/30000-uncategorised/91211-resolucoes-ceb-2024>. Acesso em: 19 out. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 30 de janeiro de 2024: Fixa Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 31 jan. 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/outubro/cne-aprova-diretrizes-para-educacao-infantil>. Acesso em: 18 out. 2025.

BRASIL. Portaria nº 505, de 4 de dezembro de 2013. Institui a Comissão de Especialistas da Avaliação da Educação Infantil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 5 dez. 2013a.

BRASIL. Portaria nº 360, de 9 de julho de 2013. Institui a Comissão de Especialistas da Avaliação da Educação Infantil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 10 jul. 2013b.

BRASIL. **Avaliação Nacional da Educação Infantil**: documento orientador. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: MEC/Inep, 2015. Disponível em: <https://undime.org.br/portal/documento/arquivo/564>. Acesso em: 18 out. 2025.

BRASIL. Portaria nº 379, de 26 de dezembro de 2012a. Institui a Comissão de Especialistas da Avaliação da Educação Infantil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 2012a.

BRASIL. Portaria nº 366, de 29 de abril de 2019. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2019. Ministério da Educação. Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2019. Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n%C2%BA-366-de-29-de-abril-de-2019-86232542>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Portaria nº 267, de 21 de junho de 2023. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2023. Ministério da Educação. Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2023a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-267-de-21-de-junho-de-2023-491971666>. Acesso em: 12 nov. 2024.

BRASIL. Portaria nº 458, de 5 de maio de 2020. Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2020a. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2020/legislacao/portaria_n458_05052020.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 17 de dezembro de 2017.** Aprova diretrizes para a educação básica. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 out. 2025.

BRASIL. **Indicadores da qualidade na educação infantil.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. 2ed. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018d.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica; FUNDAÇÃO ORSA; UNDIME; UNICEF Brasília: MEC/SEB, 2009a. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/506/file/Indicadores_da_Qualidade_na_Educacao_Infantil.pdf. Acesso em: 7 out. 2025.

BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.

BRASIL. **Educação infantil no Brasil: situação atual.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.

BRASIL. **Educação infantil: bibliografia anotada.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1995.

BRASIL. **Proposta pedagógica e currículo em educação infantil.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEB/DPE/COEDI, 2006a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEB/ DPE/COEDI, 2006b. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional Pela Primeira Infância 2011 - 2022.** Brasília, DF: Rede Nacional Primeira Infância, 2010b.

BRASIL. **Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009c. Disponível em: <https://www.mieib.org.br/wp->

content/uploads/documentos/2009_Politica_de_educacao_infantil_no_Relatorio.pdf. Acesso em: 6 out. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC/SEB/DPE/COEDI, 2005. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994.**(Criação o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica). Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. 1994a. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2016/05/docpreliminarinep.pdf>. Acesso em: 7 out. 2025.

BRASIL. Portaria nº 1.100, de 26 de dezembro de 2018. Estabelece as diretrizes para a realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb no ano de 2019. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 dez. 2018b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/legislacao/portaria_n1100_26122018_saeb2019.pdf. Acesso em: 7 out. 2025.

BRASIL. Portaria nº 1.147, de 16 de dezembro de 2011. Institui Grupo de Trabalho de Avaliação da Educação Infantil. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 19 dez. 2011. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. Portaria nº 369, de 5 de maio de 2016. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SINAEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 maio 2016b. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/667703215/PORTARIA-No-369-DE-5-DE-MAIO-DE-2016-Imprensa-Nacional>. Acesso em: 7 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006: Altera a redação dos arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 7 fev. 2006b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em: 18 out. 2025.

BRASIL. **Projeto de Lei 8.035, de 2010.** Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Ofício nº 2.816/2013-SF. 2010a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/54a-legislatura/pl-8035-10-plano-nacional-de-educacao/documentos/outras-documentos/avulso-pl-8035-10-c>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 14 abr. 1999. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação

Fundamental, 1994. Disponível em:

https://site.mppr.mp.br/sites/hotsites/arquivos_restritos/files/migrados/File/publi/mec/pnei_educacao_infantil.pdf. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. **Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 20 out. 2025.

BRESCIANE, Ana Lúcia Antunes. **Avaliação na Educação Infantil: o que nos revelam os relatórios de um município paulista**. 2015. 96 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16208>. Acesso em: 20 out. 2025.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CAMPOS, Maria Malta. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 22–43, jan. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SJcQK9wC5WNVHZYkL67stCK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 out. 2024.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6ed. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <https://www.cau.ufscar.br/pt-br/assets/arquivos/educacao/criterios.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2025.

CAMPOS, Maria, Malta; ESPOSITO, Yara Lúcia; BHERING, Eliana; GIMENES, Nelson; ABUCHAIM, Beatriz. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais Brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 142, p. 20–54, jan. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SvLkMwNjzY88MZpXYs9v4qR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 out. 2024.

CARMO, Andreia do. **Avaliação de contexto na educação infantil: um estudo na rede municipal de ensino de Florianópolis**. 2021. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000057/0000576b.pdf>. Acesso em: 20 out. 2025.

CARMO, Andreia do; DIAS, Julice. A avaliação de contexto na educação infantil: trajetória e desafios da rede municipal de ensino de Florianópolis. **REUNIÃO REGIONAL DA ANPED – SUL, 2022**, Florianópolis. Anais [...]. Rio de Janeiro: ANPED, 2022. Disponível em: https://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/43/10799-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 20 mar. 2024.

CASTELO, Jordanna Branco. **Avaliação de contexto de práticas de oralidade, leitura e escrita na pré-escola: possibilidades e desafios**. 2019. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação,

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em:
<https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2019/tJORDANNA%20CASTELO%20BRANCO.pdf>.
 Acesso em: 20 out. 2025.

CASTRO E SOUZA, Marina Pereira. de. Avaliação na Educação Infantil: linguagem, leitura e escrita. In: CORSINO, Patrícia; NUNES, Maria Fernanda R. (Org.). **Linguagem, leitura e escrita: por uma poética da educação infantil**. Rio de Janeiro: Edigráfica, 2018, p. 109-127.

CIASCA, Maria Isabel Filgueira Lima; MENDES, Débora Lúcia Lima Leite. Estudos de avaliação na educação infantil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 293–304, 2009. DOI: 10.18222/ea204320092050. Disponível em:
<https://publicacoes.fcc.org.br/ea/article/view/2050>. Acesso em: 15 mar. 2025.

CIPOLLONE, Laura (Org.). **Instrumentos e indicadores para avaliar a creche: um percurso de análise da qualidade**. Trad. Luiz Ernani Fritoli. Curitiba: Ed. UFPR, 2014.

CLIFFORD, James. Verdades parciais. IN: CLIFFORD, James; MARCUS, George. **A escrita da cultura – poética e política da etnografia**. Rio de Janeiro: EdUERJ; Papéis Selvagens Edições, 2016.

CLIFFORD, James; MARCUS, George. **A escrita da cultura – poética e política da etnografia**. Rio de Janeiro: EdUERJ; Papéis Selvagens Edições, 2016.

COELHO, Maria Claudia. Sobre tropas e cornetas: apresentação à educação brasileira de Writing Culture. In: CLIFFORD, James; MARCUS, George. **A escrita da Cultura - poética e política da etnografia**. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens Edições, 2016.

COUTINHO, Ângela Scalabrin. Avaliação de contexto como processo formativo. **X ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2014, Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis: ANPED SUL, 2014.

