

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
MARIA DAS GRAÇAS PEREIRA DOS SANTOS ROSA

**AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO
SOBRE OS REGISTROS DAS MANIFESTAÇÕES AFETIVAS DE BEBÊS E
CRIANÇAS BEM PEQUENAS**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

São Paulo

2019

MARIA DAS GRAÇAS PEREIRA DOS SANTOS ROSA

**AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO
SOBRE OS REGISTROS DAS MANIFESTAÇÕES AFETIVAS DE BEBÊS E
CRIANÇAS BEM PEQUENAS**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo , como exigência parcial para obtenção do título de mestre em Educação: História, Política, Sociedade, sob orientação da Profa. Dra. Alda Junqueira Marin.

São Paulo

2019

Banca Examinadora

Orientadora: Profa. Dra. Alda Junqueira Marin

Professora Dra. Luciana Maria Giovanni

Professora Dra. Roseli Regis Reis

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, processo 88887.157987/2017-00.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001, Process 88887.157987/2017-00.

Dedico esse trabalho ao Júnior e Vinícius,
por serem a concretização do amor em minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Prof.^a Dr^a Alda Junqueira Marin, por estar sempre disponível, pela ética na forma de orientar, pela delicadeza no trato e pela paciência dispensada.

A Prof.^a Dr^a Roseli Regis dos Reis, pelas boas sugestões e intermediações.

A Prof.^a Dr^a Luciana Maria Giovanni, pela socialização de conhecimento, pelo interesse sincero e respeitoso.

A Elisabete Adania - “Betinha” – pela disponibilidade e carinho.

Aos amigos Josué e Vanessa por gentilmente me mostrarem os caminhos para essa conquista.

Às diretoras e coordenadoras dos CEIs pela colaboração e ajuda dispendida.

Às professoras autoras dos relatórios e às crianças, peças fundamentais deste trabalho.

Aos meus professores e colegas de mestrado, pelas experiências gratificantes compartilhadas nesses dois anos.

Aos meus amigos pelas conversas que iluminaram meu percurso ao longo desses anos , pelos momentos que suportaram minhas ausências e me deram a alegria e o fôlego necessários para seguir em frente.

A minha amiga Érica, por socializar seus conhecimentos com tanta bondade.

Ao Mauro, por estar ao meu lado, me apoiando amorosamente e me acolhendo nos momentos de instabilidade.

À minha família, especialmente as Pereiras, pelo amor e presença que tornam sempre tudo possível.

À minha mãe guerreira que me encorajou a acreditar em mim e prosseguir sempre.

Ao meu pai que não sabia mais quem eu era, mas de quem eu jamais esquecerei.

Valentim tem me ensinado sobre os caminhos,
caminhares e destinos.

Que o chegar não é mais valioso que a andança.
Que o encontro é precioso e necessário. E que o
tempo – que agora é dilatado em apenas duas
quadras de percurso – é senhor de delicadezas,
desafios e novidades constantes e intermináveis.

Genifer Gerhardt
(vídeo Caminhando com Tim)

ROSA, Maria das Graças Pereira dos Santos. *Avaliação na educação infantil*: Um estudo exploratório sobre o registro das manifestações afetivas de bebês e crianças bem pequenas. Relatório de Pesquisa (Mestrado em Educação). São Paulo: Programa de Estudos em Pós-graduação em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Orientação: Profa. Dra. Alda Junqueira Marin).

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema a avaliação na educação infantil e se propõe como objetivo identificar quais são as características das avaliações feitas por professores sobre as manifestações afetivas de bebês e crianças bem pequenas da rede escolar pública da cidade de São Paulo e se essas características avaliativas se apoiam na legislação proposta por este município. Trata-se de uma pesquisa documental e o procedimento de pesquisa, de caráter quantitativo e qualitativo, envolve a coleta e análise de informações que constam no documento denominado: Relatório Descritivo Individual da criança (RDI), realizado semestralmente pelos professores, nos diferentes tipos de escola de educação infantil, em coleta relativa ao segundo semestre de 2018. Para atender ao objetivo geral, buscou: identificar que aspectos das manifestações do domínio afetivo dos bebês e crianças bem pequenas são priorizados pelos professores, identificar como essas características avaliativas são expressas nos relatórios (RDI). A perspectiva teórica que subsidiou a pesquisa foi obtida com as contribuições de Bloom em relação aos conceitos no interior da taxonomia dos objetivos educacionais do domínio afetivo que se refere à esfera emocional, ao desenvolvimento e interiorização de interesses, atitudes e valores. No que tange à organização da escola, recorreu-se ao conceito de infidelidade normativa de Lima (2008), que permeia as possibilidades e limites entre o “pretendido” legalmente pelos órgãos administrativos e o “realizado” no ambiente da escola. Como suporte técnico para investigar, qualitativamente, os dados coletados foram usados como referência os escritos de Bogdan e Biklen (1994), sobre “Textos escritos pelos sujeitos”. Os resultados indicaram que os registros que professores fazem nos RDIs sobre as manifestações afetivas diminui à medida que as análises focalizam os agrupamentos de crianças maiores que se manifestam de outras formas.

Palavras-chave: Educação Infantil, Avaliação, relatório descritivo individual de crianças, domínio afetivo.

ROSA, Maria das Graças Pereira dos Santos. *Avaliação na educação infantil: Um estudo exploratório sobre o registro das manifestações afetivas de bebês e crianças bem pequenas. Relatório de Pesquisa (Mestrado em Educação).* São Paulo: Programa de Estudos em Pós-graduação em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Orientação: Profa. Dra. Alda Junqueira Marin).

ABSTRACT

This research has as subject the evaluation in early childhood education and propose to identify which are the characteristics of the evaluations, made by teachers, on the affective manifestations of babies and young children from the public school system of the São Paulo City, and if these evaluative characteristics are supported by legislation proposed by this municipality. It's a documentary research and the research procedure, quantitative and qualitative, involves the collection and analysis of information contained in the document called: Relatório Descritivo Individual da criança (RDI), conducted every six months by teachers, in different types of preschool school, the data collection of documents is relative to the second semester of 2018. To achieve this goal: identify which aspects of the affective domain manifestations of babies and very young children are prioritized by teachers, identify how these evaluative characteristics are expressed in the reports (RDI) and check, in the obtained documents, which possible actions supported the teacher's writing. The theoretical perspective that supported the research, was obtained with the contributions of Bloom in relation to concepts within the taxonomy of educational objectives, the affective domain that refers to the emotional sphere, the development, and the internalization of interests, attitudes and values. Regarding the organization of the school, the concept of normative infidelity of Lima (2008) was used, which permeates the possibilities and limits between the legally "intended" by the administrative bodies and the "realized" in the school. As technical support to investigate, qualitatively, the collected data, were used as reference to the writings of Bogdan and Biklen (1994), deal with "Texts written by the subjects". The results indicated that the records that teachers make in the "RDIs" on the affective manifestations decreases as the analyses focus on the larger groupings.

Keywords: Childhood Education, Evaluation, individual descriptive report of children, affective domain.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fotos A e B de refeições em uma escola de educação infantil da rede ..	38
Figura 2 – Exemplo de Quadro – campo de experiência presente na BNCC-EI.....	42
Figura 3 – Número de crianças atendidas nas unidades de CEIs da rede pública de educação infantil da Cidade de São Paulo.....	52
Figura 4 – Exemplo de questões presentes nos indicadores relacionadas as manifestações afetivas.....	57
Figura 5 – Significação das cores utilizadas na aplicação dos indicadores.....	57
Figura 6 – A avaliação da e na educação infantil paulista.....	59
Figura 7 – Eixos estruturantes do Currículo Integrador.....	65
Figura 8 – Demandas formativas apontadas pelos gestores.....	83
Figura 9 – Número de unidades de Educação Infantil da rede pública municipal paulistana, janeiro de 2017.....	84
Figura 10 – Mapa do Município de São Paulo com a localização das DREs, por região da cidade.....	86
Figura 11 – Número de crianças matriculadas nos CEIs da DRE selecionada.....	87
Figura 12 - Esquema de identificação dos sujeitos no protocolo de análise	95
Figura 13 – Trecho extraído de um dos relatórios analisados.....	98
Figura 14 – Percentual de registro de manifestações afetivas de bebês.....	103
Figura 15 – Gênero dos sujeitos dos relatórios analisados.....	105
Figura 16 – Excerto do relatório CDIIA5.....	106
Figura 17 – Fragmento do relatório CCBIIIC2.....	106
Figura 18 – Excerto do relatório CCBIA1.....	107
Figura 19 – Percentual das manifestações coletadas por instituição.....	110
Figura 20 – Frequência das manifestações mais apontas no MGI e MGII.....	111
Figura 21 – Comparação de frequência entre as manifestações afetivas das turmas de berçários e Mini grupos.....	112
Figura 22 – Quantidades e percentuais das circunstâncias mais frequentes das manifestações afetivas, por tipo.....	115
Figura 23 – Trecho do relatório CCBIIIE2.....	116
Figura 24 – Trecho do relatório CCBIIIF3.....	116
Figura 25 – Trecho do relatório CCBIIA5.....	117
Figura 26 – Trecho do relatório CCBIIA4.....	130

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Produções científicas que se ocuparam de um levantamento para selecionar as pesquisas sobre “Avaliação na Educação Infantil”	24
Quadro 2 - Produções científicas relacionadas ao contexto do CEI.....	29
Quadro 3 – Mudanças na versão paulistana	55
Quadro 4 – Documentos publicados por SME-DIEI de 2013 a 2016.....	63
Quadro 5 - Organização dos objetivos do domínio afetivo.....	77
Quadro 6 – Etapas da pesquisa	97
Quadro 7 –Títulos das tabelas que se referem aos dados do Berçário menor (BI) e Berçário maior (BII)	99
Quadro 8 – Títulos das tabelas que se referem aos dados das crianças bem pequenas	99
Quadro 9 – Categorias utilizadas para análise dos dados	101
Quadro 10 – Categorias iniciais do processo de internalização	109
Quadro 11 – Relação dos verbos mais apontados.....	124
Quadro 12 – Comparação dos tipos de adjetivos.....	124
Quadro 13 – Relação dos verbos mais utilizados	126
Quadro 14 – Comparação dos tipos de adjetivos.....	127

LISTA DE TABELAS

Tabela-1- Organização das teses e dissertações, segundo os descritores selecionados, de 2011 a 2017.....	28
Tabela 2 – Distribuição das crianças conforme a faixa etária	88
Tabela 3 – Organização das turmas por sala de convivência/ atendimento/ multiuso... ..	89
Tabela 4 – Organização das turmas por sala de convivência/ atendimento/ multiuso:.. ..	91
Tabela 5 – Dados numéricos e percentual dos relatórios selecionados	94
Tabela 6 – Manifestações afetivas dos bebês descritas pelos(as) professores(as) nos relatórios individuais.....	102
Tabela 7 – Número das manifestações afetivas de bebês destacadas nos relatórios por escola.....	104
Tabela 8 – Frequência das manifestações mais apontadas nas turmas dos berçários	104
Tabela 9 – Manifestações afetivas das crianças bem pequenas descritas pelos(as) professores(as) nos relatórios individuais.....	108
Tabela 10 – Número e percentuais das manifestações afetivas de crianças bem pequenas destacadas nos relatórios, por escola.....	110
Tabela 11 – Número e percentuais das manifestações mais apontadas nas turmas dos Mini grupos I e II.....	111
Tabela 12 – Comparação da frequência das manifestações.....	112
Tabela 13 – Comparação do número de registros de manifestações afetivas	113
Tabela 14 – Circunstâncias das manifestações registradas pelos(as) professores(as) sobre as demonstrações afetivas dos bebês.....	114
Tabela 15 – Quantidades e percentuais das manifestações afetivas por tipo.....	115
Tabela 16 – Manifestações qualificadoras dos(as) professores(as) sobre as demonstrações afetivas das crianças bem pequenas.....	119
Tabela 17 – Comparação das turmas de berçário e mini grupo sobre a manifestação qualificadora dos(as) professores(as).....	119

Tabela 18 – interpretações (inferências) das(os) professores(as) sobre as manifestações afetivas dos bebês.....	121
Tabela 19 – Interpretações dos(as) professores(as) sobre as manifestações afetivas das crianças bem pequenas.....	125

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
B I	Berçário Menor
B II	Berçário Maior
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CECI	Centro de Educação e Cultura Indígena
CEI	Centro Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
DIEI	Departamento de Educação Infantil
CEMEI	Centro Educacional Municipal de Educação Infantil
CEU	Centro Educacional Unificado
CNG	Conselho Nacional de Educação
COPED	Coordenadoria Pedagógica
CP	Coordenador Pedagógico
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
DRE	Diretoria Regional Ensino
ECA	Estatuto da criança e adolescente
EHPS	Educação, História, Política, Sociedade
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
HA	Hora Atividade
LBDEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MG II	Mini grupo II
MG I	Mini grupo I

ODS	Objetivo Desenvolvimento Sustentáveis
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PMEI	Plano Municipal de Educação Infantil
PMSP	Prefeitura Municipal de São Paulo
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RDI	Relatório Descritivo Individual
RME	Rede Municipal de Ensino
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAS	Secretaria de Assistência Social
SGP	Sistema Gestão Pedagógica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO I - AS PESQUISAS IDENTIFICADAS E AS POLÍTICAS IMPLANTADAS.....	23
1.1 AS PESQUISAS IDENTIFICADAS NA REVISÃO	24
1.2 AS POLÍTICAS DELINEADAS	34
1.2.1 <i>Base Nacional Comum Curricular: dados exploratórios</i>	39
1.2.2 <i>A Educação Infantil na BNCC</i>	41
1.2.3 <i>Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI)</i>	43
1.3 A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTANA: POLÍTICAS E ENCAMINHAMENTOS ATUAIS.	48
1.3.1 <i>Princípios e diretrizes para a elaboração e implementação das políticas públicas para a primeira infância no Município de São Paulo</i>	49
1.3.2 <i>Orientação Normativa 01/13-Avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares</i> -.....	58
1.3.3 <i>Conjunto de documentos que complementam as orientações de SME contidas na Orientação Normativa 01/13</i>	63
CAPÍTULO II – OS CONCEITOS	68
CAPÍTULO III - A PESQUISA REALIZADA.....	79
3.1. OBJETIVOS DA PESQUISA	79
3.2. O UNIVERSO DA PESQUISA – O CRITÉRIO DE ESCOLHA DO SEGMENTO E DAS UNIDADES EDUCACIONAIS	80
3.2.1 <i>Características do CEI Direto selecionado</i>	88
3.2.2 <i>Características do CEI Conveniado selecionado</i>	91
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DA PESQUISA	93
3.3.1 <i>A construção do protocolo de análise - A identificação dos relatórios descritivos individuais analisados</i>	94
3.4. ETAPAS E PROCEDIMENTOS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA	96
3.5 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES DOS RELATÓRIOS	99
3.5.1 <i>Ocorrências relacionadas às manifestações afetivas</i>	100
3.5.2 <i>Manifestações qualificadoras dos professores</i>	113
3.5.3 <i>Interpretações (inferências) das (os) professores (as)</i>	120
3.5.4 <i>aspectos da organização dos relatórios que permitam identificar a existência ou não de infidelidade normativa</i>	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS	136
APÊNDICE 1 – PROTOCOLO DE ANÁLISE	142
APÊNDICE 2 – RELAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS PELA PROXIMIDADE DO OBJETO DE ESTUDO NA BDTD ..	147

INTRODUÇÃO

Comecei a viver desde aí o processo educativo como um todo, inquieta, curiosa, vital e apaixonada. É que, se a prática educativa tem a criança como um de seus sujeitos, construindo seu processo de conhecimento, não há dicotomia entre o cognitivo e o afetivo, e sim uma relação dinâmica, prazerosa de conhecer o mundo. (FREIRE, 1983, p.15)

A origem do interesse pelo tema da pesquisa em questão “Avaliação na educação infantil” remonta à minha trajetória profissional na rede pública municipal paulistana. Apesar de nunca haver atuado como professora da educação infantil, fui coordenadora de uma EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) por seis anos. Assumir o cargo foi um grande desafio, pois precisei estudar e organizar os grupos de estudos na escola, com os professores, para pensar sobre o acolhimento das crianças, as práticas desenvolvidas, a avaliação do desenvolvimento e das aprendizagens, dar devolutivas. Foi então que entendi o que Fochi (2015) quis dizer com a frase: “percebi que toda gramática que eu tinha de como ser professor não servia para trabalhar com bebês e crianças pequenas.”

Fui estudar por dois anos no “Espaço Pedagógico”¹ que era, na época, referência na questão da formação. Foi lá que refleti coletivamente sobre observação, registro, constituição de grupo e processos avaliativos para entender que “ver e escutar fazem parte do processo da construção do olhar e nós não fomos educados para a escuta e que no geral não ouvimos o que o outro fala, mas sim o que gostaríamos de ouvir.” (FREIRE, 2008, p.45).

Interessada no tema, fiz uma prova e fui selecionada para fazer um curso semipresencial: Formação em Avaliação da Educação Básica (FAEB) e compor o cadastro de colaboradores externos para atuação em oficinas e cursos do Centro de Políticas Públicas e Avaliação, na Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF).²

¹ MADALENA FREIRE foi fundadora do Espaço Pedagógico em São Paulo, dedicado à formação de educadores com grupos de reflexão e estudo e prestou assessoria para escolas da rede pública e privada em todo o território nacional.

² CAEd é uma instituição que elabora e desenvolve programas de avaliação e cursos sobre o rendimento escolar dos alunos de escolas públicas, promovidos pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

Foi também nesse período que aprendi que observar uma situação pedagógica não é vigiá-la; aprendi que histórias coletivas, ao serem ouvidas, se encontram com as histórias pessoais, alargando os horizontes cognitivos e emocionais através do diálogo, das conversas e da participação. A questão da avaliação ainda me inquietava. Na escola tínhamos fichas de avaliação semestral padronizadas que seguiam um roteiro de questões pré-estabelecidas e o enfoque pedagógico era preparatório para o ingresso da criança no Ensino Fundamental.

Nesse período, como reforçam Almeida (2014, p.14) e Bresciane (2015, p. 26), por força de um conjunto de Leis, entre elas a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, apresentam a criança como sujeito histórico de direitos e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN-9394/96) destaca esses direitos e assegura que a Educação Infantil³ passe a configurar como a primeira etapa da educação básica e quanto fez com que esse tema desencadeasse mudanças significativas do ponto de vista a respeito da escola e das políticas para infância.