COUTINHO, Angela Scalabrin; MORO, Catarina. Avaliação de contexto como processo formativo. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, n. 47, p. 1–18, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/21333/14204>. Acesso em: 20 out. 2025.

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin. **As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação**. Dissertação(mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2002. Disponível em:
<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/83136>. Acesso em: 29 jul. 2025.

DEMARQUI, Deyse Vieira Plácido; VARGAS, Patrícia Leal de. Um olhar reflexivo sobre o processo avaliativo na educação infantil. **Anais do I Seminário Internacional de Educação, III Seminário Nacional de Educação e I Seminário PIBID/FACCAT**. Junho/2016. Disponível em:
<https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/UM%20OLHAR%20REFLEXIVO%20SOBRE%20O%20PROCESSO.pdf>; Acesso em: 16 set. 2024.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

DIDONET, Vital. A avaliação na e da educação infantil. In: GUIMARÃES, Célia Maria.; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniele Ramos de (org). **Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 339-355.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. Educação Infantil: a creche, um bom começo. **Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3033/2768>. Acesso em: 12 set. 2024.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2022.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Petrópolis: DP&A, 2008.

FARIA, Ana. Paula.; BESSELER, Lais Helena. A avaliação na educação infantil: fundamentos, instrumentos e práticas pedagógicas. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 25, n. 3, p. 155–169, 2014. DOI: 10.14572/nuances.v25i3.3048. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3048>. Acesso em: 13 jul. 2024.

FERREIRA, Letícia; LOWENKRON, Laura. **Etnografia de documentos: pesquisas antropológicas entre papéis, carimbos e burocracias**. 1 ed, Rio de Janeiro: E-papers, 2020.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian; PIMENTA, Cláudia Oliveira. Avaliação da Educação Infantil no Brasil: debates teóricos, metodológicos e políticos. **REUNIÃO NACIONAL DA ANPED**, 39., 2019, Niterói. Anais [...]. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2019. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_3. Acesso em: 30 out. 2024.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1984.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

FREITAS, Gleiciara Magalhães. **Trabalhos em grupos como estratégia pedagógica da prática docente na educação infantil**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/items/7ea03e29-2821-41af-a040-2d08201042c4>. Acesso em: 10 set. 2024.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Educação infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2010. Disponível em:

<https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-infantil-no-brasil-avaliacao-qualitativa-e-quantitativa/>. Acesso em: 19 out. 2025.

GARCIA, Elisabete de Oliveira. **Avaliação da educação infantil: meta-análise e análise da produção do conhecimento no campo da avaliação da educação infantil (1993-2021)** 13/02/2023. 128 f. Mestrado em educação instituição de ensino: pontificia universidade católica de campinas, campinas biblioteca depositária: 2023. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoconclusao/viewtrabalhoconclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13418017. Acesso em: 20 mar. 2024.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GAVA, Fabiana Goveia; SANTOS, Izabella Mendes Sant Ana. Educação infantil: o que os professores da creche têm a dizer sobre a avaliação das crianças. Mestrado em educação: Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1yYfEtEW9yhver2bfQb58Z9VP3YGBDM0Y>. Acesso em: 20 mar. 2024.

GAVA, Fabiana Goveia; SANT ANA SANTOS, Izabella Mendes. Educação infantil: o que os professores da creche têm a dizer sobre a avaliação das crianças. **40ª ANPED Reunião Nacional de Pesquisa em Educação**, 2021. GT07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_19_18. Acesso em: 20 out. 2025.

GAVA, Fabiana Goveia. **Avaliação na educação infantil: sentidos atribuídos por professores na creche**. 2019. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11998>. Acesso em: 20 out. 2025.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1ed [Reimpr.]. - Rio de Janeiro: LTC, 2015.

GEERTZ, Clifford. **Obras e vidas: o antropólogo como autor**. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, 2005.

GLAP, Graciele. **Avaliação na/da Educação Infantil: estado da arte 2000-2012**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2013.

GUIMARÃES, Célia Maria; OLIVEIRA, Daniele Ramos de. Estudos sobre a avaliação na/da educação infantil: tendências das pesquisas e das práticas brasileiras (1996-2011). In: GUIMARÃES, Célia Maria; CORDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniele Ramos (org.). **Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Prefácio. In: OLIVEIRA, Amurabi. **Etnografia para educadores**. São Paulo: Editora Unesp, 2023.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. 22ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. 7ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. 8ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar: respeitar primeiro avaliar depois**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

HOFFMANN, Jussara. **Avanços nas concepções e práticas da avaliação**. Porto Alegre: 2015. Disponível em: www.pe.senac.br/congresso/anais/2015/arquivos/pdf/atlas/Texto1JussaraHofman.pdf. Acesso em: 5 jul. 2022.

HORTA NETO, João Luiz. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, abr. 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/335959279_Avaliacao_externa_de_escolas_e_sistemas_questoes_presentes_no_debate_sobre_o_tema. Acesso em: 30 out. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sc/balneario-camboriu.html>. Acesso em: 6 ago. 2023.

JORDÃO, Patrícia. A antropologia pós-moderna: uma nova concepção da etnografia e seus sujeitos. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v.4, n.1, 2004. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/04/A_antropologia_Pos_Moderna_Uma_No_va_Concepcao.pdf. Acesso em: 26 abr. 2024.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e a educação**. São Paulo: Cortez, 2007.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMANN JR., Moisés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LANES, Erone; TIMM, Jordana Wruck. Avaliação na Educação Infantil: que saberes mobilizar? **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 23, n. 76, p. 469-492, jan. 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2023000100469&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 jul. 2023.

LARA, Sandra Maria Baldone. Projeto Político Pedagógico e Educação Infantil. **Revista Catavento: Guaxupé, MG**, 2020. Disponível em: <https://www.unifeg.edu.br/revista-catavento/docs/ed-01-2020/Secao-Educacao-Infantil-em-Debate-Artigo-sobre-PPP-da-Educacao-Infantil.pdf>. Acesso em: 21 out. 2024.

LIMA, Fernanda Hubner de. **Avaliação em larga escala para a educação infantil: do baby pisa ao novo SAEB**. 13/07/2023 164 f. Mestrado em educação instituição de ensino: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel. 2023. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoconclusao/viewtrabalhoconclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13836851. Acesso em: 20 mar. 2024.

LOUVEIRA, Andreia de Mello. O debate sobre avaliação da qualidade na educação infantil: traçando cartografias. 2015. 100 f. (Dissertação) Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. São Carlos/SP, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2763?show=full>. Acesso em: 15 abr. 2023.

MACHADO, Niqueli Streck. **Artesanias Docentes Na Educação Infantil: Fios Que Tecem O Fazer Pedagógico Na Pré-Escola**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2023. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/274434/001166969.pdf?sequence=1>. Acesso em: 18 out. 2025.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 51-76.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2016.

MATIAZZI, Shellen de Lima; SIMÕES, Renata Duarte. **Avaliação da aprendizagem na Educação Infantil e os contextos de vida de crianças empobrecidas**. 1ed. Curitiba: Appris, 2022.

MELCHIOR, Maria Celina. **Avaliação pedagógica: função e necessidade**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

MORO, Catarina. Reflexões sobre a avaliação das crianças na Educação Infantil: escutas, olhares, registros atentos. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli. **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Santa Maria: UFSM; Brasília, DF: MEC/SEB, 2016. p. 341-350.