Quando fui para a supervisão escolar e passei a supervisionar nove escolas, das quais sete eram de educação infantil, constatei, assim como registra Colasanto (2014, p.13), que a “inquietação sobre a avaliação na educação infantil não se restringia apenas à minha prática individual e sim a uma questão educacional ampla experienciada por outros professores da educação infantil e da educação básica” traduzida na dificuldade de realizarem relatórios que de fato retratassem o processo de ensino e desenvolvimento da criança, principalmente quando esses registros estavam relacionados ao domínio afetivo.

Além de trabalhar na supervisão, ainda inquieta e preocupada com a avaliação na educação infantil, como uma forma de poder ser mais assertiva nas mediações que fazia durante as minhas visitas de supervisão, devolutiva dos projetos e parceira com trio gestor das unidades⁴ na busca de qualificação das práticas e atendimento às crianças, me ocupei da frente de formação de gestores educacionais da Educação

³ A Partir desta Lei a educação infantil entra para o cenário nacional e o atendimento à criança passa a ir além das questões assistenciais para uma finalidade de integralidade. Hoje o atendimento da educação infantil vai de zero a cinco anos e é obrigatório a partir dos quatro anos de idade.

⁴ O trio gestor nas escolas de educação infantil da rede pública paulistana é formado pelo: diretor(a), assistente de direção e pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a).

Infantil na Diretoria Regional de Ensino (DRE) em que trabalhava e passei a participar do grupo de estudos sobre avaliação na educação infantil⁵ na Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo.

A escolha pelo recorte da faixa etária de bebês e crianças bem pequenas, dentro do tema avaliação, deveu-se à constatação de que 79%⁶ das crianças que tem de quatro meses a três anos e onze meses de idade estarem matriculadas nos CEIs (Centro de Educação Infantil) da cidade. Além disso, houve o fato de observar que o número de pesquisas acadêmicas encontradas no intervalo etático escolhido ser significativamente menor - se relacionada ao segmento que atende crianças maiores matriculadas na Educação Infantil - conforme discutido em capítulo posterior.

A existência de tantas crianças matriculadas nessa faixa etária nos faz enxergar concretamente a dinâmica das relações sociais se modificando e a forma pela qual instituições como os CEIs vêm se reinventando não mais para atender, como no início, o anseio das mães trabalhadoras, mas sim para responder aos direitos das crianças e se tornarem parceiras das famílias contemporâneas na educação e cuidado de seus filhos. Porém, conforme estabelecido pela legislação⁷, isso ocorre dez horas por dia, cinco dias por semana e em 11 meses do ano. O fato de compartilhar a educação das crianças por um período de atendimento tão longo, origina a necessidade social de um diálogo contínuo entre família, sociedade e escola.

Portanto, há que ressaltar que, embora a família tenha um papel importante na socialização de bebês e crianças bem pequenas, lugar em que primeiro se estabelecem todos os vínculos, incluindo os afetivos, as instituições de atendimento coletivo vêm ocupando lugar de destaque na socialização primária da criança em seu desenvolvimento afetivo-emocional.

Todo esse processo reiterou meu interesse pelo tema desta pesquisa e me fez pensar que meu percurso profissional foi pautado na crença de que deve-se sempre

⁵ Grupo de Estudos sobre avaliação na educação infantil que ocorria mensalmente na SME com representantes de vários segmentos diretores, coordenadores pedagógicos, Assistentes de direção, professores, Assistentes técnicos... representantes das 13 diretorias de ensino que compõem a rede de educação pública municipal de São Paulo.

⁶ Dados obtidos no portal de SME em janeiro de 2017.

⁷ A educação infantil de acordo com a Lei nº 12.796/13 que alterou a LDBEN (9394/96) define em seu Art. 31, inciso II – carga mínima anual de 800 (oitocentas) horas distribuídas por no mínimo 200 (duzentos) dias de trabalho educacional.

buscar o diálogo, a qualificação por meio da formação continuada. Por esta razão, a grande inquietação subjacente a esta pesquisa é descobrir: quais foram as manifestações do domínio afetivo de bebês e crianças pequenas registradas nos relatórios descritivos individuais de bebês e crianças bem pequenas, em dois Centros de Educação Infantil do município de São Paulo no ano de 2018? Como foram registradas tais manifestações nos relatórios descritivos individuais? Quais e quantas foram as ocorrências registradas? Como os(as) professores(as) se manifestaram comentando as reações das crianças? Em que os(as) professores(as) se basearam para emitir os registros?

Para responder a estas questões e ao objetivo central desta pesquisa foram delineados os seguintes objetivos específicos: identificar e descrever as manifestações do domínio afetivo de bebês e crianças pequenas priorizados nos registros de avaliação selecionados; relacionar as ocorrências e os tipos de registros com as interpretações dos(as) professores(as) sobre as manifestações afetivas de bebês e crianças bem pequenas priorizadas nos relatórios descritivos individuais das turmas de berçários e mini grupos atendidas nos CEIs; verificar, nos documentos obtidos, possíveis ações que subsidiaram a escrita pelos(as) professores(as).

Com a finalidade de realizar a pesquisa e obter respostas às questões, colocam-se as seguintes hipóteses: a primeira é de que nas escolas de educação infantil dessa região, o registro avaliativo (RDI) nem sempre segue as orientações formais sobre avaliação, estabelecidas pelos órgãos centrais. Desse modo, caracteriza-se infidelidade normativa. A segunda hipótese é de que pode haver preponderância do registro das manifestações afetivas no berçário e que esse registro diminui à medida que as análises focalizam os agrupamentos de crianças maiores que se manifestam de outras formas.

A pesquisa parte da base legal que conceitua, normatiza e orienta o registro da Avaliação na Educação Infantil, tendo como marco inicial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996b), e sobretudo as publicações dos últimos seis anos da SME/SP (Secretaria Municipal de Educação), relacionadas ao tema.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e quantitativa, realizada por meio da análise do registro avaliativo de relatórios descritivos individuais de bebês e crianças bem pequenas (RDI), escritos pelas(os) professoras(es) das unidades

selecionadas. Para tanto foi elaborado um protocolo, um roteiro norteador para análise dos documentos (ver Apêndice 1), tomando por base os conceitos teóricos, questões, hipóteses e objetivos do estudo e com base teórica nos estudos de Bogdan e Biklen (1994) e Giovanni (1999).

Os procedimentos para a organização e apresentação dos resultados dos dados obtidos com a análise dos relatórios foram classificados e organizados em quadros-sínteses, tabelas e/ou gráficos necessários para compreensão dos aspectos em estudo.

A perspectiva teórica que amparou a pesquisa foi pautada nas contribuições de Bloom (1966) em relação aos conceitos no interior da taxonomia dos objetivos educacionais, do domínio afetivo que se refere à esfera emocional, ao desenvolvimento e interiorização de interesses, atitudes e valores. No que tange à organização da escola, será utilizado o conceito de infidelidade normativa de Lima (2008), que permeia as possibilidades e limites entre o “pretendido” legalmente pelos órgãos administrativos e o “realizado” no ambiente da escola.

Como suporte técnico-metodológico para analisar qualitativamente os dados coletados foram usados como referência os escritos de Bogdan e Biklen (1994), em seus estudos que tratam sobre “Textos escritos pelos sujeitos” que podem ser considerados documentos e apontam que a análise documental é uma técnica valiosa de dados qualitativos quando se quer desvelar aspectos novos de um tema ou problema, e que os documentos são fonte de informações contextualizadas capazes de permitir a composição do perfil ou contexto dos fatos, instituições e situações de estudo.

Minha expectativa é de que este estudo contribua para o entendimento de que o olhar para o desenvolvimento e aprendizagem de bebês e crianças pequenas precisa ser constantemente repensado, no sentido de serem vistas como seres que sentem, pensam, desejam, com múltiplas condições de aprender, desde que rodeados por pessoas que os acolham e os sustentem emocionalmente. Nessa perspectiva, entende-se que os registros avaliativos não sejam mais “uma carga” e sim escolhas de narrativas capazes de expressar o que de fato foi observado e refletido nas experiências pensadas e planejadas para e com as crianças, situações vividas por elas no contexto coletivo dos CEIs e nos momentos individuais.

No primeiro capítulo encontra-se uma revisão bibliográfica das pesquisas correlatas identificadas e suas respectivas contribuições para este trabalho e considerações sobre fundamentos legais no tocante a avaliação de zero a cinco anos, no âmbito federal a partir da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), da Lei de Diretrizes e Bases Nacional (BRASIL, 1996b), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009d), da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCC-EI) (BRASIL, 2018) e do conjunto de documentos municipais (em vigência) publicados nos últimos seis anos pela Secretaria Municipal de Educação Infantil do Município de São Paulo (SME-EI).

Para se adequar às determinações da legislação federal e orientar as unidades, é realizado um destaque às concepções de avaliação e de criança presentes nestes documentos: Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a), Orientação Normativa 01/15 – Padrões Básicos de qualidade na Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO, 2015b), Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO 2015c), o Uso da tecnologia e da linguagem midiática na Educação Infantil (SÃO PAULO, 2015d).

A orientação Normativa 01/13 – Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares (SÃO PAULO, 2013) é analisada com maior ênfase, pois é onde estão definidas as orientações a respeito das práticas avaliativas para todas as unidades de educação infantil da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo. Esse percurso é necessário porque há a intenção de identificar a utilização, ou não, do que esse conjunto de documentos apregoa sobre avaliação da educação infantil e a análise dos registros de práticas avaliativas selecionados nesta pesquisa.

Ao longo do segundo capítulo são definidos os conceitos de Bloom, autor mais conhecido pelo trabalho que realizou com um grupo de pesquisadores sobre a taxonomia dos objetivos educacionais cognitivos. A taxonomia de objetivos educacionais do domínio afetivo, pouco explorada, mas não menos importante, é destacada nesta pesquisa. Ambos os domínios sempre estarão relacionados como aponta B.O. Smith (1966, *apud* BLOOM *et al.*, 1974, p. 246), "... ensinar qualquer conceito, princípio ou teoria não é apenas ensinar a compreendê-lo, mas é também ensinar uma atitude em relação a ele – a sua aceitação ou rejeição como úteis e

seguros e assim por diante”. É também com Bloom que busca-se refletir sobre as razões que o autor apresenta para que os aspectos afetivos sejam negligenciados.

Recorreu-se a Lima quando se buscou a interlocução entre as orientações que a rede municipal paulistana oferece a suas unidades, buscando qualificar as práticas por meio dos documentos que publica e o quanto dessas orientações aparecem reverberadas nos registros selecionados e analisados.

No terceiro capítulo são explicitados dados sobre o percurso metodológico para a realização da pesquisa: a descrição das unidades selecionadas, ou seja, dois CEIs da rede pública municipal paulistana, o levantamento e a análise de dados extraídos dos relatórios descritivos individuais de bebês e crianças bem pequenas produzidos por professores(as) dessas unidades.

Ao final pode-se confirmar a hipótese de que os registros, que professores fazem nos RDIs sobre as manifestações afetivas, diminui à medida que as análises focalizam os agrupamentos de crianças maiores que se manifestam de outras formas. Cabe ressaltar que, em se considerando o tempo que os bebês e crianças são atendidos nos espaços coletivos do CEI, haja uma maior atenção ao registro das manifestações afetivas das crianças que estão intrinsecamente ligadas as manifestações do domínio cognitivo e psicomotor, independente da faixa-etária.

No que diz respeito à infidelidade normativa verificou-se que as instituições selecionadas realizam os relatórios descritivos individuais das crianças como forma de documentar o processo de avaliação dos bebês e crianças e que em relação a sua estruturação atendem ao proposto na Orientação Normativa 01/13, porém em relação ao registro do processo de acompanhamento das crianças é preciso investir na produção de narrativas consistentes e reveladoras do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e do trabalho do(a) professor(a).

CAPÍTULO I - AS PESQUISAS IDENTIFICADAS E AS POLÍTICAS IMPLANTADAS

Este capítulo apresenta a revisão das pesquisas sobre o tema e as políticas implantadas sobre a educação infantil, incluindo as relativas à avaliação das crianças.

1.1 As pesquisas identificadas na revisão

O primeiro procedimento de investigação, a revisão bibliográfica, possibilitou a delimitação dos objetivos, a construção do referencial teórico e identificação da relevância da pesquisa. Nessa fase inicial de busca por pesquisas, foi usado um *site* tido como referência nacional para divulgação da produção acadêmica: o *site* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Cabe salientar que provavelmente existem outras pesquisas semelhantes à temática estudada. Entretanto, foram discutidas, apenas as encontradas na plataforma referida.

Castilho (2016) destaca que, ao efetuar a pesquisa dos dados obtidos no portal do Instituto Brasileiro de Informações de Ciência e Tecnologia (IBICT) por meio de sua biblioteca (BDTD), efetuou as buscas de maneira mais direcionada e objetiva, permitindo encontrar com mais clareza e facilidade as produções desejadas.

A escolha das pesquisas deu-se no período compreendido de 2011 a 2017. Essa decisão ocorreu em função das alterações que foram implantadas na área da educação infantil, conforme será descrito adiante no item que trata sobre as políticas delineadas.

Outra razão para esse recorte de tempo deve-se ao fato de haver encontrado pesquisas como a de Glap (2013) Almeida (2014), Amaral (2014), Castilho (2016), Santana (2017) que já realizaram levantamentos semelhantes utilizando-se de períodos anteriores, conforme disposto no Quadro 1.

Quadro 1 - Produções científicas que se ocuparam de um levantamento para selecionar as pesquisas sobre “Avaliação na Educação Infantil”

ANO	Tipo	Autor	Fonte	Período Pesquisado	Descriptor	Razão da escolha dos descritores
2013	*D	GLAP	CAPEF FCC BDTD SCIELO GOOGLE ANPED ANPAE REVISTAS IMPRESSAS	2000-2012	Avaliação da aprendizagem, avaliação institucional, e/ou políticas e programas e avaliação na educação infantil. 23 trabalhos e 24 artigos	Similaridade dos objetos de avaliação abordados e identificados no processo inicial de análise das fontes.
2014	**T	ALMEIDA	CAPEF	1996-2010	“Educação Infantil” e “avaliação da aprendizagem”. 5 trabalhos de um total de 92.	Proximidade do objeto de estudo
2015	D	AMARAL	CAPEF e ANPED	1996-2011	“Registros”, Avaliação na Educação Infantil” e Documentação pedagógica. 21 trabalhos.	Se relacionarem às diferentes perspectivas nas pesquisas e nos documentos
2016	D	CASTILHO	CAPEF IBCT /BDTD ANPED e GEPA	2000 - 2015	“Avaliação na EI”. 21 trabalhos	Não representou
2017	D	SANTANA	BDTD	Indefinido	“Avaliação na educação infantil” e “Avaliação na creche”, “Observação e registro” 10 trabalhos.	Não especificou

Fonte: Site da BDTD - Quadro elaborada pela pesquisadora.

Legenda: *Dissertação e **Tese

Cabe ressaltar que em sua dissertação, Graciele Glap (2013) levantou dados de pesquisa sobre a avaliação na⁸ e da educação infantil, conforme dados apontados no quadro 1, no período de 2000 a 2012, dos 47 trabalhos que encontrou, apenas 16 estavam diretamente relacionadas à avaliação na educação infantil, e dentre estas somente quatro eram no contexto do CEI.

⁸ Avaliação **da** educação infantil – avaliação institucional e/ou externa e avaliação **na** educação infantil relaciona-se a avaliação da aprendizagem e acompanhamento da criança.

A ideia de relacionar as pesquisas em um quadro era facilitar a visualização dos dados no sentido de esclarecer que minimamente quatro das cinco selecionadas fizeram o levantamento das pesquisas sobre avaliação na educação infantil até a primeira década dos anos 2000. Por esta razão, esta pesquisa se apoia nesses dados e expande o período até 2017.⁹

Esses estudos concluíram que o número de pesquisas encontradas ainda é pouco expressivo e que existem mais dissertações do que teses versando sobre o tema. Corroborando com as conclusões dos estudos:

As pesquisas no campo educacional sobre a pedagogia para a educação de bebês e crianças bem pequenas em ambientes coletivos e formais são recentes no país e quase inexistem publicações que abordem diretamente a questão curricular nesse primeiro nível da educação básica. Geralmente as legislações, os documentos, as propostas pedagógicas e a bibliografia pedagógica privilegiam as crianças maiores e têm em vista a adaptação da educação infantil ao modelo convencional que orienta os sistemas educacionais no país (BRASIL, 2009e, p. 32).

A busca por pesquisas correlatas ao objeto de estudo aqui investigado contribui não só para informar o que foi pesquisado e identificar as possíveis lacunas, mas também para melhor delimitação desse objeto.

No *site* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a busca se deu a partir dos descritores “avaliação na educação infantil”, “relatórios descritivos individuais” e “manifestações do domínio afetivo”. Cumpre destacar que, nessa busca, foram encontrados, em alguns casos, um mesmo trabalho relacionado a mais de um descritor.

Uma das razões por optar por esses descritores deveu-se de que os dados obtidos nas pesquisas com descritores similares pudessem contribuir e favorecer reflexões significativas sobre o problema desta pesquisa, que envolve a análise do registro de professores sobre as manifestações afetivas de bebês e crianças pequenas, no espaço coletivo de dois Centros de Educação Infantil (CEIs) da Cidade

⁹ Deixando claro que as pesquisas se referem apenas as que constam na BDTD nacional.

de São Paulo e o quanto os professores recorrem a orientações formais para subsidiar os registros que elaboram.

O instrumento avaliativo escolhido para analisar os registros de professores sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas é denominado, na rede de escolas públicas de educação infantil do município de São Paulo, como Relatório Descritivo Individual da criança e é elaborado ao final de cada semestre, atendendo a orientação específica expressa pela Secretaria Municipal de Educação (SME), Divisão de Educação Infantil (DIEI). A orientação quanto aos aspectos a serem registrados está definida no documento:

[...] entendemos que avaliação deve servir para registrar situações/experiências vividas pelas crianças no dia a dia.[...] A sistematização desses registros permite uma reflexão permanente sobre as ações e pensamentos das crianças e assumem diferentes formas: relatórios descritivos individuais e do grupo [...] (SÃO PAULO, 2013, p. 23).¹⁰

É importante ressaltar que foram descartadas as pesquisas que tinham como foco principal as questões ligadas à avaliação institucional e consideradas apenas aquelas que tratam diretamente da avaliação da aprendizagem e desenvolvimento das crianças no contexto coletivo das unidades educacionais de educação infantil.

Ao acessar este *site* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e dissertações (BDTD), foram encontradas 33 pesquisas acadêmicas relacionadas ao descritor “Avaliação na Educação Infantil”. Porém, depois da leitura dos resumos, ficou claro que algumas tratavam, especificamente, da avaliação institucional e não avaliação das aprendizagens da criança e da mediação do professor. Por essa razão restaram apenas, 14 pesquisas com esse objetivo.

Percebe-se que, após o levantamento exposto na tabela 1, a seguir como aconteceu com os dados mencionados pelos pesquisadores (Quadro 1), decorridos

¹⁰ A orientação Normativa 01/2013 – “Avaliação na Educação Infantil: aprimorando olhares” é um documento publicado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e que trata especificamente sobre a avaliação e orienta as unidades da rede sobre o tema.

mais de sete anos, ainda há preponderância do número de dissertações em relação ao número de teses relacionadas ao tema: “Avaliação na educação infantil” .

Tabela 1 - Organização das teses e dissertações, segundo os descritores selecionados, de 2011 a 2017

ANO	Descritor 1: Avaliação na Educação Infantil		Descritor 2: Relatório Descritivo individual		Descritor 3: Manifestações afetivas de bebês e crianças bem pequenas	
	Tese	Dissertação	Tese	Dissertação	Tese	Dissertação
2011		1	-	1	-	1
2012	-	-	-	-	-	-
2013	-	1	-	-	-	-
2014	3	1	3	1	-	-
2015	-	1	-	1	-	-
2016	1	3	-	1	-	-
2017	-	3	-	1	1	-
Totais parciais	14*		8**		2***	

Fonte: *site* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Elaboração da pesquisadora.

*Desse total, 8 trabalhos encontram-se relacionados também ao descritor 2

** Desse total, 8 trabalhos encontram-se relacionados também ao descritor 1

*** Os dois trabalhos selecionados referem-se apenas ao descritor 3.

Em relação à distribuição das pesquisas por categorias (nesse caso descritor) Amaral (2015) esclarece que:

O agrupamento dos trabalhos visa uma sistematização e compreensão dos dados apresentados e, portanto, não se constitui como aprisionamento de uma pesquisa a uma determinada categoria, considerando que essa organização se deu por aproximações entre o objeto de estudo e não por exclusividade de abordagem (AMARAL, 2015, p. 33).

Das 14¹¹ pesquisas selecionadas sobre avaliação na educação infantil, apenas seis¹² estavam relacionadas ao contexto do Centro de Educação Infantil (CEI) que atende a faixa-etária de 0 a 4 anos. Portanto, é possível perceber que os estudos e

¹¹ A relação com os dados de todas as pesquisas selecionadas encontra-se no apêndice 2.

¹² Neste total não estão inseridas as duas pesquisas cujo tema trata das manifestações afetivas de bebês e crianças bem pequenas (descritor 3)

pesquisas sobre avaliação nas primeiras idades têm priorizado sobretudo a avaliação das crianças de quatro e cinco anos em Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI).

Quadro 2 - Produções científicas relacionadas ao contexto do CEI

Ano/tipo de produção/ IES	Autor	Título	Referências
2011 – Dissertação UFSC – SC	ALVES, Fabio Tomaz	O Processo de avaliação das crianças no contexto de educação infantil	Brandão (2004), Paz (2005), Lima, Bhering e Godói (2006), Colasanto (2007), Chueiri (2008), Santos, Ramires e Rampazzo (2008) e Steininger (2009)
2016 – Tese UFC – CE	GOMES, Luciana Kellen de Souza	O dito e o vivido: concepções e práticas avaliativas na educação infantil da rede municipal de Fortaleza	Brasil (2009a, 2009b, 2009c e 2009d), Hoffmann (2000) e Rosemberg (1997)
2016 – Dissertação UFC – CE	FURTADO, Ana Paula Azevedo	Avaliação na educação infantil: as práticas avaliativas em creches e pré-escolas municipais de Fortaleza na perspectiva das professoras	Hoffmann (1998), Luckesi (2005), Piaget (1987), Vigotiski (1998) e Wallon (2007)
2016 – Dissertação UFG – GO	RAMOS, Rafaela de Morais	Planejamento, registro e avaliação: instrumentos que ressignificam a prática docente na educação infantil	Marx e Engels (1982), Vigotiski (1987), Luria (1988), Triviños (2006), Libâneo (1991), Ostetto (2000), Corsino (2009), Luria (2012), e Leontiev (2012)
2016 – Dissertação UNESP	CASTILHO, Vanessa Maria Redígolo	Avaliação: concepções teóricas e práticas no cotidiano da educação infantil e suas implicações	Abramowicz (2001), Godoi (2010), Haydt (1998 e 2000), Perrenoud (1999 e 2000), Anastasiou e Alves (2003), Bassedas, Hughet e Solé (1999), Bloom (1976), Freire (1984), entre outros
2017- Dissertação UNESP	Deise Luci Santana Alves,	Observação e registro: instrumentos de acompanhamento e avaliação na creche.	Jussara Hoffmann, Maria Teresa Esteban. Cipriano Luckesi, Philipp Perrenoud. Madalena, Cristina Parente, Egle Becchi...

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir do *site* BDTD.

Um dado curioso é que, das seis pesquisas relacionadas à avaliação no contexto coletivo do CEI, nenhuma é do Município de São Paulo, no conjunto (apresentado no Quadro 2) duas são do interior do Estado de São Paulo, duas do Ceará, uma de Goiás e uma de Santa Catarina. Cabe ressaltar que a rede pública

municipal de São Paulo é a maior da América Latina e atende atualmente mais de trezentos mil bebês e crianças pequenas que frequentam seus espaços em tempo integral, por até dez horas diárias. Sendo assim, os resultados desta pesquisa poderão contribuir para a ampliação e o enriquecimento das discussões a respeito do tema já que não foi detectada investigação, nessa faixa etária, na Cidade de São Paulo.

Desde que o fato de frequentar a creche passou a ser um direito da criança e não mais um recurso quase que exclusivo para as mães trabalhadoras, as crianças ficam muito mais tempo nos espaços de contexto coletivo do CEI que, na condição de representante do Estado, assume o encargo de ser o garantidor de experiências que favoreçam as relações primárias de socialização, antes de responsabilidade privada.

Outro dado importante está no fato de que quatro das seis pesquisas se referem ao ano de 2016 e uma ao ano de 2017 o que denota um aumento no interesse, por parte dos pesquisadores, sobre como se dá a avaliação no contexto coletivo dos CEIs.

Diante destes dados, Fochi (2015) comenta que é imprescindível se pensar, diariamente, o que implica acolher bebês e crianças pequenas na escola e tentar construir modos mais cuidadosos e reflexivos sobre o lugar de vida coletiva de um sujeito que está se constituindo, descobrindo e se maravilhando com o mundo.

Mesmo sendo de cidades diferentes, esses estudos contribuíram para esta pesquisa em especial em relação aos dados históricos, retomada dos documentos federais, as políticas públicas sobre a infância e apresentando autores que discutem a concepção de infância.

Já em relação às manifestações do domínio afetivo de bebês e crianças pequenas, foram destacadas duas pesquisas relacionadas ao tema. A primeira é a dissertação de Grana (2011) cujo objeto de estudo era analisar a natureza das interações socioafetivas estabelecidas entre os bebês segundo a teoria de Piaget. Foram observados e analisados vários episódios caracterizados como condutas interativas. A metodologia adotada é bem próxima da proposta desta pesquisa, e por essa razão houve maior interação com a questão metodológica.

A segunda pesquisa é a tese de Cacheffo (2017), cujo objetivo geral é realizar um curso de formação continuada em serviço com base nos pressupostos teóricos

wallonianos. Vale destacar que a mesma pesquisadora defendeu, em 2012, sua dissertação utilizando a mesma temática e o objetivo foi investigar as concepções de afetividade – emoção, sentimento e paixão – de professores(as) de uma creche universitária, e identificar como enfrentam as manifestações afetivas das crianças. Ambas as pesquisas são de uma cidade no interior de São Paulo. A pesquisadora tem conhecimento da fragilidade da formação inicial dos professores e visa uma formação continuada para construir, de modo colaborativo, com as professoras da creche do seu município, saberes e práticas para subsidiar o trabalho com a afetividade do bebê e da criança pequena. Os estudos dessa pesquisa se diferenciam do trabalho desenvolvido por Grana (2011), que realizou a pesquisa diretamente com as crianças, enquanto Cacheffo (2017) foca no trabalho do professor.

Uma preocupação, na leitura dos resumos e das teses, foi descobrir se os estudos de Bloom e seus colaboradores haviam servido de referência para outro pesquisador. Verificou-se que em sua pesquisa Alves (2011) recorre a Ramires (*apud* Alves, p. 130) para criticar Bloom e seus colaboradores por entenderem que o “autor ao propor o agrupamento dos estudantes por aproximação de saberes por proximidade contribuiu, ainda mais para a organização e o conceito de classes homogêneas nos espaços educativos.” Uma outra de suas fontes também cita Bloom no resumo de sua tese, porém a construção da escrita parece sem sentido quando comparada à definição dos conceitos defendidos por Bloom:

A construção de portfólios de avaliação baseia-se no conceito de avaliação formativa autêntica, proposto por Wiggins, Engel e Hart, derivado do conceito de avaliação formativa, originalmente elaborado por Scriven e transportado para a avaliação das aprendizagens dos alunos através da pedagogia do domínio de Bloom. (RAMIRES *apud* ALVES, 2011, p. 307).

Almeida (2014, p. 61) também recorreu às suas fontes de pesquisa para criticar o que chamaram de teoria desenvolvimentista advindas da teoria de Piaget e dos estudos de Bloom, que acabaram por influenciar a organização curricular. Salientaram que tais ideias, somadas aos estudos de objetivos e habilidades, trouxeram consequências:

[...] sobre a convivência das perspectivas de Piaget e Bloom parece que foi produzida pela necessidade de priorizar e detalhar o trabalho com os objetivos. Na prática converte-se na compreensão de fases de desenvolvimento traduzidas em níveis de capacidade para realizar determinadas habilidades, independente do trabalho realizado para a sua aprendizagem, o que instala uma relação direta entre objetivos e capacidade do aluno (SAMPAIO *apud* ALMEIDA, p. 61).

No texto de Almeida (2014), citado acima, a crítica se sustenta, porque de fato, no bojo da LDB nº 5.692/71, houve várias assimilações deformantes em relação à organização curricular que estava a serviço dos interesses mercadológicos, mas em relação aos apontamentos referentes aos estudos de Bloom, identifica-se que se trata da taxonomia dos objetivos educacionais do domínio cognitivo e não do domínio afetivo.

Dos trabalhos de pesquisa, aqui selecionados, o último a referir-se a Bloom foi Castilho (2016), que o cita como parte de sua referência bibliográfica “a fim de compreender como acontece o processo avaliativo e sua importância”. Registra que “a avaliação para Bloom apresenta três funções básicas: (diagnosticar) investigar, controlar (acompanhar) e classificar (valorar). Pautadas nessas três funções temos as três modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa” (CASTILHO, 2016, p. 69).

Castilho (2016) volta a citar Bloom quando afirma que “segundo o autor, a avaliação formativa é realizada no decorrer do processo ensino aprendizagem e oferece feedback constante ao aluno”. (CASTILHO, 2016 p. 71).

É fato que nenhuma das pesquisas selecionadas, que mencionaram os estudos de Bloom, se referiu a taxonomia dos objetivos educacionais do domínio afetivo.

Serviram de exemplo também as pesquisas em que os autores utilizaram o instrumento do relatório descritivo como fonte de análise para pesquisar aspectos avaliativos da educação infantil, entre eles: Alves (2011), Lamas (2014), Colasanto (2014), Castilho (2016), Bresciane (2015), Gomes (2016) e Fernandes (2017). Apesar de suas especificidades, estes trabalhos tinham em comum o propósito de compreender as formas de avaliar na educação infantil. As investigações desse grupo abordam questões relativas à relação entre as diferentes formas de avaliar a aprendizagem infantil; os processos de construção da avaliação; a maneira pelas

quais têm sido construídos os registros - enfim, reflexões sobre as práticas educativas presentes nas instituições de educação infantil.

De modo especial Lamas (2014), Gomes (2016), Furtado (2016) e Bresciane (2015) foram relevantes porque tiveram o propósito de analisar a relação entre as políticas públicas de uma cidade e a sistemática de avaliação das aprendizagens presentes nos registros dos professores, dinâmica bem próxima da proposta desta pesquisa.

Ao ir além do resumo e conhecer melhor a tese de Almeida (2014), foi possível identificar a relevância, para elaboração desta pesquisa, em relação ao trabalho metodológico realizado pela pesquisadora na análise das avaliações das crianças para, entre outros aspectos, mapear os atributos utilizados para qualificar os comportamentos sociais. Os atributos encontrados nas avaliações foram divididos em quatro grupos, conforme as categorias: Comportamentos autônomos, comportamentos heterônomos, traços de personalidade positivos e traços de personalidade negativos, investigados à luz da teoria crítica.

A dissertação de Fernandes (2017), intitulada “Relatório descritivo na educação infantil: impasses e proposições em uma escola municipal de educação infantil de São Paulo”, cujo objetivo é a análise dos fatores que têm dificultado, às professoras de uma EMEI, a realização das avaliações das crianças de acordo com a Orientação Normativa 01/2013, apresenta algumas similitudes com esta pesquisa, tendo em vista que ambas trabalharam com o mesmo contexto de orientações e determinações do município de São Paulo, fato que muito contribuiu para a checagem de uma das hipóteses desta pesquisa, que é saber se as escolas de educação infantil seguem as orientações formais sobre avaliação, principalmente quando efetuam o registro no relatório descritivo individual das crianças. Sobre esse assunto Fernandes (2017) aponta:

[...] Embora estas docentes estejam cumprindo com a tarefa e nos prazos estabelecidos, alegam que se trata de uma exaustiva incumbência burocrática, e como tal não deveria ser exigida pela Rede Municipal de Ensino do Estado de São Paulo (RME/SP). (FERNANDES, 2017, p.16)

Cristina Colasanto, que em 2007 estudou a linguagem dos relatórios descritivos individuais, ao retomar o tema em sua tese intitulada “A avaliação na educação infantil: a participação da criança”, Colasanto (2014), traz outra perspectiva da avaliação na

educação infantil, pois evidencia a escuta atenta das vozes das crianças, avaliando inclusive as práticas educativas. Essa pesquisa rompe com paradigmas adultocêntricos e enfatiza o protagonismo infantil. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, visando buscar indícios da participação das crianças nos relatórios avaliativos de duas EMEIs. Os resultados de sua tese evidenciam que, apesar de grandes desafios em relação à sua pesquisa de 2007, houve melhora na organização dos registros elaborados pelos professores.

Os grupos de trabalho de pesquisas consultados sinalizam a necessária formação dos docentes pautada na realidade das unidades, a promoção de práticas de avaliação que considerem as especificidades das crianças pequenas, seus interesses, desejos, necessidades e real participação. Reafirmam a relevância da avaliação - quando desvinculada do caráter de promoção - pela possibilidade, que ela oferece, de acompanhamento dos movimentos e interesses das crianças e de subsidiar as ações dos docentes. Para tanto, é preciso conhecer os documentos e as orientações formais e verificar como adequá-las ao contexto único de cada unidade.

1.2 As políticas delineadas

Para contextualizar o problema desta pesquisa torna-se importante a exposição dos fundamentos que abrigam o modelo de avaliação em vigência na educação infantil presente na legislação em vigor.

Como o contexto desta pesquisa é o CEI, torna-se importante retomar uma das principais razões, relacionada à sua criação, como espaço institucionalizado, qual seja, a entrada da mulher para o mundo do trabalho, que de acordo com Barbosa (2006) afetou a vida das crianças e provocou mudanças na sociedade. Esse fato provocou o aumento considerável de reivindicações pela oferta de vagas na educação infantil. Em razão do grande número de horas que as crianças passaram a ficar nesse tipo de instituição de atendimento coletivo, as tarefas de educar e cuidar, que antes eram da esfera privada, foram transferidas para o setor público.

A partir da década de 1980 um conjunto de leis trouxe a Educação de crianças em espaço coletivo para a pauta política, e o primeiro documento (BRASIL, 1988) assegurou que a educação infantil é um direito da criança e um dever do Estado, e não mais um direito da família e opção dos pais. Outro documento que referenda essa mudança de concepção foi o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990a),

que reforçou a ideia da criança como sujeito de direitos . Como parte desse conjunto de leis que evocou mudanças, a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em dezembro de 1996 (BRASIL, 1996b) legitimou a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica e propiciou a entrada, de vez, desse segmento para o cenário educacional brasileiro.

Foi a partir da LDBEN 9394/96 que o atendimento às crianças da educação infantil passou a ser regulamentado e que:

A avaliação foi além das questões assistenciais, com predomínio dos aspectos da necessidade dos cuidados físicos e de saúde. Vislumbrou a criança na sua integralidade de aspectos: físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família (BRASIL, 1996b, p.12).

No que concerne à avaliação na Educação Infantil, o Art. 31 da atual LDBEN (Nº 9394/96) estabelece que a educação infantil será organizada da seguinte forma:

(...) I- avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o ensino fundamental.

(...) V- expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 1996b).

Dada sua especificidade, “[...] a educação infantil, vem representando diversas funções para a sociedade, especialmente para adultos e crianças que fazem dessa instituição um espaço de cuidado, de socialização e aprendizagem e de educação” (FOCHI, 2015, p. 31).

Atualmente, em função das mudanças da LDBEN (BRASIL, 1996b), por meio da lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, as crianças podem ser atendidas nas escolas da infância desde o seu nascimento até cinco anos. A educação infantil se tornou obrigatória a partir dos quatro anos e foi instituído o ensino fundamental com duração de nove anos estabelecendo matrícula obrigatória a partir dos seis anos.

Como citado no parágrafo anterior, a Lei 11.274/06 trouxe várias modificações e para estar em consonância com essa lei o Art. 208 da Constituição Federal de 1988

(BRASIL, 1988) inciso IV teve sua redação alterada pela Emenda Constitucional nº 53 de 19 de dezembro de 2006, e estabelece que é dever do Estado a garantia da educação infantil, em creche e pré-escola às crianças até cinco anos de idade. (BRASIL, 2006c)

Essas alterações na legislação contribuíram para o ingresso da criança cada vez mais cedo em processos de escolarização. Isso significa romper laços com crenças que se tinha sobre os bebês: que não entendem as coisas e por essa razão eram vistos como seres incompletos, que veem o mundo sempre e somente numa relação passiva e unilateral com o adulto.

No bojo dessas mudanças, o Ministério da Educação (MEC) lançou os Indicadores de qualidade na educação infantil, com o objetivo de construir uma cultura de auto avaliação institucional que envolvesse uma participação heterogênea, mediação e avaliação negociada.