MORO, Catarina; BRANCO, Jordana; CORSINO, Patrícia. Avaliação de contexto: análise colegiada de instrumentos avaliativos. **Educação em Revista**, v. 39. p. 38402, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/VxnmDtH5tCK6j5tZfkGg7Zm/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 19 set. 2024.

MOROSINI, Marília Costa; KOHLS-SANTOS, Priscila; BITTENCOURT, Zoraia Aguiar. **Estado do conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021.

MOTTA, Ana Paula da; SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Política nacional de avaliação da educação infantil: propostas em disputa. **ANPEd Sul**, 12., 2022, Porto Alegre. Anais [...]. Porto Alegre: ANPEd, 2022. Disponível em: https://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/43/10747-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 20 out. 2025.

NEI Professora Odácia Tereza Damázio. **Projeto Político Pedagógico**. Balneário Camboriú, 2023.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. *Avaliação na Educação Infantil: algumas reflexões*. In: **Reunião Nacional da ANPEd**, 41., 2022. Anais [...]. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, 2022. GT07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos. Disponível em: https://legado.anped.org.br/sites/default/files/gt07-1452_int.pdf. Acesso em: 20 out. 2025.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. Avaliação na Educação Infantil: algumas reflexões. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), **35. Reunião Anual, 2012**, Porto de Galinhas, PE. Anais eletrônicos... 2012. Disponível em: https://legado.anped.org.br/sites/default/files/gt07-1452_int.pdf. Acesso em: 20 out. 2025.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; MORO, Catarina. Avaliação na educação infantil: um debate necessário. **Revista Est. Aval. Educ.** São Paulo, v. 24, n. 55, p.272 – 302, abr./ago. 2013. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1821/1821.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2023.

OLIVEIRA, Amurabi. **Etnografia para educadores**. São Paulo: Editora Unesp, 2023c.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; ARAÚJO, Claisy Maria Marinho. Família e escola: Uma análise sobre a colaboração no desenvolvimento infantil. **Revista Educação em Foco**, v. 19, n. 3, p. 35-50, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/CM3Hj6VLtm7ZMxD33pRyhkn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 abr. 2025.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? **Anais do I Seminário Nacional Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, nov. 2010. Disponível em: <https://blogproinfanciabahia.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/03/curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2025.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PARENTE, Maria Cristina Cristo. **A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem**. 2004. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança). Universidade do Minho: Braga, 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277245841_A_construcao_de_praticas_alternativas

_de_avaliacao_na_pedagogia_da_infancia_sete_jornadas_de_aprendizagem. Acesso em: 25 jul. 2023.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional.

Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009 - ISSN: 1676-2584.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555/7124>. Acesso em: 30 ago. 2024.

PAULA, Roberta Duarte. **Cadê a avaliação que estava aqui?** Sentidos e concepções que permeiam o processo de transição das crianças em idade pré-escolar para o 1º ano do Ensino Fundamental. 2023. 181 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/20958>. Acesso em: 18 out. 2025.

PAZ, Senhorinha de Jesus Pit. **A avaliação na educação infantil:** análise da produção acadêmica brasileira presente nas reuniões anuais da ANPEd entre 1993 e 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/102215>. Acesso em 18 mai. 2024.

PEIRANO, Mariza Gomes e Souza. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos** UFRGS, v. 20, p. 377-391, 2014. Documento impresso.

PEIRANO, Mariza Gomes e Souza. Etnografia, ou a teoria vivida. In: PEIRANO, Mariza Gomes e Souza. **A eterna juventude da antropologia:** etnografia e teoria vivida. Brasília: Mariza Peirano, 2018.

PENN, Hellen. **Quality in early education and care:** na international perspective. Maidenhead: Open University Press/McGraw Hill, 2011. Disponível em: <https://childcarecanada.org/documents/research-policy-practice/11/02/quality-early-childhood-services-international-perspective>. Acesso em: 5 jul. 2024.

PEREIRA, Flávia da Silva; TUTAYA, Francisca Jacilene Souza; KELLNER, Ivanilda de Assis, TEZORI, Jorcelei Inês; LIMA, Nathieli Gonçalves; VARGAS, Neuza Maria de; OLIVEIRA, Nirlene Sousa de; MOURA, Raquel Costa dos Reis; SANTOS, Rosângela Rodrigues dos; TEZORI, Veridiane Cristina. A interação família-escola na educação infantil: uma relação essencial para o desenvolvimento integral da criança. **Linguística, Letras e Artes**, Volume 28 – Edição 139/OUT, 2024. Disponível em: <https://revistaft.com.br/a-interacao-familia-escola-na-educacao-infantil-uma-relacao-essencial-para-o-desenvolvimento-integral-da-crianca/>. Acesso em: 27 abr. 2025.

PIMENTA, Cláudia Oliveira. Avaliações da educação infantil em municípios paulistas: limites e potencialidades para contribuir com a garantia do direito à educação das crianças pequenas. **Pesquisa e Debate em Educação**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 978–1011, 2020. DOI: 10.34019/2237-9444.2020.v10.32015. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32015>. Acesso em: 6 abr. 2024.

PIMENTA, Cláudia Oliveira. **Avaliações Municipais da Educação Infantil:** contribuições para a garantia do direito à educação das crianças brasileiras? 2017.670p. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23082017-105049/pt-br.php>. Acesso em: 10 jun. 2023.

PRATT, Mary Louise. Trabalho de campo em lugares comuns. In: CLIFFORD, James; MARCUS, George. **A escrita da Cultura - poética e política da etnografia**. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens Edições, 2016. 388 p. (63)-(90).

RAIMANN, Ari. Formação de professores e elementos curriculares da formação. In: TOZETTO, Susana Soares. & LAROCCA, Priscila. (Org.). **Desafios da formação de professores:** saberes, políticas e trabalho docente. Curitiba: CRV, 2014.

RAMOS, Rafaela de Moraes. **Planejamento, registro e avaliação:** instrumentos que ressignificam a prática docente na educação infantil. 2016. 187 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5913>. Acesso em: 25 jul. 2023.

RIBEIRO, Bruna. Avaliação da aprendizagem na educação infantil: um estudo exploratório em 125 municípios brasileiros. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 218 - 245, 2018. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819402018218>. Acesso em: 25 jul. 2023.

RINALDI, Carlini. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emília. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs). **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Penso: 2016.

RISTOFF, Dilvo. Avaliação institucional: pensando princípios. In: BALZAN, Newton; DIAS SOBRINHO, José (Org.). **Avaliação institucional:** teoria e experiências. São Paulo: Cortez, 1995.

ROCHA NETO, Ana Paula. **Avaliação da educação infantil entre 2006 e 2018:** fundamentos, concepções e políticas. 2020. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11480>. Acesso em: 29 jul. 2025.

ROSEMBERG, Fúlvia. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, p. 19–26, jan. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4XxXk6yHD5fvFrPbvNfjmDL/#>. Acesso em: 13 out. 2024.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas de educação infantil e avaliação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 44–75, jan. 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/249/260>. Acesso em: 11 set. 2024.

SANTOS, Edson Cordeiro dos. A legislação nacional e a avaliação da educação infantil: processo de indução e panorama municipal. **41ª Reunião Nacional da ANPED Educação e Equidade:** bases para amar-zonizar o país, 2023, Manaus. Anais eletrônicos... Campinas,

Galoá, 2023b. Disponível em: <https://proceedings.science/anped-2023/trabalhos/a-legislacao-nacional-e-a-avaliacao-da-educacao-infantil-processo-de-inducao-e-p?lang=pt-br>. Acesso em: 8 abr. 2024.