Ao se configurar como primeira etapa da educação básica, assim como as demais etapas, a educação infantil adquire o direito de receber verbas públicas do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB), como era previsto em lei, e passa a participar de programas de distribuição de materiais pedagógicos, formação, supervisão pedagógica, entre outros.

Para atender o disposto na legislação, o MEC estipulou metas e objetivos a serem implantados por todas as etapas da educação por meio do Plano Nacional de Educação (PNE). O primeiro vigorou de 2001 até 2011, e o novo texto, aprovado em 2014 visa ampliar em até 50% o atendimento da população até três anos.

Em consonância com esses pressupostos, a Resolução nº 05 de 17 de dezembro de 2009, do Conselho Nacional de Educação (CNE) fixa a nova versão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL,2009d), articuladas com as normas presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a educação básica. Conforme aponta Bresciane (2015, p.28), “Essa nova versão apresenta alguns avanços à edição anterior, no que diz respeito a proposta pedagógica e ao currículo das instituições”.

O documento dedica uma página ao tema da avaliação, definindo princípios gerais que devem mandatoriamente ser seguidos pelos sistemas de educação no

país. No que tange à Avaliação do desenvolvimento e aprendizagem das crianças e acompanhamento do trabalho pedagógico, as unidades educacionais deveriam elaborar suas próprias orientações com base nos parâmetros presentes em seu Art. 10, conforme segue:

[...] criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para a avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação. I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental); IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; V - a não retenção das crianças na Educação Infantil (BRASIL - DCNEI, 2009d, Art. 10).

Em seu Art. 11 as DCNEIs também apontam para a importância do papel mediador da Avaliação na transição da educação infantil para o ensino fundamental e indica que:

Art. 11. A proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2009d)

Percebe-se que são poucos os investimentos no sentido de se assegurar a proposta de continuidade prevista no Art. 11 das DCNEIs. Na rede pública paulista os relatórios descritivos individuais das crianças transitam entre uma etapa e outra ao final de cada ano letivo, e são definidas em calendário escolar datas para leitura e reflexão sobre esse documento, mas certamente há que se pensar em outras formas de favorecer a integração entre os diferentes segmentos e a experiência de troca entre os professores.

Um exemplo claro da necessidade de diálogo entre os docentes, gestores e educadores das diferentes etapas do processo é o fato de não se considerar as experiências vividas pelas crianças como as das fotos A e B, da figura 1.

Figura 1 – Fotos A e B de refeições em uma escola de educação infantil da rede pública paulistana.



A



B

Fonte: Fotos utilizadas durante a formação de gestores da DRE, em 2017.

Tome-se por base esse procedimento comum em muitas escolas de educação infantil onde as crianças escolhem o que irão comer no sistema self service, servem-se autonomamente em um prato de vidro e comem com garfo e faca em uma mesa coberta por uma toalha, conforme visto na figura 1. No entanto, quando vão para a EMEF, localizada muitas vezes no mesmo território, no horário destinado às refeições recebem o alimento servido em um prato pronto, de plástico, e usam uma colher para comer em uma mesa sem nenhum tipo de cobertura.

Os processos de adaptação são homólogos para as EMEIs, que também tiveram que rever suas práticas e espaços para receber e trabalhar com crianças advindas dos CEIs e que muitas vezes ainda usavam fraldas e chupetas.

De acordo com as DCNEIs, a criança precisa ser vista como sujeito histórico de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e dá sentido sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (DCNEI, 2009). Defendida essa concepção de criança, pode-se auxiliar a transpor a lacuna que se apresenta na transição de uma etapa para outra,

além de permitir reflexões capazes de promover transformações de atitudes relacionadas às potencialidades das crianças e às experiências que vivenciam.

As DCNEIs serviram de fundamentação teórica para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), último documento publicado pelo MEC para orientar as políticas públicas da Educação Básica e Ensino Médio, inclusive no caso da educação infantil, mantendo seus eixos estruturantes: a brincadeira e a interação. Seguem os dados coletados na pesquisa sobre esse novo documento.

1.2.1 Base Nacional Comum Curricular: dados exploratórios

A causa da Educação sempre teve discurso que ocupou posição de destaque quando oficialmente se refere a melhorar as questões de igualdade e equidade no país. Foi assim na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDBEN, de 1996, e na Lei do Plano Nacional de Educação, de 2014.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) igualmente é um documento que surge de uma determinação legal, em dezembro de 2017, publicada por meio do Parecer de aprovação do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP 15/2017 e da Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 2/2017 que institui e orienta a sua implantação, e tem por objetivo contribuir com o trabalho das escolas e seus professores. Foi republicada em 2018.

O processo de construção da BNCC é amparado por vários documentos legais, entre eles o artigo 210 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) que prevê a fixação dos conteúdos para o Ensino Fundamental e o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996b) que reforça a necessidade de estabelecer uma Base Nacional Comum para os currículos de toda a Educação Básica. Também foram registradas, em diferentes diretrizes produzidas pelo CNE, referências à elaboração de uma Base Nacional Comum como conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente a serem expressos nas políticas e programas educacionais.

A Base, além de ser um documento normativo nacional, define as aprendizagens essenciais que os alunos têm o direito de adquirir durante a Educação Básica. Por isso, é necessário mais que um esforço individual: conhecer e dominar a

BNCC é uma tarefa coletiva que exige organização, planejamento, apoio e capacidade de trabalhar em equipe de forma colaborativa. (BRASIL, 2018)

O documento promulgado da BNCC apresenta as competências gerais, competências de área e as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos brasileiros da Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental. Esta é a primeira mudança significativa que o documento traz: todos os segmentos escolares são responsáveis pelo desenvolvimento das competências gerais e não mais apenas o Ensino Médio, como era nos Parâmetros Curriculares Nacionais, substituídos integralmente pela BNCC. Ao longo da Educação Básica – na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio - os alunos devem desenvolver as dez competências gerais que pretendem assegurar, como resultado de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que visa à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

A BNCC traz consigo uma meta ambiciosa: a de ajudar a melhorar a equidade da aprendizagem dos alunos brasileiros. Ela nasce para compor um cenário no qual crianças e jovens do país aprendam aquilo que é certo na idade certa, independentemente da escola em que estudam.

Os antigos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), que eram utilizados como referência para a elaboração dos currículos em todo o Brasil são totalmente substituídos pela BNCC que não é currículo único ou mínimo. Ela é um conjunto de referenciais organizados para que professores, escolas e redes de escola elaborem, revejam, crítica e criativamente, suas propostas curriculares, reavaliando estratégias ou confirmando suas opções e a Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP 2/2017 estabelece prazo máximo até final de 2019 para que isso aconteça:

Art. 15. As instituições ou redes de ensino podem, de imediato, alinhar seus currículos e propostas pedagógicas à BNCC. Parágrafo único. A adequação dos currículos à BNCC deve ser efetivada preferencialmente até 2019 e, no máximo, até início do ano letivo de 2020. (BRASIL, 2018).

1.2.2 A Educação Infantil na BNCC

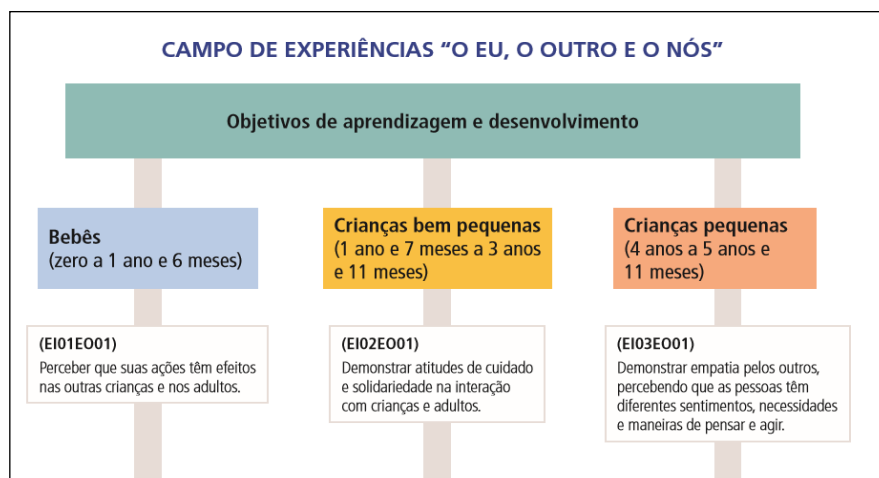
O Ministério da Educação apresentou três versões diferentes ao longo da construção do documento: na primeira versão (publicada em setembro de 2015) não havia a divisão por faixas etárias; na segunda (publicada em maio de 2016), foram acrescentadas as experiências com cultura oral e escrita; na terceira, composta por uma nova equipe de integrantes (publicada em março de 2018), houve uma preocupação com os direitos da aprendizagem e com as competências.

Em sua apresentação, a Base propõe que o professor continue a tomar as decisões sobre o trabalho docente e a sua inter-relação com o contexto da criança concreta com a qual trabalha, sem deixar de refletir sobre suas práticas, e aponta que essa ação não deve ser somente do professor, mas a escola continua com autonomia para planejar seus projetos intencionalmente.

Para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se vale das disposições contidas nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) sobretudo ao considerar a brincadeira e as interações como eixos estruturantes das práticas pedagógicas, reitera os direitos de aprendizagem e a intencionalidade do professor. Mas a BNCC vai além quando relaciona os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento com os cinco campos de experiência que devem ser sempre trabalhados simultaneamente nas diferentes fases do desenvolvimento da criança

As discussões apontadas na Base - sobre os campos de experiência na Educação Infantil - fundamentam-se nos seguintes direitos concretos das crianças, que são chamados de direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. A versão homologada do documento estabelece ainda cinco campos de experiências coerentes com esses direitos de aprendizagem e desenvolvimento: “o eu, o outro e o nós”; “corpo, gestos e movimentos”; “traços, sons, cores e formas”; “escuta, fala, pensamento e imaginação”; “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. O quadro que detalha cada um dos cinco campos de experiência é dividido em três colunas, uma para cada grupo de faixa etária, onde se encontram os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Veja o exemplo a seguir:

Figura 2 – Exemplo de Quadro – campo de experiência presente na BNCC-EI



Fonte: BNCC (2018, p. 43).

Note-se que também na Base há propósitos de considerar as manifestações afetivas das crianças, pois podem ser vistas referências a reações das crianças com comportamentos dos adultos gostando, tendo empatia, percebendo simpatias.

O grande desafio é fazer com que esses direitos se concretizem no cotidiano da Educação Infantil e atendam aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de acordo com a faixa etária proposta no documento, sem fragmentar o processo, buscando uma continuidade.

É importante destacar que as reflexões sobre o documento devem garantir uma escola de Educação Infantil de qualidade, em que a criança continue a ser o centro do processo de ensino e aprendizagem e protagonista de suas ações, sem menosprezar as situações de cuidado, e que os eixos estruturantes da brincadeira e da interação, presentes nas DCNEI, permeiem as práticas planejadas intencionalmente pelos professores, de modo a estimular as criança a se desenvolverem de forma integral e a se relacionar com as pessoas e o espaço a seu redor.

A documentação pedagógica e os registros criados ao longo da Educação Infantil, que contam a história das aprendizagens da criança, aliados à escuta das vozes das crianças e das famílias, também são ferramentas consideradas importantes pela base, para auxiliar os professores do Ensino Fundamental, a fim de construir uma rede de formação humana e comprometida com os princípios éticos, estéticos e políticos definidos nas DCNEIs.

O documento reforça o que consta nas DCNEIs, ou seja, a importância de se manter o diálogo entre os educadores da Educação Infantil e os do Ensino Fundamental (anos iniciais) e que se garanta no momento de transição entre as duas etapas a integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças.

1.2.3 Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI)

Qualidade e avaliação nem sempre andaram juntos ao longo da história da educação infantil, como também estiveram atrelados na história de outros segmentos da educação. No entanto, como aponta Bresciane (2015, p. 34) “vem sendo uma realidade social cada vez mais em expansão o fato de que a EI pressupõe políticas que consomem grandes recursos públicos, e por isso há grande pressão para que seja submetida à apreciação e controles sociais”.

A avaliação **da** e **na** infância de contextos educativos está sendo pauta da política nacional e muitas vezes algumas ações se mostram controversas como a que o governo federal, no âmbito da Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) “apresentou sobre a adoção de um instrumento, norte-americano, *Ages and Stages Questionnaires* (ASQ-3) em que considera as habilidades cognitivas e socioemocionais da criança como indicador de qualidade” (CANÇADO, 2017, p. 27). Em 2011, houve a realização da avaliação em larga escala das crianças entre 0 e 6 anos, em escolas públicas e conveniadas com a prefeitura da capital carioca, no Rio de Janeiro, utilizando esse instrumento.

Almeida (2014) também faz referência a este fato e apresenta as palavras que destacou da publicação oficial da secretaria da educação carioca a respeito da aplicação do ASQ-3 em suas unidades de educação infantil e apresenta sua avaliação sobre elas:

[...] qualidade, monitorar, eficácia, planejamento estratégico e eficiência[...] os termos em destaque são amplamente utilizados no mundo empresarial e econômico, o que vem reiterar que, na sociedade capitalista, o modelo econômico está presente e determina todas as instâncias sociais (ALMEIDA, 2014, p. 48).

Cançado (2017) e Almeida (2014) apontam que as discussões acerca da avaliação na educação infantil são delineadas por controvérsias que versam sobre duas tendências: a não aceitação de instrumentos que avaliem as crianças, mas avaliem as instituições de educação infantil, e reafirmação de existências de afirmativas voltadas para avaliação da educação infantil que são Indicadores da qualidade na Educação Infantil instituído pelo MEC (BRASIL, 2009f).

No Brasil, a prioridade da criança é estabelecida no art. 227 da Constituição Federal¹³, de 1988. O artigo determina um tratamento privilegiado para a faixa etária de zero a 18 anos (excepcionalmente, até 21). O Marco Legal da Primeira Infância¹⁴, aprovado em 2016, deu um passo além e estabeleceu princípios e diretrizes para a formulação e implementação das políticas públicas para as crianças de zero a seis anos, visando a garantir o seu desenvolvimento integral. O Art. 4º desta Lei define que as políticas públicas voltadas ao atendimento dos direitos da criança na primeira infância serão elaboradas e executadas de forma a:

I - atender ao interesse superior da criança e à sua condição de sujeito de direitos e de cidadão; II - incluir a participação da criança na definição das ações que lhe digam respeito, em conformidade com suas características etárias e de desenvolvimento; III - respeitar a individualidade e os ritmos de desenvolvimento das crianças e valorizar a diversidade da infância brasileira, assim como as diferenças entre as crianças em seus contextos sociais e culturais; IV - reduzir as desigualdades no acesso aos bens e serviços que atendam aos direitos da criança na primeira infância, priorizando o investimento público na promoção da justiça social, da equidade e da inclusão sem discriminação da criança; V - articular as dimensões ética, humanista e política da criança cidadã com as evidências científicas e a prática profissional no atendimento da primeira infância; VI - adotar abordagem participativa, envolvendo a sociedade, por meio de suas organizações representativas, os profissionais, os pais e as crianças, no aprimoramento da qualidade das ações e na garantia da oferta dos serviços; VII - articular as ações setoriais com vistas ao atendimento integral e integrado; VIII - descentralizar as ações entre

¹³ CF, art. 227: “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.”(BRASIL, 1988)

¹⁴ Lei nº 13.257/16 - Esta Lei estabelece princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano, em consonância com os princípios e diretrizes da [Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 \(Estatuto da Criança e do Adolescente\)](#).(BRASIL, 2016)

os entes da Federação; IX - promover a formação da cultura de proteção e promoção da criança, com apoio dos meios de comunicação social. (BRASIL, 2016h)

Cabe ressaltar o destaque dado à importância da qualificação do professor ao lidar com essa faixa etária, conforme trecho a seguir:

Parágrafo único. A participação da criança na formulação das políticas e das ações que lhe dizem respeito tem o objetivo de promover sua inclusão social como cidadã e dar-se-á de acordo com a especificidade de sua idade, devendo ser realizada por profissionais qualificados em processos de escuta adequados às diferentes formas de expressão infantil. (BRASIL, 2016h)

No que tange especificamente à avaliação, outro novo desafio que se coloca aos que vivenciam e pesquisam a educação infantil é a Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI), que é uma avaliação externa de larga escala, cujo objetivo é realizar diagnósticos sobre as condições de oferta da educação infantil pelos sistemas de ensino público e particular do país. Em conformidade com a meta 1. Estratégia 1.6 do Plano Nacional de Educação - (2014 - 2024):

Meta 1 – Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para crianças de 4(quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de modo a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Estratégia 1.6) implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 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, 2014g)

Pela primeira vez desde sua criação, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) realizará a avaliação da Educação Infantil. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro, publicou a Portaria nº 366, de 29

de abril de 2019 que estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para o ano de 2019. Entre as novidades apresentadas está a inédita avaliação da Educação Infantil, que será realizada por meio de um estudo-piloto para testar a aplicação dos questionários eletrônicos.

De acordo com o artigo 5º da portaria, será considerada população alvo do SAEB:

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).

Os instrumentos que serão aplicados presentes no Art. 11 são:

I – Questionários para Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, a serem respondidos pelos titulares da pasta nos Estados e Municípios; II – Questionários para Diretores de Escola, a serem respondidos pelos responsáveis legais das unidades escolares; III – Questionários para Professores das Turmas, para a população alvo dos incisos I, II e V do Art. 5º. (BRASIL, 2019)

A realização dessa avaliação causa preocupação nos estudiosos e certamente serão muitos os embates antagônicos sobre sua efetivação e qual será a destinação dos dados obtidos.

A Prefeitura de São Paulo, visando estar em consonância com o que apregoam as políticas nacionais, e a partir da Lei 16.710¹⁵ (SÃO PAULO, 2017i) aprovou, por meio do Decreto nº 58.514 ¹⁶ (SÃO PAULO, 2018j), o Plano Municipal pela Primeira Infância, 2018-2030¹⁷, que estabelece as bases que norteiam as ações necessárias

¹⁵ *Dispõe sobre princípios e diretrizes para a elaboração e implementação das políticas públicas pela primeira infância no Município de São Paulo e sobre o Plano Municipal pela Primeira Infância.*

¹⁶ Torna-se importante salientar que dada a recente data de publicação desse Decreto e o fato de os instrumentos de pesquisa selecionados para análise de registros de professores nessa pesquisa serem referentes ao ano de 2018, inviabilizam um maior aprofundamento sobre os apontamentos.

¹⁷ Documento transversal e multisetorial, elaborado com participação da sociedade, das famílias e das crianças, e aprovado pelo Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente.

para proporcionar uma primeira infância plena, estimulante e saudável para as crianças no Município, principalmente para as mais vulneráveis, por meio da definição de eixos estratégicos e metas.

O Plano de Metas e Estratégias do PMPI/São Paulo está alinhado, em termos temporais e de conteúdo, aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS)¹⁸ presentes na Base Nacional Comum Curricular.(BRASIL, 2018i)

Conforme consta a partir da aprovação desse decreto, a Prefeitura de São Paulo firmou parceria¹⁹ com a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, por meio da Secretaria Municipal de Educação, para avaliar²⁰ a qualidade da Educação Infantil que é oferecida na Rede Municipal de Ensino para crianças de quatro a cinco anos matriculadas nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI).

A nova metodologia será utilizada por um agente externo à unidade educacional, que coletará informações observando o cotidiano de uma turma de pré-escola. A iniciativa está em sintonia com o Currículo da Cidade de São Paulo (Educação Infantil) e faz parte do Plano de Metas (Meta 3), que visa melhorar a qualidade da Educação Infantil.

A próxima etapa do projeto prevê a utilização da mesma metodologia, com possíveis adaptações, aos Centros de Educação Infantil (CEIs), que atendem crianças de zero a três anos em unidades da Rede Parceira.

É nítido que há uma tentativa de interlocução entre os documentos internacionais, federais e os expedidos pelo Município, visando organizar uma base teórica que sirva para, segundo eles, qualificar as práticas e oferecer uma proposta de educação infantil de qualidade que desencadeie um grande desafio visto que a

¹⁸ Fixados em acordo internacional promovido pela Organização das Nações Unidas (ONU), em agosto de 2015, do qual o Brasil é signatário. Essa conformidade demonstra o compromisso de São Paulo com a sustentabilidade global.

¹⁹ O instrumento de Observação de Aspectos Essenciais dos Ambientes de Aprendizagens – Measure of Early Learning Environments (MELE), desenvolvido originalmente por uma iniciativa da Unesco, Unicef, Banco Mundial e Brookings Institution, pretende desenvolver um processo de avaliação externa, por meio de análises em ambientes e oportunidades de aprendizagens na educação infantil.

²⁰ Informações obtidas no portal de SME, a avaliação não se propõe a premiar ou bonificar as unidades educacionais que tenham os melhores resultados, fazer ranqueamento das Escolas, avaliar a competência dos professores, mensurar a aprendizagem ou desenvolvimento das crianças, entre outros. <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Home/Index//> - Acesso em 24. jun. 2019

definição do que é qualidade será constituída a partir dos contextos em que estiver inserida.

Pensando nisso, cabe ressaltar a alocação registrada por Cançado (2017) sobre os apontamentos de Bhering e Abuchaim (2014) quando, discutindo a relevância dos Sistemas de Monitoramento das políticas educacionais com vistas à qualidade da Educação Infantil, enfatizam o fato de que:

[...] todas as ações desenvolvidas para e com as crianças no espaço da unidade estão diretamente relacionadas com a cadeia de ações advindas das políticas estabelecidas pelo município em uma relação de cooperação e coautoria entre os gestores e a equipe pedagógica (Bhering e Abuchaim, 2014, *apud* CANÇADO, 2017, p. 102).

Cançado (2017) menciona o quanto a qualidade do ensino depende dessa cadeia de ações, e nesse sentido reafirma:

O movimento de elaboração, interpretação e avaliação do projeto educativo e das políticas públicas por todo o grupo é condição imperativa para a qualidade das ações desenvolvidas nas instituições de educação infantil. Em outras palavras, a garantia do direito ao acesso à Educação infantil de qualidade depende da efetiva atuação do coletivo, bem como da integração dos esforços e contribuição das diversas instâncias da organização dos sistemas de ensino (CANÇADO, 2017, p.102).

1.3 A avaliação na educação infantil paulistana: políticas e encaminhamentos atuais.

A Secretaria Municipal de Educação, por meio da Coordenadoria Pedagógica (COPED), Divisão de Educação Infantil (DIEI) publicou nos últimos seis anos, em consonância com a legislação federal, uma série de documentos orientadores das ações para todas as unidades que compõem a rede pública do município de São Paulo, daí deveu-se a preferência pelo recorte temporal.

A opção metodológica de análise desses documentos foi adotada para investigar as orientações formais sobre avaliação na educação infantil e atender a parte da questão central subjacente a esta pesquisa, anteriormente explicitada na parte introdutória. Em que os(as) professores(as) se basearam para emitir os

registros? E ao objetivo específico de verificar, nos documentos obtidos, possíveis ações que subsidiaram a escrita pelos professores.

É fato que um dos grandes desafios que se colocam é pensar que em um município como São Paulo, que possui milhares de unidades escolares: Como articular orientações formais para toda a rede, mas também para cada unidade, considerando que cada unidade é um universo com 100, 200, 300 ou mais crianças? No contexto de uma administração escolar centralizada, como é apontado em Lima (2008) “[...] a força da imposição normativa nem sempre é obedecida, ou traduzida em poder e em ações orientadas” (LIMA, 2008, p.104). “Todas as regras requerem contextos de interpretação” (CLEGG, *apud* LIMA, 2008, p.104) e “o controle organizacional nunca é total, em parte devido à ação, a qual implica sempre interesses e escolhas” . (CLEGG, *apud* LIMA, 2008, p.105) Levando em consideração tais apontamentos, ainda é preciso ressaltar que:

[...] os professores são os responsáveis por processos avaliatórios no interior das escolas, todavia o fato de tais ações sofrerem determinações fortes do modelo de sociedade em que está inserida a escola e, portanto, há que se entender como instituições incluindo a escola, operam tais características e como estas resultam das políticas implantadas em tais redes de escolas. (MARIN *et al.*, 2002, p.138).

Muitas vezes perde-se a noção do todo e como na resposta simples de uma criança que ao ser perguntada: de onde vem a água? Responde: “da torneira”, é importante que se pense de onde vêm as orientações que permeiam ações cotidianas das instituições.

1.3.1 Princípios e diretrizes para a elaboração e implementação das políticas públicas para a primeira infância no Município de São Paulo

No sentido de melhor se entender as políticas públicas voltadas à primeira infância, no município de São Paulo, inicia-se pelo disposto na Lei 16.710/17²¹ – Políticas públicas para a Primeira Infância que prevê:

²¹ Dispõe sobre princípios e diretrizes para a elaboração e implementação das políticas públicas pela primeira infância no Município de São Paulo e sobre o Plano Municipal pela Primeira Infância. Para efeito dessa Lei considera-se primeira infância até os seis anos de idade.

§ 1º As políticas públicas para a primeira infância são instrumentos por meio dos quais o Município assegura o atendimento dos direitos da criança na primeira infância, com vistas ao seu desenvolvimento integral, considerando-a como cidadão de direitos (SÃO PAULO, 2017i).

Entre suas metas, de acordo com o Art. 6º, deverão ser contempladas ações multidisciplinares envolvendo várias secretarias no setor de educação, saúde, assistência social, cultura e lazer, além de outros setores que poderão desenvolver ações concomitantes.

As políticas públicas e seus desdobramentos práticos em planos, projetos, ações e suas avaliações visam assegurar a plena vivência da infância enquanto valor em si mesma e, simultaneamente, como etapa de um processo contínuo de crescimento, aprendizagem e desenvolvimento. Especificamente no setor da educação o Artigo 3º prevê como ações:

a) a universalização da educação infantil para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos; b) o atendimento total na creche para crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos segundo a demanda, priorizando as situações de pobreza e extrema pobreza, vulnerabilidade social e riscos ao desenvolvimento; c) a educação integral, considerando a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, tendo as interações e o brincar como eixos estruturantes; d) a melhoria permanente da qualidade da oferta, com implementação de uma proposta pedagógica intencionalmente planejada e periodicamente avaliada, com instalações e equipamentos que obedeçam aos padrões de infraestrutura estabelecidos na legislação, com profissionais qualificados e materiais pedagógicos adequados à proposta pedagógica; e) a ampliação da participação da família no planejamento e nas ações escolares; f) a qualidade da alimentação escolar e sua adequação às necessidades de desenvolvimento em cada fase da vida durante a primeira infância; g) a formação permanente e em serviço dos educadores e do pessoal técnico e auxiliar; h) a ampliação do acervo de livros infantis, brinquedos e outros materiais de apoio às práticas pedagógicas nas escolas e creches municipais; i) a ampliação do acesso a tecnologias que promovam a aprendizagem, com abordagens apropriadas para a respectiva faixa etária, do ponto de vista pedagógico; j) o desenvolvimento de ações voltadas à prevenção da gravidez e das doenças sexualmente transmissíveis na adolescência; k) a atenção diferenciada para as estudantes grávidas e mães de bebês; (SÃO PAULO, 2017i).

O Art. 11 define que as políticas públicas a que se referem o Art. 6º desta lei, serão objeto do Plano Municipal da Primeira Infância, referenciado e articulado com os Planos Estadual para a Primeira Infância, observando-se, na sua elaboração:

I – duração decenal ou superior; II – abrangência de todos os direitos da criança nessa faixa etária; III – concepção integral da criança como pessoa, sujeito de direitos e cidadã; IV – inclusão de todas as crianças, com prioridade absoluta às que se encontram em situação de vulnerabilidade e risco; V – elaboração conjunta e participativa de todos os setores e órgãos municipais que atuam em áreas que têm competências diretas ou relacionadas à vida e desenvolvimento das crianças; VI – participação da sociedade, por meio de organizações representativas, das famílias e crianças na sua elaboração; VII – articulação e complementaridade com as ações da União e do Estado na área da primeira infância; VIII – monitoramento contínuo do processo, incluindo os elementos que compõem a oferta dos serviços, e avaliação dos resultados a cada 2 (dois) anos.(SÃO PAULO, 2017i).

Trata-se, portanto, de um plano da cidade, para a cidade, e não de um plano de governo, de uma gestão específica. No entanto, a fim de estabelecer e comprometer a ação do poder público, cujo papel na garantia dos direitos da criança é central, cada governo que assumir a Prefeitura deverá apresentar um plano de ação, detalhando iniciativas para o alcance das metas aqui traçadas. Os objetivos estratégicos do plano de ação da atual gestão estão definidos no Decreto nº 58.294 de junho de 2018 (SÃO PAULO, 2018j). As ações de governo até o final do mandato, por sua vez, serão adequadas ao PMPI/São Paulo. Veja a seguir como isso acontece.

O Programa de Metas da Prefeitura de São Paulo é o instrumento que organiza, de forma clara e transparente, as prioridades da Prefeitura conforme exigido pela Lei Orgânica do Município desde 2008. Sua elaboração e publicação, portanto, são exigências legais. Nele, as prioridades da Administração são traduzidas em metas, projetos, ações estratégicas e indicadores para cada órgão municipal.

No *site* oficial da Prefeitura da Cidade de São Paulo, na página do Programa de Metas (2017-2020) constam 53 metas relacionadas a todas as secretarias que compõem o governo. As metas da Secretaria da Educação vão da meta número 12 até a meta número 18 e dessas sete metas, quatro delas, as de número 13, 14, 15 e 16 estão relacionadas ao desempenho das crianças que frequentam o ensino fundamental e médio da rede de escolas públicas do município de São Paulo nas

avaliações externas. A meta de número 12 refere-se a expandir e está relacionada com a garantia do crescimento da oferta de vagas nos CEIs da Cidade, conforme Figura 3 a seguir:

Figura 3 – Número de crianças atendidas nas unidades de CEIs da rede pública de educação infantil da Cidade de São Paulo

	Valor Base	2017		2018		2019		2020		Projeção para	
		1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem	2017-2018	2019-2020
Valores acumulados	284217	5268	26059	36378	50343					65500	85500
Valores por período		5268	20791	10319	13965						

Último dado disponível: junho/2018
Última atualização: março/2019

Fonte: Portal da Prefeitura de São Paulo, página do programa de metas do governo (2017-2020) “Planeja Sampa”. Disponível em <http://programademetas.prefeitura.sp.gov.br/listametas>
Acesso em 28 jun. 2019.

Os dados da Figura 3 apontam um cumprimento de quase 60% da meta prevista para 2020 (85,5 mil novas matrículas). Com essa ampliação, o número de crianças atendidas em creche pela rede municipal de São Paulo ultrapassou 330 mil. O *site* aponta que se trata da menor fila de espera desde 2007, início da série histórica deste dado. “Deve-se observar que é da expansão do atendimento que surge a preocupação com a qualidade e conseqüentemente com o tema da avaliação” (BRESCIANE, 2015, p.34).

É importante ressaltar que a meta de nº 12, estipulada pela Prefeitura de São Paulo, relacionada à SME, educação infantil, está em consonância com a meta proposta pelo PNE para este segmento, conforme já explicitado, que é expandir a oferta de atendimento nas unidades de educação infantil e também com o Plano Municipal pela Primeira Infância (PMPI) (2018-2030), meta três, que é a de melhorar a qualidade da educação infantil. O PMPI também utiliza os dados de demanda, entre outros para proceder analisar e propor soluções. Relacionados na perspectiva do

direito da criança SME, cada uma das 13 DREs, bem como todas as Unidades educacionais também possuem seus planos de metas publicados anualmente no Diário Oficial da Cidade.

Ao se considerar os dados apontados, há que se observar o quanto a rede municipal de educação Infantil de São Paulo, que teve início em 1935, com a criação dos Parques Infantis, cresceu não apenas quantitativa, mas também qualitativamente. Naquela época a educação nas pré-escolas exercia uma função compensatória/preparatória da criança para o 1º grau que objetivava “compensar” as privações culturais sofridas pelas crianças das classes populares.

(...) A criança era levada a realizar exercícios com lápis e papel numa produção excessiva que enfatizava o treino e a mecanização. Nessa concepção avaliar ficava restrito à verificação e registro do que foi transmitido à criança (SÃO PAULO, 2014, p. 21).

Atualmente o Plano Municipal pela Primeira Infância (SÃO PAULO, 2017i) e Orientação Normativa 01/13 – Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares (SÃO PAULO, 2013), em consonância com os documentos federais voltadas à educação da primeira infância, e em contraposição a essa visão preparatória, definem que a avaliação deve atender as múltiplas facetas do desenvolvimento da educação infantil, propostas no projeto político pedagógico do CEI ou EMEI.

Vale sempre lembrar que unidades de creche da cidade de São Paulo, até o ano de 2002, atendiam crianças de zero a três anos de idade e eram subordinadas/vinculadas à Secretaria de Assistência Social (SAS), enquanto o atendimento às crianças de quatro a seis anos era de responsabilidade das EMEIs subordinadas/vinculadas à Secretaria Municipal de Educação (SME). Em 2001, as creches passaram a integrar o sistema municipal de educação ter o título de Centro de Educação Infantil.

As creches tinham como instrumento de registro a Ficha de Saúde (anexo 2), com informações sobre as condições econômicas e de saúde da família, além do acompanhamento do peso e crescimento dos bebês e das crianças. Conseguir uma vaga na creche era direito da mãe que trabalhava fora e não um direito da criança. As

educadoras não precisavam ter formação específica, pois o foco do atendimento era o cuidado.

O período de transição das creches de SAS para SME constituiu uma fase bem difícil, quando foi preciso pensar não em julgamentos e comparações, mas sim no acolhimento dessas equipes docentes e discentes, das crianças e suas famílias, bem como das experiências que traziam. No espaço coletivo do CEI, assim como da vida privada, as principais ações eram voltadas para a alimentação, a higiene e o repouso.

Muitos dos diretores das creches advindas da SAS não tinham formação em pedagogia e alguns professores também não possuíam o curso de magistério. Ao longo do tempo, foram implementadas políticas públicas sobre o plano de carreira e os professores de EMEI puderam optar por trabalhar no CEI e vice-versa, porque para ambos os segmentos o cargo passou a ser denominado Professor de Educação Infantil. Foram oferecidos cursos de formação complementar, visando a qualificação das práticas, focalizando os conceitos do “cuidar e educar”.

Em meio a essas mudanças, pautada nos dispositivos da LDBEN e nas concepções das DCNEIs, a Secretaria Municipal de Educação sinalizou que as Unidades Educacionais deveriam planejar formas de avaliação que contemplassem o acompanhamento do trabalho pedagógico e avaliação do desenvolvimento da criança, avaliando-a em relação a si mesma (SÃO PAULO, 2014)

O município de São Paulo - que tem para a educação infantil a maior demanda do país nos últimos seis anos, - vem implementando ações que pretendem problematizar, normatizar e qualificar a avaliação **na/da** educação infantil paulistana, além de publicar documentos que buscam convergência com os documentos federais que tratam do tema.

A avaliação **da** educação infantil está centrada na instituição educativa, e possibilita que cada agrupamento possa olhar para seu contexto e daí retirar informações e tomar decisões, permitindo, ainda, que sua análise leve em conta os fatores intervenientes na qualidade da educação, que se situem além da instituição educativa, em instâncias intermediárias, o sistema educacional ou em seu contexto (SÃO PAULO, 2014).

Inspirada no modelo do Ministério da Educação (MEC)²², São Paulo foi a primeiro município brasileiro a instituir (a partir de 2015), em todas as unidades deste segmento, seu próprio instrumento de **avaliação externa institucional**: “Indicadores da qualidade da educação infantil paulistana” (SÃO PAULO, 2015c). Seus objetivos são os de auxiliar as equipes de profissionais das Unidades Educacionais, juntamente com as famílias e pessoas da comunidade, a desenvolver um processo de auto avaliação institucional participativa que leve a um diagnóstico coletivo sobre a qualidade da educação promovida em cada Unidade, de forma a obter melhorias no trabalho educativo desenvolvido com as crianças. Observe-se no Quadro 3 o comparativo da versão dos Indicadores de Qualidade publicados pelo MEC e do documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana publicado por SME- DIEI.

É importante ressaltar que, embora as dimensões sejam apresentadas e discutidas separadamente por uma questão metodológica, para facilitar o debate e aprofundamento dos temas, todas constituem partes integrantes e indissociáveis de um todo.

Quadro 3 – Mudanças na versão paulistana

Indicadores de Qualidade da Educação Infantil do MEC	Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana
1.Planejamento institucional	1.Planejamento e gestão educacional
2.Multiplicidade de experiências e linguagens.	2.Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para a infância.
3. Interações.	3.Interações.
4.Promoção da saúde.	4.Promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo.
5.Espaços, materiais e mobiliário.	5.Ambientes educativos: espaços, tempos e materiais.
6.Formação e condições de trabalho dos professores e demais profissionais.	6.Formação e condições de trabalho dos educadores e das educadoras.
7.Cooperação e troca com as famílias e participação na rede proteção social.	7.Rede de proteção sociocultural: unidade educacional família/ responsáveis, comunidade e cidade.
	8.Autoria, participação e escuta de bebês e crianças.
	9.Relações étnico-raciais e de gênero.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora. *O espaço em branco indica que nele não há registro equivalente ao da prefeitura.