SANTOS, Elaine Maria da Silva dos. Documentação pedagógica e a experiência formativa de professoras na Educação Infantil: diálogos tecidos nos (des)encontros de uma pesquisa de revisão integrativa. **Anais do XIV Concurso Sul da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd Sul)**, 2022, Trabalho nº 10 676. Disponível em: https://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/43/10676-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 20 out. 2025.

SANTOS, Flávia Maria Teixeira dos; GRECA, Ileana Maria. Metodologias de pesquisa no ensino de ciências na América Latina: como pesquisamos na década de 2000. **Ciência & Educação**, Bauru, v.19, n. 1, p.15-33, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/98957>. Acesso em: 22 out. 2025.

SANTOS, Marlene Mazurek dos. **Avaliação na educação infantil de 0 a 3 anos: pareceres avaliativos descritivos em análise**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2020. Disponível em: <https://siaibib01.univali.br/pdf/Marlene%20Mazurek%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em: 20. mar. 2024.

SERRAO, Célia Regina Batista; SANTANA, Camila de Paula Xavier de. O marco legal da primeira infância: a lógica do empreendedorismo, o modelo das coalizões advocatórias e a governança heterárquica. **ETD - Educ. Temat. Digit.**, Campinas, v. 25, e023066, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922023000100119&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 jul. 2025.

SILVA, Ana Paula Lima da; NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. Avaliações Externas: Impactos do Ensino Fundamental nas práticas da Educação Infantil. **RevistAleph**, n. 32, jul. 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/339963404_AVALIACOES_EXTERNAS_IMPACTOS_DO_ENSINO_FUNDAMENTAL_NAS_PRATICAS_DA_EDUCACAO_INFANTIL. Acesso em: 12 out 2024.

SILVA, Débora Kallyne Santos da. **Educação infantil e avaliação: implicações da política educacional na percepção dos docentes do município Lagoa de Dentro-PB**, 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/18231/1/D%c3%a9borahKallyneSantosDaSilva_Dissert.pdf. Acesso em: 2 mar. 2024.

SILVA, Rosângela Aparecida Galdi da. O desenvolvimento da profissionalidade docente dos professores de educação infantil no curso de pedagogia com o apoio de projetos de formação e de supervisão . 2018. 423 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/63eea3d3-7503-4bbb-bb5f-df95cb93df6c/content>. Acesso em: 07 abr. 2025.

SOUZA, Gisele de. MORO, Catarina de Souza. Produção acadêmica brasileira sobre avaliação em educação infantil: primeiras aproximações. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 100–125, 2014. DOI: 10.18222/eae255820142743. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2743>. Acesso em: 8 abr. 2024.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação da Educação Infantil: questões controversas e suas implicações educacionais e sociais. **Revista Educação**, Campinas, v. 17, n. 1, p. 11–26, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/4248>. Acesso em: 20 out. 2025.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação da Educação Infantil: fundamentos, controvérsias e perspectivas. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian (org.). **Avaliação na Educação Infantil**: fundamentos e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

SOUZA, Gizele de; MORO, Catarina; COUTINHO, Angela Scalabrin. **Formação da rede em educação infantil**: avaliação de contexto. Curitiba: Appris, 2015.
STAKE, Robert. E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Trad. Karla Reis; Revisão técnica: Nilda Jacks. Porto Alegre: Penso, 2011.

STEINLE, Marлизete Cristina Bonafini. **Avaliação na Educação Infantil**: Decorrências da Formação Continuada de Duas Professoras. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/04cf212f-b31d-4316-b0e5-14571342510f>. Acesso em: 20 out. 2024.

SUBTIL, Rayra Sarmento Ferreira. Cristais do tempo: cartografias de registros avaliativos na pré-escola. Mestrado Profissional em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. 2023. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13827088. Acesso em: 20 mar. 2024.

VALVERDE, Marcilene Ricarda da Silva. **Avaliação em educação infantil no município de Goiânia**: um estudo documental. 2022. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/12408>. Acesso em: 20 mar. 2024.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 3, n. 4, 2009. DOI: 10.22420/rde.v3i4.109. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/109>. Acesso em: 10 jul. 2024.

VIANNA, Heraldo Marelim. Fundamentos de um programa de avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n. 28, p. 23-37, jul./dez. 2003. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/fundamentacao_das_matrizes_de_avaliacao_da_educacao_basica_estudos_e_propostas.pdf. Acesso em: 30 out. 2024.

ZUCCO, Dirce Guerres. Uma análise sobre instrumentos de avaliação para a Educação Infantil e parâmetros de qualidade. **XIV ANPED SUL, 2022**. Anais... ISSN 2595-7945. Disponível em: https://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/43/10801-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 20 out. 2025.

ZUCCO, Dirce Guerres. **Avaliação da educação infantil**: uma análise sobre instrumentos avaliativos e parâmetros de qualidade. 2020. 137 p. Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, Programa de Pós-Graduação em Métodos e Gestão em Avaliação, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://bu.ufsc.br/teses/PMGA0053-D.pdf>. Acesso em: 23 out. 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A - REFERÊNCIAS POR AGRUPAMENTO TEMÁTICO –
LEVANTAMENTO

Quadro 10 - Referências por Agrupamento Temático

AGRUPAMENTO TEMÁTICO	REFERÊNCIAS
SENTIDOS E CONCEPÇÕES DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	ALVES, Fábio Tomaz. O processo de avaliação das crianças no contexto da educação infantil. 2011. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/95455/301689.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 out. 2025.
	RAMOS, Rafaela de Moraes. Planejamento, registro e avaliação: instrumentos que ressignificam a prática docente na educação infantil. 2016. 187 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5913. Acesso em: 25 jul. 2023.
	GAVA, Fabiana Goveia. Avaliação na educação infantil: sentidos atribuídos por professores na creche. 2019. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11998. Acesso em: 20 out. 2025.
	GAVA, Fabiana Goveia; SANTOS, Izabella Mendes Sant Ana. Educação infantil: o que os professores da creche têm a dizer sobre a avaliação das crianças. Mestrado em educação: Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2021. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1yYfFtEW9yhver2bfQb58Z9VP3YGBDM0Y. Acesso em: 20 mar. 2024.
	SANTOS, Elaine Maria da Silva dos. Documentação pedagógica e a experiência formativa de professoras na Educação Infantil: diálogos tecidos nos (des)encontros de uma pesquisa de revisão integrativa. Anais do XIV Concurso Sul da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd Sul), 2022, Trabalho nº 10 676. Disponível em: https://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/43/10676-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 20 out. 2025.
	VALVERDE, Marcilene Ricarda da Silva. Avaliação em educação infantil no município de Goiânia: um estudo documental. 2022. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em: http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/12408. Acesso em: 20 mar. 2024.
	PAULA, Roberta Duarte. Cadê a avaliação que estava aqui? Sentidos e concepções que permeiam o processo de transição das crianças em idade pré-escolar para o 1º ano do Ensino Fundamental. 2023. 181 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do

	Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/20958 . Acesso em: 18 out. 2025.
	MACHADO, Niqueli Streck. Artesanias Docentes Na Educação Infantil: Fios Que Tecem O Fazer Pedagógico Na Pré-Escola . Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2023. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/274434/001166969.pdf?sequence=1 . Acesso em: 18 out. 2025.
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	BRESCIANE, Ana Lúcia Antunes. Avaliação na Educação Infantil: o que nos revelam os relatórios de um município paulista . 2015. 96 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16208 . Acesso em: 20 out. 2025.
	NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. Avaliação na Educação Infantil: algumas reflexões. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 35. Reunião Anual, 2012 , Porto de Galinhas, PE. Anais eletrônicos. 2012. Disponível em: https://legado.anped.org.br/sites/default/files/gt07-1452_int.pdf . Acesso em: 20 out. 2025.
	GARCIA, Elisabete de Oliveira. Avaliação da educação infantil: meta-análise e análise da produção do conhecimento no campo da avaliação da educação infantil (1993-2021) 13/02/2023. 128 f. Mestrado em educação instituição de ensino: pontificia universidade católica de campinas, campinas biblioteca depositária: 2023. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoconclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13418017 . Acesso em: 20 mar. 2024.
	SUBTIL, Rayra Sarmento Ferreira. Cristais do tempo: cartografias de registros avaliativos na pré-escola. Mestrado Profissional em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. 2023 Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13827088 . Acesso em: 20 mar. 2024.
AVALIAÇÃO DA QUALIDADE	COUTINHO, Angela Scalabrin; MORO, Catarina. Avaliação de contexto como processo formativo. Cadernos de Pesquisa em Educação , Vitória, n. 47, p. 1–18, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/21333/14204 . Acesso em: 20 out. 2025.
	LOUVEIRA, Andreia de Mello. O debate sobre avaliação da qualidade na educação infantil: traçando cartografias. 2015. 100 f. (Dissertação) Mestrado em Educação - Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. São Carlos/SP, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2763?show=full . Acesso em: 15 abr. 2023.
	CARMO, Andreia do; DIAS, Julice. A avaliação de contexto na educação infantil: trajetória e desafios da rede municipal de ensino de Florianópolis. REUNIÃO REGIONAL DA ANPED – SUL, 2022 , Florianópolis. Anais [...]. Rio de Janeiro:

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	ANPEd, 2022. Disponível em: https://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/43/10799-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf . Acesso em: 20 mar. 2024.
	ZUCCO, Dirce Guerres. Uma análise sobre instrumentos de avaliação para a Educação Infantil e parâmetros de qualidade. XIV ANPED SUL, 2022 . Anais... ISSN 2595-7945. Disponível em: https://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/43/10801-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf . Acesso em: 20 out. 2025.
	AMANCIO, Cristiane Ferreira Cunha. Avaliação Institucional na Educação Infantil : refletindo o percurso, repensando a trajetória, tecendo possibilidades na formação docente. 2023. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13752982 . Acesso em: 20 mar. 2024
	SOUZA, Gisele de. MORO, Catarina de Souza. Produção acadêmica brasileira sobre avaliação em educação infantil: primeiras aproximações. Estudos em Avaliação Educacional , São Paulo, v. 25, n. 58, p. 100–125, 2014. DOI: 10.18222/aeae255820142743. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/aeae/article/view/2743 . Acesso em: 8 abr. 2024.
	PIMENTA, Cláudia Oliveira. Avaliações da educação infantil em municípios paulistas: limites e potencialidades para contribuir com a garantia do direito à educação das crianças pequenas. Pesquisa e Debate em Educação , [S. l.], v. 10, n. 1, p. 978–1011, 2020. DOI: 10.34019/2237-9444.2020.v10.32015. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32015 . Acesso em: 6 abr. 2024.
	FLORES, Maria Luiza Rodrigues; SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian; PIMENTA, Cláudia Oliveira. Avaliação da Educação Infantil no Brasil: debates teóricos, metodológicos e políticos. REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd , 39., 2019, Niterói. Anais [...]. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2019. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_3 . Acesso em: 30 out. 2024.
	ROCHA NETO, Ana Paula. Avaliação da educação infantil entre 2006 e 2018 : fundamentos, concepções e políticas. 2020. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11480 . Acesso em: 29 jul. 2025
	SILVA, Débora Kallyne Santos da. Educação infantil e avaliação : implicações da política educacional na percepção dos docentes do município Lagoa de Dentro-PB, 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/18231/1/D%c3%a9borahKallyneSantosDaSilva_Dissert.pdf . Acesso em: 2 mar. 2024.
	LIMA, Fernanda Hubner de. Avaliação em larga escala para a educação infantil : do baby pisa ao novo SAEB. 13/07/2023 164 f. Mestrado em educação instituição de ensino: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel. 2023.

	Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoconclusao/viewtrabalhoconclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13836851 . Acesso em: 20 mar. 2024.
	MOTTA, Ana Paula da; SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Política nacional de avaliação da educação infantil: propostas em disputa. ANPEd Sul , 12., 2022, Porto Alegre. Anais [...]. Porto Alegre: ANPEd, 2022. Disponível em: https://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/43/10747-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf . Acesso em: 20 out. 2025.
	SANTOS, Edson Cordeiro dos. A legislação nacional e a avaliação da educação infantil: processo de indução e panorama municipal. 41ª Reunião Nacional da ANPEd Educação e Equidade : bases para amar-zonizar o país, 2023, Manaus. Anais eletrônicos. Campinas, Galoá, 2023b. Disponível em: https://proceedings.science/anped-2023/trabalhos/a-legislacao-nacional-e-a-avaliacao-da-educacao-infantil-processo-de-inducao-e-p?lang=pt-br . Acesso em: 8 abr. 2024.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025). Baseado em: produções levantadas nos sites da BDTD, CAPES e Reuniões Nacionais e Regionais da ANPED, 2024

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES DE PESQUISA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES DE PESQUISA

Prezado(a) Senhor(a),

O Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: “Avaliação da/na Educação Infantil: análise a partir da Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú/SC”, que resultará em artigos científicos e na dissertação de conclusão de Mestrado Acadêmico em Educação, linha de Pesquisa: Processos Formativos e Políticas Educacionais, do Instituto Federal Catarinense (IFC) - Campus Camboriú. O objetivo geral do estudo proposto consiste em analisar a avaliação na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú/SC, a partir das narrativas e práticas de professoras dessa etapa educativa, bem como das legislações e documentos oficiais — nacionais e locais — que orientam as propostas e práticas pedagógicas nesse contexto.

As responsáveis pela condução desta pesquisa são: a Professora Orientadora e Pesquisadora Dr^a. Roseli Nazário, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense *Campus* Camboriú (SC), e a Mestranda do PPGE-IFC Martinova Filippin dos Santos. As responsáveis mencionadas estarão disponíveis para esclarecer qualquer dúvida sobre a sua participação neste estudo. Para maiores informações, é possível entrar em contato por meio do telefone número [informado no documento original] ou pelos endereços de e-mail: [informado no documento original].

Este projeto de pesquisa foi apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (CEPSH- IFC), o qual tem por objetivo assegurar os interesses dos participantes de pesquisas científicas, em sua integridade e dignidade. Caso persistam dúvidas, sugestões e/ou denúncias após os esclarecimentos dados pela equipe científica desta pesquisa, o Comitê estará disponível para atendê-lo. O CEPSH-IFC está localizado no IFC - Campus Camboriú, atendendo pelo telefone (47) 2104-0882 e endereço eletrônico: cepsb@ifc.edu.br.