²² A auto avaliação institucional participativa, nas escolas de Educação Infantil da rede pública municipal de São Paulo, aconteceu nos anos de 2013 e 2014, **por adesão**, com base no documento ‘Indicadores da Qualidade na Educação Infantil’ (MEC, 2009).

Para se chegar à versão final desse documento houve um percurso de três anos. Inicialmente contou com a adesão voluntária das equipes de escolas que quiseram participar do processo de aplicação dos Indicadores Federais, constituição de grupo de trabalho para construção da versão do documento com as sugestões das escolas da rede, até chegar à versão eletrônica, em 2015, ocasião em que todas as unidades aplicaram os indicadores de qualidade da educação infantil paulistana, deram sugestões para ampliação e organização do documento, cuja versão final foi redigida e impressa em 2016.

Sua proposta é oferecer às instituições educativas subsídios para a reflexão e a construção de um caminho próprio e contextualizado para o aperfeiçoamento do trabalho desenvolvido com as crianças e a comunidade. Nesse sentido, possui um potencial formador e transformador, reservando às Unidades de Educação Infantil um espaço importante para seu protagonismo, ao mesmo tempo em que envolve os demais níveis de decisão da Rede Municipal de Ensino nesse processo, conforme item abaixo:

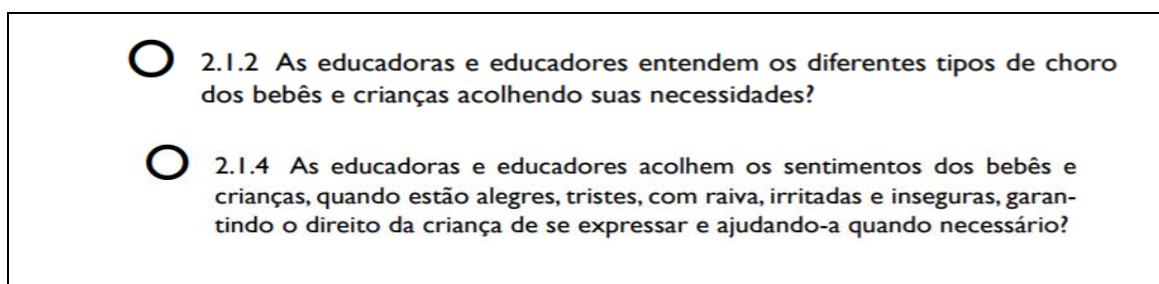
A avaliação institucional pode ser um instrumento potente para a reconstrução das práticas resultantes do confronto e da negociação de posições, interesses, de perspectivas; e, ainda, para o fortalecimento das relações internas, bem como das demais instâncias decisórias da Rede de ensino (SÃO PAULO, 2015c, p. 26).

As dimensões de qualidade se desdobram em seus respectivos indicadores de qualidade. Indicadores são sinais que revelam determinados aspectos da realidade, permitindo obter informações objetivas e sintéticas sobre ela (BRASIL, 2015). Considerando que esta pesquisa visou realizar um estudo sobre a avaliação de objetivos afetivos relatados pelos professores sobre as manifestações afetivas de bebês e crianças bem pequenas, a dimensão que trata da “participação, escuta e autoria dos bebês e crianças” (dimensão 2 dos Indicadores) apresenta questões que, se respondidas com comprometimento e clareza, podem contribuir com reflexões para

melhor compreender o “processo de internalização”²³ da criança e suas manifestações.

Na apresentação dessa dimensão, o documento define que cada bebê e criança pequena têm seu jeito próprio de ver o mundo. Eles são cheios de movimento e histórias, relacionam-se com o tempo de uma forma diferente, conseguem viver intensamente cada minuto criando, explicando, imaginando, sonhando e, sobretudo, brincando. Esses aspectos não podem deixar de ser observados, conforme Figura 4 explicita:

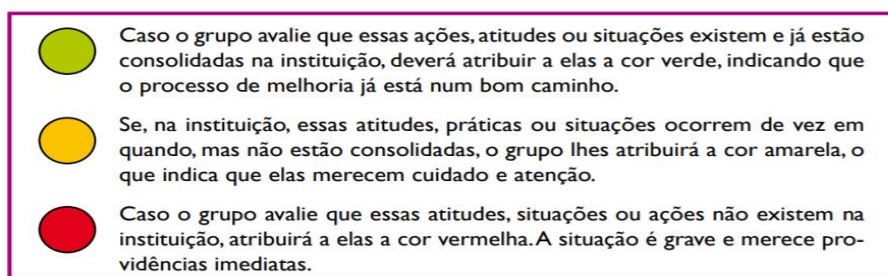
Figura 4 – Exemplo de questões presentes nos indicadores relacionadas as manifestações afetivas



Fonte: SÃO PAULO (2015c, p. 34).

As perguntas presentes no documento referem-se a ações, atitudes ou situações que mostram como está a Unidade Educacional em relação ao tema abordado pelo indicador. Cada pergunta deve ser discutida pelo grupo e, depois de várias etapas de diálogos e negociação, recebe a cor verde, amarelo ou vermelho, conforme explicitado na Figura 5:

Figura 5 – Significação das cores utilizadas na aplicação dos indicadores



Fonte: SÃO PAULO (2015c, p.18)

²³ O termo “processo de internalização representa uma modificação contínua do comportamento. À medida que a internalização progride, o que aprende chega a prestar atenção aos fenômenos, responder a eles, valorizá-los e conceituá-los.

A depender do resultado obtido, é possível olhar e identificar como o processo de observação, acolhimento às crianças e avaliação das práticas vêm ocorrendo **na** escola, e favorecer o acompanhamento de resultados, identificando também eventuais limites e dificuldades encontradas na implementação do plano de ação.

Amaral (2014) apresenta, em sua pesquisa de dissertação, questionamentos sobre qual o impacto desse documento para os educadores que atuam nas instituições de contexto coletivo [...] de que modo esses instrumentos são apropriados pelos profissionais que atuam nas instituições? Que sentidos são atribuídos por eles à noção de qualidade?

É possível observar que esse documento está intimamente relacionado à avaliação do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e da mediação do(a) professor(a) no processo educativo expresso no documento da Normativa 01/2019 – sobre registros²⁴ e Orientação Normativa 01/2013 - Avaliação na Educação Infantil: Aprimorando os Olhares, e que é abordado no próximo item.

1.3.2 Orientação Normativa 01/13-Avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares -

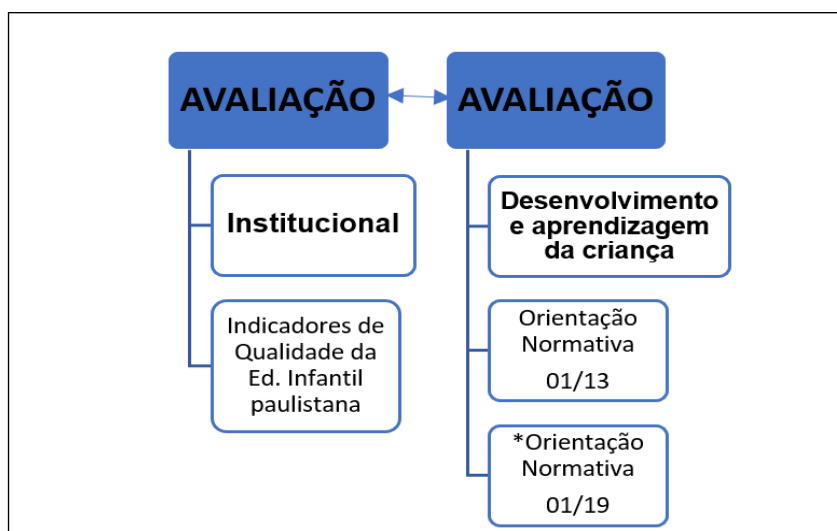
A avaliação na educação infantil se refere àquela feita internamente no processo educativo, focada nas crianças enquanto sujeitos e coautoras de seu desenvolvimento. Seu âmbito é o microambiente, o acontecer pedagógico e o efeito que fera sobre as crianças. (DIDONET, 2014 p. 340)

Atualmente, no município de São Paulo, os profissionais das instituições da rede pública contam com orientações formais relacionadas ao registro das práticas avaliativas institucionais, bem como as que envolvem a avaliação da aprendizagem

²⁴ A orientação normativa 01/19 não é objeto de estudo desta pesquisa dada a recente data da sua publicação, não existente durante a realização da pesquisa. Orientação Normativa nº 01/19 objetiva orientar os profissionais da Infância da Rede Municipal de São Paulo (RME) a elaborar os instrumentos de registros, qualificando os já existentes e apropriando-se das proposições que se aproximam cada vez mais da documentação pedagógica.

da criança e o acompanhamento e seu desenvolvimento, conforme ilustração contida na Figura 6.

Figura 6 – A avaliação da e na educação infantil paulista



Fonte: Documentos oficiais SME/SP

Cabe lembrar que, segundo Lima (2008, p.104), “O número de instrumentos normativos não se constitui em sinônimos, nem sequer como condição suficiente, de reprodução em contexto escolar”.

No que diz respeito ao processo de aprendizagem das crianças e ao acompanhamento do trabalho desenvolvido pelo professor, quanto à avaliação **na** educação infantil, a partir de 2013 foi organizado e publicado pela Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação – Orientação Normativa n. 01/13 - Avaliação na Educação Infantil: aprimorando olhares (SÃO PAULO, 2013) que define a avaliação na educação infantil como:

(...) um elo significativo entre a prática cotidiana vivenciada pelas crianças e o planejamento do (a) educador (a). Para que ela se efetive é necessário acompanhar o crescimento das crianças na elaboração de suas hipóteses e conhecimento do mundo, **não se restringindo a um rol de comportamentos desejados**, mas sim como fundamento da ação educativa que parte da valorização da criança em suas manifestações. (SÃO PAULO, 2013, p. 22, destaque da pesquisadora).

O propósito do destaque é chamar a atenção para a clara orientação sobre o fundamento que parte da valorização das crianças em suas manifestações reais a partir das experiências vividas e não somente as que são desejadas. Cabe ressaltar a similitude com a questões desta pesquisa: Quais as manifestações afetivas do domínio afetivo de bebês e crianças pequenas presentes em dois CEIs do município no ano de 2018? Como foram registradas nos relatórios descritivos individuais? Quais e quantas foram as ocorrências registradas? Como os (as) professores (as) se manifestaram comentando as reações das crianças? Em que os professores se basearam para emitir os registros?

A Orientação Normativa 01/2013 expressa que avaliação deve servir para registrar as situações/experiências vividas pelas crianças no dia a dia, enfatizando suas descobertas e aprendizagens. Considera o princípio de que a avaliação é um processo contínuo, e por essa razão defende uma concepção de criança [...] “contextualizada em sua concretude de existência social, cultural e histórica, participante da sociedade e da cultura do seu tempo e espaço, modificando e sendo modificada por elas.” (SÃO PAULO, 2015, p. 13).

Em relação ao ato de registrar no cotidiano vivido com um grupo de crianças Ostetto (2017) enfatiza que é necessário:

[...] observar ações, reações, interações, proposições não só das crianças, mas também do próprio docente. É preciso ficar atento às dinâmicas do grupo, às implicações das relações pedagógicas, com um olhar aberto e sensível, pois registrar não é uma técnica, nem tão pouco pode ocorrer de forma automatizada, como espelhar o real. (OSTETTO, 2017, p. 27).

Com base em todos os registros realizados no decorrer do período, essa normativa, em consonância com a LDBEN (9394/96), determina que ao final de cada semestre, caberá ao (a) educador(a) elaborar os relatórios descritivos com a finalidade de resguardar os registros elaborados pelos(as) educadores(as), resultantes das observações das crianças e analisar o trabalho como um todo, em suas diferentes dimensões. Também estabeleceu que os relatórios deveriam conter, no mínimo:

a) o percurso realizado pelo grupo decorrente dos registros semestrais; b) o percurso realizado pela criança individualmente nesse processo; c) anotações contendo falas ou outras formas de expressão da criança que reflitam sua autoanálise; d) parecer do (a) educador (a) fundamentado nas observações registradas no decorrer do processo; e) parecer da família quanto às suas expectativas e os processos vividos. f) observações sobre a frequência da criança na Unidade, como indicador de sua interferência no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança; g) outras informações julgadas pertinentes um elo significativo entre a prática cotidiana vivenciada pelas crianças e o planejamento do (a) educador (a) (SÃO PAULO, 2013, p. 33).

Como se vê pela citação, trata-se de um “mínimo” bem amplo e com detalhes, mas ao mesmo tempo sem especificar aspectos, ou seja, são genéricas as observações. É preciso pensar de onde vêm os registros efetivados no relatório descritivo individual da criança, conforme segue:

Os relatórios (de cada criança e do grupo), elaborados semestralmente, nascem da observação diária registrada nos cadernos da dupla de professoras, blocos de notas e blocões, culminando em uma narrativa que pretende revelar processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças em grupo, contando também a respeito do trabalho planejado e desenvolvido pelas professoras e da proposta da escola (OSTETTO, 2017, p. 37).

Ao elaborar os relatórios semestrais (individuais e de grupo) o(a) professor(a) deverá considerar também os registros construídos pelas próprias crianças, que devem ocupar lugar de material de análise e reflexão e estudos nos horários e momentos formativos (SÃO PAULO, 2013, p.32).

Esses registros podem assumir diferentes formas: relatórios descritivos individuais e do grupo, fotos, filmagens, as próprias produções das crianças (desenhos, esculturas, maquetes...) e são considerados documentação pedagógica, termo já utilizado por Freire (1992), mas para composição dessa normativa a influência predominante foi a da experiência da região do norte da Itália, Reggio Emilia, e nessa perspectiva a documentação pedagógica:

[...] têm relação à medida que o percurso educativo se torna concretamente visível por meio de uma documentação atenta dos dados relativos às atividades, para os quais se pode valer. Os documentos (registros de vídeos, áudio, anotações) são recolhidos, às vezes catalogados e retirados por uma releitura, uma reflexão e uma reconstrução do percurso. Garantir o escutar aos outros e a si próprio é uma das tarefas primárias da documentação: isto é, produzir traços/documentos capazes de testemunhar e de tornar visíveis as modalidades de aprendizagem individual e de grupo, capazes de garantir ao grupo e a cada criança individualmente a possibilidade de observar-se de um ponto de vista externo enquanto aprende (tanto durante quanto após os processos) (RINALDI, 2014, p. 84-85).

Por meio da documentação pedagógica é possível formular perguntas sobre a maneira como os bebês, as crianças e o(a) educador(a) foram se constituindo em sua prática. É possível notar que algumas dessas perguntas estão diretamente relacionadas aos objetivos do domínio afetivo, conforme segue:

Quais os interesses dos bebês e das crianças? Como os bebês e crianças constroem as suas culturas de pares e com os adultos? Como os bebês demonstram na relação entre si e com os adultos suas preferências e os sentimentos? (SÃO PAULO, 2013, p. 25).

Documentar esse processo é ferramenta indispensável para historicizar o processo vivido pela criança, bem como orientar as práticas educativas e experiências positivas com e para bebês e crianças, além de criar um suporte para seu próprio crescimento profissional, melhorar a própria capacidade de comunicação com bebês e crianças, com as famílias e mesmo entre os(as) colegas. A documentação pedagógica é composta pelos vários instrumentos que registram o processo vivido.

A composição dos registros que serviu de base para o registro do relatório descritivo constituir-se-á em documentação pedagógica que favorecerá a análise e identificação das necessidades ou dos problemas verificados na trajetória educacional da criança.

A Lei 12.796/13²⁵ explicita que, para proceder à transição da educação infantil para o ensino fundamental, sejam expedidos relatórios, de forma a garantir a

²⁵ Alterou a LDBEN 9394/96. Matrícula obrigatória a partir dos quatro anos de idade. Educação Básica como direito dos quatro aos 17 anos. As crianças da EI devem ser avaliadas, sem fins de promoção, com o objetivo de se registrar seu desenvolvimento. Além disso, deve-se gerar documentação que ateste os processos de aprendizagem e auxilie os profissionais no percurso de sua formação.

continuidade do trabalho desenvolvido, possam atestar os processos de desenvolvimento da criança e oferecer condições para que o(a) professor(a) da etapa seguinte tenha subsídios para planejar suas atividades em continuidade.

Na nova etapa, deve haver um equilíbrio entre as mudanças introduzidas e as experiências trazidas. As crianças devem se sentir acolhidas afetivamente e respeitadas em relação ao que sabem e são capazes de fazer.

1.3.3 Conjunto de documentos que complementam as orientações de SME contidas na Orientação Normativa 01/13.

Coadunada com o proposto na Orientação Normativa 01/2013, a SME-DIEI publicou um conjunto de outros documentos conceituais e normativos, com vistas a apoiar a qualificação das práticas desenvolvidas nas unidades, conforme relação explícita no Quadro 4.

Quadro 4 – Documentos publicados por SME-DIEI de 2013 a 2016

ANO	DOCUMENTO
2013	Orientação Normativa 01/2013- Avaliação na Educação Infantil: aprimorando olhares
2015	Currículo Integrador da infância paulistana
2015	Padrões Básicos de Qualidade na Educação Infantil
2015	O uso da tecnologia e da linguagem midiática na educação infantil
2016	Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Indicadores de Qualidade da Educação Infantil

Fonte: Documentos Oficiais. Quadro elaborado pela pesquisadora

Após a leitura dos documentos, foram extraídas informações sobre finalidade, procedimentos avaliativos e dados sobre manifestações afetivas de bebês e crianças. O primeiro deles "**Currículo Integrador da Infância Paulistana**" (SÃO PAULO, 2015a), envolve um processo que abrange mudanças nas práticas tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental.

Um de seus princípios é que criança tenha direito de prosseguir seus estudos, da educação infantil para o ensino fundamental, aprofundando seu acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, sem abandonar suas infâncias. Esses podem ser dois dos principais ganhos dessa integração. Levando em consideração que o ECA define infância até os 12 anos, esse documento considera que:

Bebês e crianças (0-12 anos) constituem o eixo que une, congrega e justifica a construção e a consolidação de um currículo integrador que supere modelos curriculares fragmentados e descontínuos e considere bebês e crianças na sua integralidade (e não como pessoas a quem falta algo) (SÃO PAULO, 2015a, p. 9).

Recentes estudos e pesquisas sobre os bebês que habitam os espaços coletivos de educação revelam que eles constroem conhecimentos e começam a se apropriar do mundo desde o nascimento. Os adultos, no entanto, muitas vezes não percebem, não compreendem, não analisam e não reconhecem esse processo como constituição de saber.

Os bebês e crianças não são apenas reprodutores de cultura: são seres potentes que sentem, interagem, ativos e dispostos a participar e interagir com o mundo da cultura historicamente constituído. Produzem cultura (culturas infantis) e muito antes da linguagem verbal mobilizam:

[...] uma ampla e competente capacidade de se comunicar e dialogar, através do riso, do choro, dos movimentos, dos sons, das brincadeiras, dos gestos, dos toques, dos balbucios. Essas linguagens, muitas vezes, necessitam ser reavivadas nos adultos para dialogar com os bebês e **perceber outros modos de sentir, compreender, agir, escutar e estar no mundo** (SÃO PAULO, 2015a, p. 16. Destaque da pesquisadora)

Como se pode perceber nos termos destacados quanto a essas potencialidades também fazem parte do currículo aquelas capacidades que podem ser expressas por meio de manifestações afetivas e que, por sua vez, também carecem de ser observadas e estudadas para se superar o desafio de legitimar práticas instrucionais em detrimento do silenciamento das demais linguagens e manifestações das crianças. Sendo assim:

Trata-se de promover no dia-a-dia da [...] o protagonismo dos (as) educadores (as) para que tornem organizadores de experiências em espaços coletivos, onde bebês e crianças sejam igualmente protagonistas (SÃO PAULO, 2015a, p. 18).

Para atender essa premissa, o “Currículo integrador” se apresenta como vivo e dinâmico, e manteve como eixos estruturantes os definidos nas DCNEIs: brincadeira e interação, como na seguinte imagem:

Figura 7 – Eixos estruturantes do Currículo Integrador



Fonte: Imagem elaborada pela pesquisadora.

Por fim, a proposta é de um currículo integrador que supere também a cisão entre corpo e mente, ao compreender o que estudos e pesquisas recentes têm demonstrado e tornado normas em documentos:

[...] que os seres humanos aprendem com o corpo inteiro quando se envolvem nos processos de conhecimento, inclusive com a emoção (**o desejo, a vontade, o interesse, a necessidade**); aprendem como sujeitos ativos, em movimento, em busca, em ações que congregam corpo, mente e vontade. (SÃO PAULO, 2015a, p. 22. Destaques da pesquisadora)

Os destaques, nesse trecho do documento, ressaltam as questões relativas a expressões afetivas comuns utilizadas por Bloom (1974) na relação da estrutura da Taxonomia de Objetivos Educacionais do Domínio Afetivo, apresentada no capítulo dois desta pesquisa.

Outro documento publicado sob a denominação “**Padrões Básicos de Qualidade na Educação Infantil Paulistana**” apresenta padrões claros e gerais, com poucos detalhamentos, enfatiza a divulgação de padrões que possibilitem, a todos os envolvidos, o acompanhamento da qualidade da Educação Infantil ofertada nas Unidades Educacionais da Cidade de São Paulo. Surge dialogando com o documento Indicadores de Qualidade da Educação infantil Paulistana (SÃO PAULO 2015b) no

sentido de se pensar sobre as questões que envolvem a qualidade na/da educação infantil.

Entre os princípios norteadores a serem considerados na definição da qualidade social da Educação Infantil Paulistana, será dado destaque ao que trata, entre outras, da dimensão afetiva:

A relação indissociável entre proposta pedagógica e espaço físico, entendendo o espaço como elemento que concretiza a pedagogia da infância à medida que, cotidianamente, vão se constituindo diferentes ambientes que considerem **todas as dimensões humanas** potencializadas nas crianças: o imaginário, o lúdico, **o afetivo**, a segurança, as interações, as descobertas, a brincadeira, a liberdade, a autonomia, a corporeidade e a construção da identidade positiva dos bebês e crianças; (SÃO PAULO 2015c p. 9. Destaques da pesquisadora).

Os Padrões Básicos de Qualidade organizados nos aspectos do Projeto Político-Pedagógico são: organização do tempo, espaço físico/ambientes e interações, recursos materiais e mobiliários e recursos humanos, condições de trabalho e formação dos profissionais da educação.

No item referente ao Projeto Pedagógico (PP), no tocante à concepção de avaliação, retoma-se sua conexão com a Orientação Normativa 01/13 e os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, quando ressalta aspectos que deverão fazer parte do PP focalizando a descrição das formas e dos instrumentos de registro que compõem a documentação pedagógica utilizada pela Unidade Educacional, inclusive controle da frequência e a Avaliação Institucional. Castilho afirma que: “quando a proposta pedagógica é realizada levando-se em consideração todos os aspectos acima mencionados, temos como resultado uma prática educativa coerente entre o que se apresenta e o que se faz, efetivamente” (CASTILHO, 2016, p. 58).

O último documento que faz parte deste estudo é o denominado: **O uso da tecnologia e da linguagem midiática na Educação Infantil** (SÃO PAULO 2015d). Vem buscando entender como conjugar o uso da tecnologia no contexto de espaços coletivos, especialmente quando se refere a bebês e crianças pequenas e os

brinquedos tradicionais, heurísticos que constituem ambientes híbridos²⁶ de experiências e manifestações diversas.

Há que se destacar que os recursos midiáticos e tecnológicos devem favorecer o encantamento, o maravilhamento e o estranhamento singulares de cada bebê e criança em seu “processo de internalização.”

O documento se relaciona com a Orientação Normativa nº 01/2013 (SÃO PAULO, 2013), quando considera que as concepções sobre criança são constituídas socialmente, de forma histórica e cultural, que se firmam em diferentes contextos nos quais são produzidas e por diferentes forças, como etnia, classe social, gênero e condições socioeconômicas das quais essas crianças fazem parte. Não se trata de autorizar ou negar o uso dos recursos tecnológicos e sim admitir-se que seu uso é um direito da criança. As soluções encontradas para o uso das tecnologias são chamadas de recursos tecnológicos, que devem considerar os contextos de uso direito da criança.

A proposta é que cada unidade consiga enxergar de que maneira poderá favorecer experiências de aproximação com esses recursos tecnológicos, e que assim como define o documento Padrões de qualidade, o espaço funcione como um segundo educador onde bebês e crianças sejam protagonistas de sua própria história.

A exposição acima teve o objetivo de compreender quais as definições oficiais sobre a avaliação na educação infantil que norteiam as orientações nas escolas públicas municipais da Cidade de Paulo. Quais os possíveis elementos de interlocução entre eles e, finalmente, como eles fazem referência às questões do domínio afetivo. Conforme explicitado no início deste item, o período de seleção dos documentos foi de 2013 a 2016, considerando o período inicial dos estudos desta pesquisa (2017) embora tenham sido citados de maneira abreviada dados sobre a publicação de documentos dos anos de 2018 e 2019.²⁷

²⁶ Um espaço no qual dimensões múltiplas coexistem, até mesmo as opostas, um ambiente no qual o espaço adquire forma e identidade através das relações.

²⁷ Em razão do recorte de data estudada foram excluídos desse quadro os documentos que apesar de fazerem parte da Política pública para infância paulistana, foram publicados em 2018: PMPI – Plano Municipal pela Primeira Infância (2018-2030), Orientação Normativa 01/19 – sobre registro

CAPÍTULO II – OS CONCEITOS

O conceito inicial é o da concepção de criança presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil:

Concepção de criança hoje: sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, DCNEI/2009d).

Para haver avaliação das crianças de acordo com o que é definido pela legislação acima é preciso atenção, pois ali estão várias características que dependem de condições de observação constante para se conhecer, respeitar e favorecer experiências que legitimem as várias linguagens que os bebês e as crianças apresentam.

Essa concepção de criança presente na legislação exige constantes condições de tempo e preparo para sua realização, o que parece estar longe de acontecer na realidade das escolas. Para a compreensão dos dados obtidos na realidade das escolas é preciso, então, ter em mente as contribuições de Licínio Lima (2008), quando analisa as escolas, suas organizações e sobretudo as práticas instauradas em seu interior todos os dias. O autor aponta a necessidade de uma focalização diversificada para a análise das ações internas das escolas, considerando que há diversidade de fenômenos comportamentais e organizacionais seguindo uma orientação normativa com estruturas e regras formais. Ou seja, o que deve ser feito e está difundido, em geral oficialmente, mas também seguindo uma orientação interpretativa com estruturas ocultas e regras não formais, muitas vezes consideradas ocultas por não serem escritas, não oficiais, geralmente circulam pouco, têm alcance limitado no interior de cada escola. O autor denomina essa realidade de modelo díptico, pois há uma organização proposta, pretendida, e outra efetivada a partir da realidade vivida. Tais ações são denominadas por ele de infidelidade normativa, uma vez que as normas oficiais nem sempre são seguidas.

Essa dualidade entre as determinações e as influências que são definidas no cotidiano das instituições, também são apontadas por MARIN *et al.* (2002):

[...] “os saberes oriundos da própria prática no aprendizado da profissão, no interior das escolas, compõem outro conjunto de regras pelas quais os professores se orientam em seu trabalho de avaliar. Eles sabem de certas regras ou normas que “dão certo” quando postas em prática para as situações do dia-a-dia incluindo as de avaliação” (Marin *et al.*, 2002, p.151).

Nesse sentido, cabe recorrer à afirmação de Lima (2008) que define a escola não apenas como:

[...] uma instância “hetero-organizada para a reprodução, mas é também uma instância auto-organizada para a produção de orientações e regras, expressão das capacidades estratégicas dos atores e do exercício (político) de margens de autonomia relativa, o que lhes permite, umas vezes retirar benefícios da centralização e, outras vezes, colher vantagens de iniciativas que a afrontam. (LIMA, 2008, p.104).

Tais afirmações nos levam a acreditar que, em parte, para que sejam consideradas e aproveitadas, as regras e normas estipuladas pelos órgãos centrais implicam sempre interesses e escolhas por parte dos profissionais envolvidos. Lima (2008, p.64) adverte que, na verdade, “a infidelidade seria mais corretamente compreendida e considerada enquanto fidelidade dos atores aos seus objetivos, interesses e estratégias”. Ao considerar a infidelidade normativa como contraponto ao normativismo burocrático, aponta que os motivos poderiam ser os mais diversos:

[...] desconhecimento das normas, falta de clareza das normas, reprodução deficiente dos conteúdos normativos, erro não intencional de interpretação de aplicação. Os motivos são passíveis de relacionamento com o caráter voluntário ou involuntário da infidelidade.” (LIMA, 2008, p.64)

É certo que há um longo percurso entre a concepção, a produção normativa e sua execução no contexto escolar, ainda mais se for levado em consideração o

exacerbado desafio quantitativo que detém um município como São Paulo, conforme dados apresentados na Figura 3 e Figura 6, respectivamente páginas 51 e 58 neste estudo.

Em consonância com as DCNEIs, a Orientação Normativa 01/13, que apresenta as determinações legais mais recentes, que versam sobre a avaliação na educação infantil no município de São Paulo, define, entre outras, a necessidade de, semestralmente, ser elaborado um Relatório Descritivo Individual (RDI) para cada bebê e criança matriculados nas instituições públicas de Educação infantil, conforme descrito no capítulo 1. O relatório descritivo individual das crianças foi o instrumento escolhido para, a partir da análise dos dados constatados nos registros selecionados, dar materialidade à proposta de investigação sobre a avaliação na educação infantil, com foco no registro das manifestações afetivas de bebês e crianças.

Relativamente à esfera da pesquisa em seu todo, os conceitos apresentados e discutidos por Bogdan e Biklen (1994) foram relevantes quando definiram pontos importantes para uma boa investigação qualitativa, a saber:

[...] tem o objetivo de colher e analisar dados, com rigor no que diz respeito ao registro detalhado daquilo que descobrem. Que essa investigação se baseia em teorias e resultados anteriores que funcionam como pano de fundo e fornecem pistas para dirigir o estudo e permite contextualizar os novos estudos. Destacam que o objetivo principal do investigador é construir conhecimento e não o de dar opiniões sobre determinado contexto e salientam que nos estudos qualitativos o investigador preocupa-se com o rigor e abrangência dos seus dados (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 64).

A opção pela análise documental apoiou-se sobretudo na relevância do aspecto denominado “Textos escritos pelos sujeitos”. Neste capítulo Bogdan e Biklen (1994) esclarecem que alguns dos textos produzidos pelos sujeitos podem servir como fontes férteis e descrições de como as pessoas que produziram o material pensam o mundo. Definem os registros individuais dos estudantes como documentos oficiais e destacam que, normalmente:

[...] os investigadores qualitativos, na sua grande maioria não tomam o registro sobre os estudantes por aquilo que eles dizem acerca da criança, mas sim pelo que revelam acerca das pessoas que fazem esses registros. Nessa perspectiva esses documentos representam uma perspectiva sobre a criança. Raramente contém citações inalteradas dos estudantes ou de seus pais (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.182).

Há que se destacar que os relatórios descritivos não são a avaliação. Eles se constituem apenas como um dos instrumentos que podem apoiar o trabalho pedagógico e a avaliação do desenvolvimento das crianças, descrevendo suas atividades, sem, contudo, classificá-las, nem servir de critérios para retê-las no prosseguimento de sua vida escolar. A utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças, podem se efetivar também por meio de fotografias, desenhos, portfólios, tecnologias audiovisuais, entre outras. Introduce o conceito de documentação pedagógica entendido como possibilidade reflexiva de poder rever, analisar e reconstruir o itinerário didático e o percurso de aprendizagem realizados nas instituições. Rinaldi (2014) relata que garantir o escutar aos outros e a si próprio é uma das tarefas primárias da documentação, isto é:

Produzir traços/documentos capazes de testemunhar e de tornar visíveis as modalidades de aprendizagem individual e de grupo, capazes de garantir ao grupo e a cada criança individualmente a possibilidade de observar-se de um ponto de vista externo enquanto aprende (tanto antes quanto após os processos). [...] A documentação é, então esse processo dialético, afetivo e poético. Não só acompanha o processo de conhecimento, mas, em certo sentido, estimula-o. (RINALDI, 2014, p. 86).

Nesse sentido, a documentação pedagógica e o conceito de avaliação formativa estão intrinsecamente relacionados porque ambos preveem dar visibilidade ao processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Por isso, a importância de se rever os registros que compõem a documentação e refletir sobre eles. Complementarmente, Freire (2008, p.57) destaca que “a reflexão trabalha o pensamento e o seu registro, permite que se supere o mundo das lembranças. A reflexão registrada tece a memória, a história do sujeito e de seu grupo.”

Outro conceito utilizado, fundamentalmente para analisar as manifestações afetivas de bebês e crianças, presentes nos relatórios, foi encontrado na produção de

Benjamin Bloom e seus colaboradores (1974) a respeito de um amplo estudo sobre análises de comportamentos, e é buscado como objetivo nas escolas. Dentre os narrados pelos autores estão os objetivos educacionais do domínio afetivo relativos ao desenvolvimento, interiorização de interesses, atitudes e valores apresentados pelas crianças em seus comportamentos.

A mais conhecida e divulgada taxonomia de Bloom é a dos objetivos educacionais cognitivos, mas, além dessa, ele e seu grupo organizaram a taxonomia do domínio afetivo e a taxonomia do domínio psicomotor. Pode-se notar que dentre as pesquisas selecionadas, para este estudo, os três pesquisadores que usaram os estudos de Bloom como referência o fizeram considerando os estudos do domínio cognitivo, como transcrito no Capítulo um.

Bloom *et al.* (1974) destacam uma estreita relação entre a taxonomia afetiva, - ligada ao domínio afetivo cujo critério de hierarquização é o grau de interiorização - e a taxonomia cognitiva, cujo critério de hierarquização é o grau de abstração. Cortesão e Torres (1995) afirmam que “O próprio grupo de pesquisa de Bloom considerou difícil estabelecer critérios para problemas tão fluidos e subjetivos e que, portanto, deve-se manter uma certa reserva quanto a sua utilização” (CORTESÃO e TORRES, 1995, p.171). Castilho salienta que:

[...] é preciso haver um certo cuidado quando a avaliação é feita, tendo como foco as atitudes comportamentais da criança, para não as rotular. É preciso estar atento às necessidades que a criança apresenta, através do comportamento, e não utilizar julgamentos oriundos de uma avaliação informal sem intencionalidade. (CASTILHO, 2016, p.152).

Em sua pesquisa, Bloom *et al.* listaram algumas razões da negligência em relação aos aspectos afetivos. A primeira foi a que chamaram de medo da doutrinação, em que se pensa que ensinar valores é fazer lavagem cerebral. Para evitar isso, listaram três pontos:

[...] ensinar como fatos apenas aquelas afirmações que podem objetivamente ser demonstradas; lembrar que o bom ensino vai além da memorização de conclusões que o professor julga correta, mas no desenvolvimento das habilidades necessárias para chegar a conclusões e testá-las e o último o fato de que certas conclusões

possam ser agora vistas como conclusões demonstradas não significa que elas jamais venham a se revelar incorretas. (Scriven *apud* Bloom *et al.* 1983, p. 246)

Outras razões pelas quais os professores não deram ênfase à instrução dos objetivos afetivos são que:

Em primeiro lugar, existe a suposição de que, ao contrário da maioria dos objetivos cognitivos, os objetivos afetivos não podem ser atingidos num período de instrução relativamente curto. Uma segunda razão para a hesitação em avaliar aspectos afetivos é que as características dessa natureza, ao contrário de capacidades de realização, são consideradas mais como questões privadas do que públicas. (Scriven *apud* Bloom *et al.* 1983, p. 246)

A despeito das razões da hesitação, mencionadas acima, se além dos objetivos cognitivos houver objetivos afetivos tais como interação, espírito de pesquisa, acatamento da lei e dos regulamentos da escola, entre outras. é de suma importância que sejam conhecidos e considerados, de forma integrada. Como explicam os autores da Taxonomia afetiva, “Cada comportamento afetivo tem como complemento algum tipo de comportamento cognitivo e vice-versa”. (KRATHWOHL *et al apud* BLOOM *et al*, 1983, p.249). Pensando nessa relação, Bloom afirma:

Algumas das mais interessantes relações entre os dois domínios cognitivo e afetivo (e algumas das indicações mais claras das inter-relações entre os dois domínios) são aquelas em que a consecução de um alvo ou objetivo de um domínio é considerada como meio para a consecução de um alvo ou objetivo, no outro. Em alguns casos, utilizamos modificações do domínio cognitivo, como meio para produzir modificações no domínio afetivo; damos aos estudantes informações com a intenção de mudar a sua atitude. Em outros casos, usamos um alvo afetivo como um meio de atingir um cognitivo. Desenvolvemos um interesse no material, de maneira que o estudante aprenderá a usá-lo. (KRATHWOHL *et al apud* BLOOM *et al*, 1974, p.53)

Segundo Bloom *et al*, “no domínio cognitivo o maior interesse é que a criança seja capaz de fazer uma tarefa quando solicitada. No domínio afetivo que ela “faça realmente “, quando é apropriada, depois que aprendeu que pode fazê-la” (BLOOM, 1974, p.60) não só como resultado para atender as expectativas do adulto, mas para

que o acompanhamento do processo da criança observado aponte indícios surgidos do fazer realmente e para avaliar a consecução de objetivos do fazer realmente.