O(a) Senhor(a) é convidado(a) a responder a uma entrevista semiestruturada individual e a participar de grupos focais, cujo teor versa sobre sua prática avaliativa enquanto professor(a) atuante na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú/SC. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de o(a) Senhor(a) aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado (pela pesquisadora e pelo(a) participante) em duas vias, sendo a primeira de guarda e responsabilidade da pesquisadora responsável,

Martinova Filippin dos Santos, e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Sua identificação (nome) é opcional, e aparecerá no estudo tão somente se o(a) Senhor(a) autorizar, e suas respostas são estritamente confidenciais. O(a) Senhor(a) poderá, ainda, solicitar um nome fictício, que será de conhecimento apenas da pesquisadora, que tomará todas as providências para que sua participação esteja condicionada ao seu consentimento e garantidos seus direitos fundamentais.

Assim, entrego este convite em mãos no momento de visita previamente agendada à instituição de Educação Infantil campo desta pesquisa, com o fim de apresentação do projeto e sanar quaisquer dúvidas que possam vir a surgir a respeito da mesma. Antes de responder à entrevista individual semiestruturada e participar do(s) encontro(s) do grupo focal, lhe será apresentado este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para garantir a sua anuência como participante da pesquisa. Em caso de recusa, o(a) Senhor(a) não será, de forma alguma, penalizado.

Metodologicamente, a presente pesquisa a ser desenvolvida entre os meses de março

de 2023 a dezembro de 2024, caracteriza-se como um estudo de caráter qualitativo, com viés analítico, descritivo e interpretativo, que se desdobrará em quatro principais fases: a) fundamentação teórica sobre as temáticas abordadas; b) estudo de campo por meio da realização de entrevistas individuais semiestruturadas e grupos focais (presenciais); c) análise documental (proposta curricular municipal e resolução para a Educação Infantil de Balneário Camboriú/ SC e Projeto Político Pedagógico (PPP) institucional do núcleo de Educação Infantil campo desta pesquisa; e d) transcrição e tratamento dos dados, apresentação e discussão dos dados organizados em relatório de pesquisa/dissertação e artigo científico.

Como dito acima, os instrumentos de geração de dados desta pesquisa consistem em entrevista semiestruturada individual e encontro(s) de grupo focal, constando de roteiros previamente elaborados e adequados pela pesquisadora com auxílio de sua orientadora (profa. Dra. Roseli Nazário), conforme a realidade dos(as) participantes selecionados(as). Tanto a entrevista semiestruturada quanto os grupos focais serão realizados no próprio Núcleo de Educação Infantil que se constitui campo desta pesquisa, mediante agendamento prévio conforme a disponibilidade do Senhor(a). Haverá gravação de áudio e/ou vídeo para posterior transcrição e análise das informações obtidas através dos instrumentos de geração de dados.

Informamos que os dados da pesquisa serão mantidos em arquivo digital, armazenados em HD externo, sob guarda e responsabilidade da pesquisadora, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. Após essa data, o material será devidamente destruído, preservando o sigilo e a segurança dos(as) participantes.

Cabe reafirmar, que seu nome aparecerá no texto da dissertação e dos artigos científicos tão somente se o (a) Senhor (a) autorizar ou poderá, ainda, solicitar um nome fictício, que será de conhecimento apenas seu e da pesquisadora, que tomará todas as providências para que sua participação esteja condicionada ao seu consentimento e garantidos seus direitos fundamentais.

Será garantido ao(a) Senhor(a) o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, podendo também se retirar da pesquisa a qualquer momento. Será concedido ao(a) Senhor(a) o acesso ao teor do conteúdo do instrumento de geração de dados (roteiro de entrevista semiestruturada e roteiro de grupo focal) antes de responder as perguntas, para uma tomada de decisão da sua participação. No entanto, isso só ocorrerá, após afirmar o seu consentimento, mediante a assinatura desse termo. O(a) Senhor(a) será convidado(a) a participar e, caso concorde em participar, será considerada a anuência quando responder à entrevista individual semiestruturada e grupo focal. Quaisquer custos diretos e indiretos, oriundos desta pesquisa serão assumidos pela pesquisadora, não acarretando despesa alguma de sua parte.

Para estruturar e fundamentar os conteúdos, realizaremos um aprofundamento teórico bibliográfico e documental das temáticas que permeiam a pesquisa. Analisaremos, à luz da Etnografia, de que forma a avaliação se apresenta nos documentos nacionais (Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/1996; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, 2009), e local (Proposta Curricular e Resolução para a Educação

Infantil do município de Balneário Camboriú/SC e Projeto Político Pedagógico institucional).

Informamos que em todas as pesquisas realizadas com seres humanos contém riscos em tipos e gradações variados. Nossa investigação fará uso de entrevistas semiestruturadas e grupos focais com professores(as) deste Núcleo Municipal de Educação Infantil para a geração de dados e, pelas características destes, acreditamos que apresenta riscos mínimos ao(a) participante. Sendo assim, é possível que estes procedimentos provoquem algum tipo de desconforto (de ordem subjetiva), entre os quais podemos mencionar: invasão de privacidade; responder a questões sensíveis, como por exemplo revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados; discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; divulgação de dados; tomar o tempo para responder as entrevistas individuais semiestruturadas, bem como, para participar dos grupos focais.

Nesses casos, as providências tomadas serão a garantia do acesso aos resultados da produção de dados decorrentes de sua participação na pesquisa. Esta garantia ocorrerá por meio da disponibilização, de forma impressa, digital e/ou adaptada das transcrições das entrevistas individuais semiestruturadas e grupos focais e do texto da dissertação. A minimização dos demais desconfortos mencionados se efetivará mediante a garantia de local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras. A pesquisadora estará habilitada para aplicação de técnicas de produção dos dados, ficará atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto. Garantiremos a não violação e a integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras) caso sejam entregues pelos/as entrevistados/as. Asseguraremos a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico/financeiro. Destacam-se também os possíveis riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos, ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas. Além disso, existem limitações dos pesquisadores para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação dos dados da pesquisa, portanto, serão tomadas todas as providências para a garantia da confidencialidade, deletando os registros de e-mail e dos dados em nuvem e armazenando adequadamente os dados coletados, conforme orientações do Ofício Circular Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS.

Cabe ainda dizer que a participação do(a) Senhor(a) nesta pesquisa é voluntária, portanto, o(a) Senhor(a) possui autonomia para desistir ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum, além de poder acessar o consentimento sempre que solicitado. Também, de que sua participação não gerará remuneração ou custo, havendo, entretanto, a garantia de indenização e ressarcimento por eventuais danos decorrentes da pesquisa, nos termos da Lei.

Sua participação é fundamental para a construção de uma análise bem fundamentada acerca da avaliação da/na Educação Infantil, cujo percurso se dará a partir do estudo da Rede Municipal de Ensino do município de Balneário Camboriú/SC.

Quanto aos benefícios, a pesquisa poderá servir como referência aos/as participantes, no sentido de orientar suas práticas de avaliação; para as discussões acerca de uma sistemática de avaliação da/na Educação Infantil no Núcleo,

bem como, nas demais unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino no município de Balneário Camboriú/SC, uma vez que, mesmo partindo de um contexto específico pode possibilitar generalizações. Isto é, poderá auxiliar na implementação de uma política de avaliação para a Rede Municipal de Ensino do referido município, assim como, para a formação continuada de professores/as em serviço.

Espera-se que os dados produzidos fortaleçam o debate nas dimensões político-sociais e educacionais em relação a uma proposta de avaliação da/na Educação Infantil, de modo a contribuir também com o debate sobre a importância da manutenção e criação de políticas educacionais, a nível nacional e regional, que busquem promover a construção e consolidação de uma sistemática de avaliação na Educação Infantil na perspectiva de garantir os direitos fundamentais da criança, com vista a uma formação que preze pelo estímulo ao desenvolvimento do senso crítico, autonomia e subjetividade das crianças.

Feitos os devidos esclarecimentos, a partir da leitura atenta das informações acima, pede-se que você assine este termo, concordando em participar desta pesquisa.

Campo para assinatura do participante:

Obs: Uma via, assinada pelo participante da pesquisa e pelo pesquisador responsável, deverá ser entregue ao participante da pesquisa.

Eu, _____, no dia _____ de _____ (mês), de 20 __, li este documento e obtive da pesquisadora todas as informações que julguei necessárias para me sentir esclarecida/o e optar por livre e espontânea vontade em permitir a citação e divulgação das opiniões e percepções relativas ao objeto de estudo da presente pesquisa, mantendo o sigilo de nomes e pormenores pessoais. Autorizo o uso de dados, áudio e/ou vídeo (imagem), além do armazenamento das informações provenientes da geração de dados. Afirmando ter recebido uma via assinada pelo (a) participante e pela pesquisadora responsável.

_____ (cidade), ____ de _____ de 20 __.

Assinatura

Campo para assinatura das pesquisadoras

Eu, Martinova Filippin dos Santos, no dia _____ de _____ (mês), de 20 __, comprometo-me a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 510/2016, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa, mantendo o sigilo de nomes e pormenores pessoais. Dato e assino abaixo.

Camboriú, ____ de _____ de 20 __.

Assinatura

Eu, Roseli Nazário, no dia _____ de _____ (mês), de 20 __, comprometo-me a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 510/2016, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa, mantendo o sigilo de nomes e pormenores pessoais. Dato e assino abaixo.

Camboriú, ____ de _____ de 20 __.

Assinatura

ANEXOS

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Avaliação da/na Educação Infantil: Análise a partir da Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú/SC

Pesquisador: MARTINOVA FILIPPIN DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 75367423.4.0000.8049

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO CIENCIA E TECNOLOGIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.679.641

Apresentação do Projeto:

Segundo a pesquisadora:

"Considerando que a avaliação se faz presente no meio educacional e que a mesma circunscreve à docência, este projeto de pesquisa objetiva analisar a avaliação na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú/ SC, considerando a legislação e os documentos oficiais nacional e local que orientam as propostas e práticas pedagógicas nesta etapa educativa. Dada a necessidade da compreensão clara e objetiva que favoreça mudanças no trabalho docente, sobretudo sobre as práticas avaliativas, buscar-se-á historicizar o processo de avaliação da/na Educação Infantil, a partir dos anos 2000, e também verificar como a avaliação é apresentada na Proposta Curricular Municipal e na Resolução para a Educação Infantil de Balneário Camboriú/ SC".

-->

Sobre a metodologia:

"O estudo consiste numa pesquisa qualitativa, inscrevendo-se como uma etnografia, também com enfoque em uma etnografia de documentos, cujos instrumentos para geração de dados serão entrevistas semiestruturadas e constituição de grupo focal com professores/as da área, análise documental da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-9394/1996) (BRASIL, 1996), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009), Proposta Curricular e Resolução para a Educação Infantil do município de Balneário Camboriú/SC, bem como, o Projeto Político Pedagógico da instituição educativa em que a pesquisa realizar-se-á.

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2006

Bairro: CENTRO

CEP: 88.340-055

UF: SC

Município: CAMBORIU

Telefone: (47)2104-0882

E-mail: cepsh@ifc.edu.br



INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE



Continuação do Parecer: 6.679.641

Além de documentos oficiais publicados pelo MEC e pela ANPEd (2020). Nesta direção, entende-se a avaliação como um processo contínuo e não como finalização de etapas, isto é, tecida na cotidianidade educativa e que acompanha cada etapa do processo educativo, o que requer constantes estudos sobre esse instrumento". A pesquisadora elenca quatro principais fases de pesquisa: a) fundamentação teórica sobre as temáticas abordadas; b) estudo de campo por meio da realização de entrevistas individuais semiestruturadas e grupos focais (presenciais); c) análise documental (proposta curricular municipal e resolução para a Educação Infantil de Balneário Camboriú/ SC e Projeto Político Pedagógico (PPP) institucional do núcleo de Educação Infantil campo desta pesquisa; e d) transcrição e tratamento dos dados, apresentação e discussão dos dados organizados em relatório de pesquisa/dissertação e artigo científico".

-->

Crítérios de Inclusão e Exclusão segundo a pesquisadora:

Inclusão:

Ser professor/a habilitado/a, efetivo na Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú/SC, que esteja atuando em um núcleo de Educação Infantil mantido pelo referido município, com diferentes tempos de formação e que exerçam suas funções nos diferentes agrupamentos desta etapa de ensino.

Exclusão:

Ser professor/a não habilitado, que trabalhe na rede privada de ensino e/ou em município divergente do escolhido para realização da pesquisa e/ou contratado/admitido em caráter temporário de trabalho.

Objetivo da Pesquisa:

Primário:

- Analisar a avaliação na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú/ SC, considerando a legislação e os documentos oficiais nacional e local que orientam as propostas e práticas pedagógicas nesta etapa educativa.

Objetivos Secundários:

- Historicizar o processo de avaliação da/na Educação Infantil, a partir dos anos 2000;
- Verificar como a avaliação é apresentada na Proposta Curricular Municipal e na Resolução para a Educação Infantil de Balneário Camboriú/ SC.
- Investigar como a avaliação é abordada no Projeto Político Pedagógico (PPP) institucional -

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2006

Bairro: CENTRO

CEP: 88.340-055

UF: SC

Município: CAMBORIU

Telefone: (47)2104-0882

E-mail: cepsh@ifc.edu.br



Continuação do Parecer: 6.679.641

campo desta pesquisa;

- Compreender as concepções de avaliação de professores/as de um Núcleo de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Balneário Camboriú/SC.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a Resolução CNS510/2016 toda pesquisa oferece riscos.

Para a pesquisadora os riscos são:

"A referida pesquisa se propõe a realizar entrevista semiestruturada individual e grupos focais, ambos na modalidade presencial, sendo assim, é possível que estes procedimentos provoquem algum tipo de desconforto (de ordem subjetiva), entre os quais podemos mencionar: invasão de privacidade; responder a questões sensíveis, como por exemplo revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados; discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; divulgação de dados; tomar o tempo para responder as entrevistas individuais semiestruturadas, bem como, para participar dos grupos focais."

Para mitigar os riscos:

"Garantia do acesso aos resultados da produção de dados decorrentes de sua participação na pesquisa. Esta garantia ocorrerá por meio da disponibilização, de forma impressa, digital e/ou adaptada das transcrições das entrevistas individuais semiestruturadas e grupos focais e do texto da dissertação. A minimização dos demais desconfortos mencionados se efetivará mediante a garantia de local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras. A pesquisadora estará habilitada para aplicação de técnicas de produção dos dados, ficará atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto. A pesquisadora garantirá a não violação e a integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras) caso sejam entregues pelos/as entrevistados/as. A pesquisadora assegurará a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico/financeiro. Não haverá nenhuma remuneração ou custos para a instituição escolar ou para os/as participantes, entretanto, em caso de eventualidades, a pesquisadora compromete-se com a indenização e ressarcimento por eventuais danos decorrentes da pesquisa. Os dados da pesquisa serão mantidos em arquivo digital, armazenados em HD externo, sob guarda e responsabilidade da pesquisadora, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. Após essa

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2006

Bairro: CENTRO

CEP: 88.340-055

UF: SC

Município: CAMBÓRIU

Telefone: (47)2104-0882

E-mail: cepsh@ifc.edu.br



INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE



Continuação do Parecer: 6.679.641

data, o material será devidamente destruído, preservando o sigilo e a segurança dos(as) participantes".

-->

Benefícios aos participantes da pesquisa:

"A pesquisa poderá servir como referência aos/às participantes, no sentido de orientar suas práticas de avaliação; para as discussões acerca de uma sistemática de avaliação da/na Educação Infantil no Núcleo, bem como, nas demais unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino no município de Balneário Camboriú/SC, uma vez que, mesmo partindo de um contexto específico pode possibilitar generalizações. Isto é, poderá auxiliar na implementação de uma política de avaliação para a Rede Municipal de Ensino do referido município, assim como, para a formação continuada de professores/as em serviço".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto atende aos aspectos teóricos e metodológicos exigidos em uma pesquisa desta natureza e também as resoluções que embasam o sistema CEP/CONEP (Resolução 510/16).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- O termo de anuência vem assinado e carimbado pelo diretor geral do colegiado de ensino da Secretaria Municipal de Educação e contém todas as informações.
- A Folha de Rosto vem assinada eletronicamente e atende aos requisitos.
- O Cronograma de coleta de dados está de acordo com o processo de análise deste CEP-SH.
- TCLE Grupo Focal está em acordo com o art. 15º da Resolução 510/216.

Recomendações:

Recomenda-se, quando houver modificação ao projeto original, que seja encaminhada EMENDA (proposta de modificação ao projeto original), ao Sistema CEP/CONEP pela Plataforma Brasil, com a descrição e a justificativa das alterações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O protocolo está Aprovado, pois está de acordo com as prerrogativas éticas exigidas na Resolução CNS510/16 e demais normativas do sistema CEP/CONEP. Salientamos que: A avaliação incide sobre os

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2006

Bairro: CENTRO

CEP: 88.340-055

UF: SC

Município: CAMBORIÚ

Telefone: (47)2104-0882

E-mail: cepsh@ifc.edu.br



INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE



Continuação do Parecer: 6.679.641

aspectos éticos dos projetos, os riscos e a devida proteção dos direitos dos participantes da pesquisa. Nesta versão do protocolo de pesquisa submetida à Plataforma Brasil foram realizadas adequações das pendências listadas no parecer anterior, a saber:

PENDÊNCIA 1) Sintetizar o TCLE com o objetivo de facilitar a compreensão do participante da pesquisa. [PENDÊNCIA SANADA];

PENDÊNCIA 2) Esclarecer que tipo de imagens de crianças serão usadas no grupo focal e como irá proceder para atender a legislação no que diz respeito ao uso de imagens e se for o caso é obter anuência dos responsáveis para o uso das referidas imagens. [PENDÊNCIA SANADA].

A pesquisadora incluiu uma carta resposta ao protocolo no qual reitera as adequações realizadas no projeto e no TCLE.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em conformidade com a Resol.CNS CEP/CONEP 510/16, os projetos aprovados pelos CEPs, devem ao seu final apresentar junto à Plataforma Brasil, o Relatório Final do mesmo (o documento deverá ser encaminhado até 30 dias após a última data prevista no cronograma de execução da pesquisa)".

2. Recomenda-se manter o CEP SH do IFC informado, sempre que houver mudanças no protocolo, por meio de Notificação de Emenda de Protocolo, para análise.

No caso de dúvidas, os esclarecimentos poderão ser obtidos pelo contato com o CEP SH localizado no Campus Camboriú, cujo horário de atendimento é de segunda a sexta das 13:30 as 16:30, entrar em contato pelo email cepsh@ifc.edu.br.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2230007.pdf	10/12/2023 12:10:23		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_modificado.pdf	10/12/2023 11:46:05	MARTINOVA FILIPPIN DOS SANTOS	Aceito
Outros	CARTARESPOSTA.pdf	10/12/2023 11:45:23	MARTINOVA FILIPPIN DOS SANTOS	Aceito
Outros	TERMO_ANUENCIA_SEDUC.pdf	17/10/2023 09:32:24	MARTINOVA FILIPPIN DOS	Aceito

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2006

Bairro: CENTRO

CEP: 88.340-055

UF: SC

Município: CAMBORIU

Telefone: (47)2104-0882

E-mail: cepsh@ifc.edu.br



INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE



Continuação do Parecer: 6.679.641

Outros	TERMO_ANUENCIA_SEDUC.pdf	17/10/2023 09:32:24	SANTOS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DE_PESQUISA.pdf	17/10/2023 09:28:14	MARTINOVA FILIPPIN DOS SANTOS	Aceito
Outros	PROPOSTA_DE_ROTIEIRO_ENTREVISTA_E_GRUPO_FOCAL.pdf	17/10/2023 09:27:19	MARTINOVA FILIPPIN DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	17/10/2023 09:23:42	MARTINOVA FILIPPIN DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	17/10/2023 09:23:31	MARTINOVA FILIPPIN DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA.pdf	17/10/2023 09:22:44	MARTINOVA FILIPPIN DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMBORIÚ, 01 de Março de 2024

Assinado por:
Fernanda Carvalho Humann
(Coordenador(a))

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2006

Bairro: CENTRO

CEP: 88.340-055

UF: SC

Município: CAMBORIÚ

Telefone: (47)2104-0882

E-mail: cepsh@ifc.edu.br

ANEXO B - TERMO DE ANUÊNCIA

ESTADO DE SANTA CATARINA
MUNICÍPIO DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
GABINETE



Termo de Anuência SED/2023

Para realização de pesquisa acadêmica

Por meio da presente carta de anuência, a Secretaria de Educação de Balneário Camboriú confirma ciência que a pesquisadora mestranda Martinova Filippin dos Santos, do Programa de Pós Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú, linha de pesquisa: Processos Formativos e Políticas Educacionais, orientada pela professora Roseli Nazário, realizará a pesquisa intitulada "Avaliação da/na Educação Infantil: análise a partir da Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú/SC", a ser realizada com professoras/es que atuam em um Núcleo de Educação Infantil mantido pela Secretaria Municipal de Educação deste município. Trata-se de uma pesquisa de cunho etnográfico, caracterizando-se também como uma etnografia de documentos. O objetivo da mesma consiste em "analisar a avaliação na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú/ SC, considerando a legislação e os documentos oficiais nacional e local que orientam as propostas e práticas pedagógicas nesta etapa educativa". No intuito de revelar este objeto, optou-se pelo emprego de três procedimentos metodológicos, assim inscritos: a) contextualização do campo de estudo via revisão bibliográfica; b) entrevistas individuais e grupos focais com professoras/es de um NEI que se constituirá em campo da pesquisa; c) análise documental (proposta curricular municipal e resolução para a Educação Infantil de Balneário Camboriú/SC e Projeto Político Pedagógico (PPP) institucional do referido NEI);

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso do (a) pesquisador (a) responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados. Autorizamos (X) ou Não autorizamos () a citação do nome da instituição nos títulos e textos das futuras publicações dos resultados do estudo.

Balneário Camboriú, 20 de setembro de 2023.

Marcelo Achutti
Diretor-geral do Colegiado da Educação

Balneário Camboriú, 20 de setembro de 2023
Quinta Avenida, esquina com Rua Getúlio Vargas, 400 - (47) 3363.714
Secretaria de Educação de Balneário Camboriú