Sendo assim, os estudos de Bloom e seu grupo, apontam que a escola tem obrigação de avaliar a eficácia do currículo na formação desses comportamentos. Se um currículo tem por objetivo produzir resultados afetivos, as avaliações formativas e somativa se fazem necessárias para registrar as experiências das crianças em seu dia a dia. Em relação ao registro, Ostetto (2017,p.27) afirma que:

[...] observar ações, reações, interações, proposições não só das crianças, mas também do próprio docente. É preciso ficar atento às dinâmicas do grupo, às implicações das relações pedagógicas, com um olhar aberto e sensível, pois registrar não é uma técnica, nem tão pouco pode ocorrer de forma automatizada, como espelhar o real.

A Taxonomia dos objetivos educacionais do domínio afetivo apregoa que a avaliação é um processo contínuo e que criança, desde as primeiras relações que estabelece, inicia seu “processo de internalização”. Sendo assim, propõe os objetivos relativos ao desenvolvimento, interiorização de interesse, atitudes e valores apresentados pelas crianças em seus comportamentos dispostos num contínuo hierárquico que vai:

da categoria mais simples, onde o sujeito simplesmente tem consciência do fenômeno, é capaz de percebê-lo. No segundo nível o sujeito responde ao fenômeno com sentimentos. No próximo ponto se empenha em responder ao fenômeno. Em seguida, conceitua seu comportamento e seus sentimentos e os organiza em uma estrutura. O indivíduo alcança o ponto mais alto da hierarquia quando essa estrutura se torna parte da sua vida. (BLOOM *et al*, 1983, p.249)

A síntese sobre o processo de hierarquização dos objetivos afetivos -, é detalhada por meio de cinco categorias, ordenadas segundo o grau de internalização, conforme Quadro 5, apresentado após explicação das cinco categorias.

A primeira categoria, o Acolhimento (atenção), é definida como sensibilidade à existência de alguns fenômenos ou estímulos, isto é, a disposição para prestar atenção neles. Um objetivo típico deste nível seria: “Na atividade de leitura de histórias em pequenos grupos a criança demonstra estar atenta a história que está sendo lida.

A categoria Acolhimento foi dividida em três níveis diferentes de classes ou subcategorias:

- | |
|---|
| ➤ Percepção – papel extremamente passivo, de parte de quem aprende. |
| ➤ Disposição para receber: tolerar o que está acontecendo e não procurar evitar |
| ➤ Atenção controlada ou selecionada –Ter atenção cuidadosa ao que se passa. |

A segunda categoria é a Emissão de respostas (recebe e reage) – refere-se à participação ativa do estudante que se mostra comprometido com o estímulo. Não apenas percebe, mas reage dando respostas que ultrapassem a mera atenção dos fenômenos. Esse comportamento é comumente chamado de interesse. Um objetivo típico deste nível seria: A criança se manifesta ao ouvir a apresentação da história: sorri, chora, encolhe o corpinho (dá uma resposta).

Emissão de resposta – está dividida três classes (subcategorias):

- | |
|---|
| ➤ Aquiescência em responder – reage porque obedece, ou porque manifesta prazer em falar, gesticular, ou atitude em responder. |
| ➤ Disposição para responder – Entender posições diferentes das suas. |
| ➤ Satisfação em responder – responder com interesse e entusiasmo. |

A terceira categoria é chamada de Valorização (recebe ou reage, aceitando ou recusando) . O comportamento desse nível taxonômico vai além de meramente fazer algo com ou em relação a alguns fenômenos. Implica percebê-los como dotados de valor e, conseqüentemente, apresentar alguma consistência nos comportamentos relacionados a estes fenômenos. Um objetivo típico seria: A criança prefere ouvir história, em vez de ver televisão (valorização). Relaciona-se com o valor que é agregado ao objeto, ao fenômeno ou ao comportamento. O sujeito demonstra algum envolvimento ou compromisso definido.

Valorização – dividida em três classes (subcategorias):

- | |
|--|
| ➤ Aceitação de um valor – identificada no comportamento. |
| ➤ Preferência por um valor – identificada pela repetição na atitude |
| ➤ Compromisso – alto grau de certeza ajuda a entender o nível de comportamento |

A quarta categoria é denominada Organização (de valores) – A organização é definida como a conceituação de valores e o emprego destes conceitos na determinação das inter-relações entre valores. Um objetivo típico poderia ser: A criança escolhe a história que quer ouvir e comunica isso antecipadamente.

Organização (de valores) – dividida em duas classes (subcategorias):

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ Conceitualização de um valor – Perceber como um novo valor se relaciona com os já existentes |
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ Organização de um sistema de valores – Reunir um complexo de valores e introduzir uma relação ordenada deles. |

A quinta categoria é a Caracterização por um complexo de valores – chama-se organização de valores, crenças, ideias e atitudes - num sistema internamente consciente. Refere-se a disposição para atuar sempre de modo coerente diante de um complexo de situações e valores. Este é o nível mais elevado do domínio afetivo. Um objetivo típico seria: A criança demonstra estar aberta e conscientemente comprometida com um grande amor pelas histórias (caracterização por um valor). O sistema de valores do indivíduo define seu “estilo de vida”, estabelecendo seu comportamento e permitindo sua previsão e está associado ao caráter que a pessoa apresenta, sua forma de ser, agir e pensar, consistentes com seus valores.

Caracterização – dividida em duas Classes (subcategorias):

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ Conjunto generalizado – É relativo à consistência interna ao sistema de valores, dos procedimentos, crenças e atitudes das pessoas que agem e pensam de forma coerente com seus valores. |
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ Caracterização – ponto culminante do processo de internalização, relaciona-se a objetivos que se referem à visão ampla que o indivíduo tem da vida e do universo. |

Segundo Bloom *et al* (1983), não se deve olhar para a seleção de categorias para rotular a criança, mas sim para conhecê-la melhor, por meio de suas expressões, desejos, interesses e conseguir efetuar uma mediação mais efetiva, quando for preciso. Segundo o grupo de estudiosos o “componente emocional aparece

Torna-se importante salientar a relação da estrutura do domínio afetivo com os termos afetivos comuns expressos no Quadro 5: “interesse”, “apreciação”, atitudes, “valor” e “ajustamento”, ou seja, que esses termos não se restringem a uma única categoria e pode assumir diversos significados em relação as categorias taxonômicas. Conforme segue:

Um objetivo relativo a atitudes, quando traduzido em termos comportamentais, pode cair na categoria de Emissão de respostas, em que se espera que a criança exiba um determinado comportamento, especialmente com uma dose de emoção, ou na categoria de Organização, “na qual ele poderia empenhar-se para demonstrar o valor ou comunica-los a outros,” (Krathwohl et al, 1964, *apud BLOOM et al*, 1983, p.250)

O quadro demonstra que cada um deles possui uma extensão ampla de significações que perpassam as categorias do processo de internalização.

Considerei que estes conceitos foram úteis na análise dos relatórios, sem esquecer as preocupações, expressas por Bloom (1974) de que termos comumente usados - como “interesse”, “apreciação”, “valores” e “ajustamento” -, assumem diversos significados em relação às categorias taxonômicas do domínio afetivo, e por serem extremamente subjetivos estão sujeitos a análise do contexto e do processo de internalização próprio de cada sujeito.

É um desafio partir desse parâmetro para analisar as manifestações afetivas dos bebês e crianças registradas pelos professores, mas também um aprendizado importante no tocante a entender que, todos os seres humanos, desde que nascem, ao se relacionarem, de uma forma ou de outra, desenvolverão seus comportamentos. Por essa razão é preciso observar e conhecer a forma como esse processo se dá e estabelecer objetivos próprios, menos genéricos, e indicadores que favoreçam a avaliação e qualificação das práticas. A relevância aumenta quando se considera o contexto de CEI onde, como já citado, as crianças passam a maior parte do tempo. Ressaltamos que “a avaliação da consecução de objetivos afetivos também faz parte das atividades regulares de escolas e de professores, à medida que quase todo professor está alerta a indícios de interesses e atitudes desejáveis e do desenvolvimento de caráter.” (BLOOM *et al*, 1974, p.14).

CAPÍTULO III - A PESQUISA REALIZADA

Este capítulo contém a retomada dos objetivos da pesquisa, das questões e hipóteses que norteiam o estudo, e a apresentação da efetivação das ações que ocorreram para sua consecução.

3.1. Objetivos da pesquisa

O objetivo central desta pesquisa foi realizar um estudo sobre o registro das manifestações afetivas de bebês e crianças pequenas descritos por professores no relatório descritivo individual da criança. Para tanto, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- Identificar e descrever as manifestações do domínio afetivo de bebês e crianças pequenas priorizados nos registros de avaliação selecionados;
- Relacionar as ocorrências e os tipos de registros com as interpretações dos professores sobre as manifestações afetivas de bebês e crianças bem pequenas, priorizadas nos relatórios descritivos individuais das turmas atendidas nos berçários e mini grupos dos CEIs selecionados;
- Verificar, nos documentos obtidos, possíveis ações que subsidiaram a escrita pelos professores.

Para tanto, foram definidas as seguintes questões que nortearam os objetivos: Quais foram as manifestações do domínio afetivo de bebês e crianças pequenas presentes em dois Centros de Educação Infantil do município de São Paulo no ano de 2018? Como foram registradas tais manifestações nos relatórios descritivos individuais das crianças? Quais e quantas foram as ocorrências registradas? Como os(as) professores(as) se manifestaram comentando as reações das crianças? Em que os(as) professores(as) se basearam para emitir os registros?

Com a finalidade de realizar a pesquisa e obter respostas às questões, colocam-se as seguintes hipóteses: a primeira é que, nas escolas de educação infantil dessa região, o registro avaliativo (RDI) nem sempre segue as orientações formais sobre avaliação estabelecidas pelos órgãos centrais. Desse modo, caracteriza-se

infidelidade normativa. A segunda é que há o predomínio do registro das manifestações afetivas no berçário e que esse registro diminui conforme se analisam os agrupamentos das crianças maiores.

3.2. O universo da pesquisa – o critério de escolha do segmento e das unidades educacionais

Minha trajetória profissional compreende 34 anos de trabalho relacionado à educação. Trabalhei como professora de jovens e adultos, ensino médio, ensino superior, coordenadora pedagógica, diretora de escola, supervisora escolar, gabinete da Secretaria Municipal de Educação, mas nunca trabalhei como professora de bebês e crianças pequenas. Ao adentrar esse universo da educação infantil na condição de coordenadora pedagógica, tornou-se claro o quanto precisaria estudar e aprender sobre essa etapa da vida para apoiar o trabalho dos professores na qualificação de suas práticas.

Esse período coincidiu com a promulgação da LDBEN (BRASIL, 1996a) que definiu a educação infantil como primeira etapa da educação básica e trouxe o debate sobre ela para o cenário nacional. Bresciane aponta que:

O crescimento da educação infantil é uma tendência global determinada por inúmeros fatores, entre eles as ideias difundidas por diversas áreas do conhecimento, apontando a importância dos primeiros anos para o desenvolvimento integral da criança, bem como para os impactos pessoais, sociais e econômicos causados por ela. Considerada de uma perspectiva social e histórica, podemos dizer que a EI é recente. No Brasil é uma área que ainda está em construção e suas práticas, em processo de consolidação. (BRESCIANE, 2015, p. 25).

A constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990a) já definiram a criança como sujeito de direitos. A legislação que os sucedeu, como a LDBEN (BRASIL, 1996b), já foram criadas à luz do princípio de que o atendimento às crianças passasse a ser regulamentado, visando o desenvolvimento integral das crianças em complementação à ação da família. Grana aponta que esses marcos históricos “resultaram no acréscimo de crianças frequentando creches e

proporcionando, entre outros aspectos, a ampliação do mundo social dessas crianças que passaram a interagir com outras pessoas, distintas daquelas do ambiente familiar.” (GRANA, 2011, p. 100).

Precisei me inteirar da legislação e das demandas que envolviam o trabalho da coordenação e das professoras com as crianças pequenas. A escola que eu coordenava atendia crianças de quatro a seis anos e na época os relatórios seguiam um roteiro pré-estabelecido de perguntas pré-determinadas (conforme apêndice 1). A avaliação, em sua grande parte, era pautada nos aspectos preparatórios para o Ensino Fundamental.

Intrigada com o tema da avaliação, fui estudar no “Espaço Pedagógico”²⁸, fiz especialização em Avaliação da Educação Básica, na Universidade Federal de Juiz de Fora, (CAEd/UFJF), Artes na Educação Infantil, na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), e Magistério do Ensino Superior na PUCSP, sempre impelida pelo desejo de me aperfeiçoar e colaborar com o contexto nos quais estava envolvida.

Quando assumi o cargo de supervisora escolar de nove escolas, sete eram CEIs, uma EMEI e duas EMEFs. Nessa situação deparei com o trabalho com bebês. Simultaneamente, trabalhei como formadora de gestores educacionais da educação infantil, ligados à diretoria em que trabalhava.

Esses novos desafios favoreceram meu contato com diferentes espaços e realidades educacionais. No convívio frequente com a diversidade de ideias e de fazeres, sempre deparei com a dificuldade das pessoas em efetuarem registros escritos nas mais diversas situações. Isso acontecia quando era preciso fazer o registro de uma reunião, um termo de visita, a síntese de uma discussão, um relato de prática, entre outros.

Durante minhas visitas às unidades educacionais e, também por meio dos relatos dos coordenadores e diretores que faziam parte de minha turma de formação de gestores, percebi que os professores tinham muita dificuldade em efetuar os registros nos relatórios descritivos individuais das crianças. Assim como observou Fernandes (2017):

²⁸ Como já citado Espaço Pedagógico era um espaço de formação voltado para as temáticas da infância, fundado por Madalena Freire.

[...] tenho constatado que, ao término de cada semestre, período de conclusão dos Relatórios Descritivos (RD), as professoras... apresentam manifestações emocionais negativas, por mim interpretadas como: esgotamento, angústia e estresse [...] passei a suspeitar que o ocorrido poderia, em parte, estar relacionado ao trabalho de elaboração dos relatórios (FERNANDES, 2017, p. 16).

Tal constatação levanta a questão que norteia uma das hipóteses desta pesquisa, que é o grande desafio de fazer com que as orientações normativas ofereçam respaldo ao professor para a compreensão do que é avaliar na educação infantil, e como os registros podem ser realizados no sentido de qualificar suas práticas e apoiar o processo de acompanhamento das crianças. Como fazer para que o cumprimento das normas não se torne um fardo para os professores? Será que essas normas são consideradas quando da realização dos relatórios?

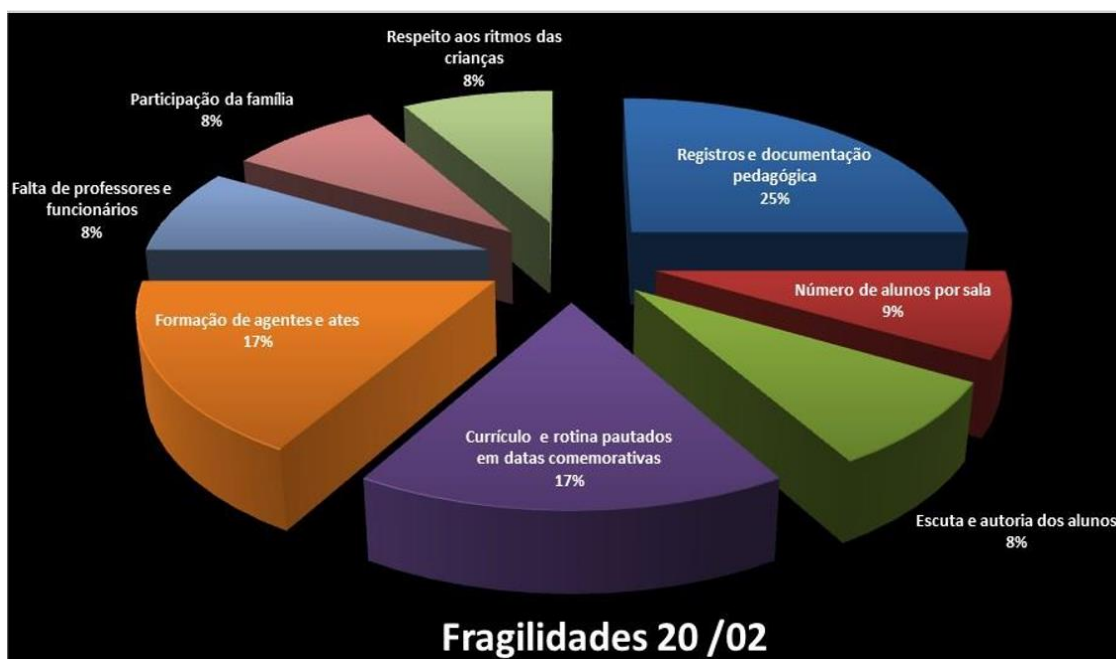
No início de 2017, participei de reunião com todos os diretores e coordenadores dos Centros de Educação Infantil (CEIs) e Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs). Nesse encontro, a equipe de formação²⁹ da Diretoria Regional de Educação (DRE) fez um levantamento dos principais problemas a serem discutidos nos encontros de formação continuada. Essa sondagem foi realizada com questionário respondido por todos os profissionais presentes.

As respostas dos questionários foram tabuladas e a análise dos dados serviram de ponto de partida para se estabelecer temas e construir pautas de formação que seriam trabalhadas durante o ano com os gestores das unidades educacionais da região.

Do total de respostas, Figura 8, 25% apontaram o registro de acompanhamento das crianças como sendo a maior dificuldade dos professores e, homologamente, sua mediação no processo educativo por meio de devolutivas significativas.

Figura 8 – Demandas formativas apontadas pelos gestores

²⁹ Cada Diretoria Regional de Educação – DRE possui uma Diretoria Pedagógica – DIPED, que acompanha e oferece ações de formação aos educadores (as) localmente.



Fonte: Elaborado pela equipe de formação da DRE/2017

É possível que tal dificuldade também tenha aparecido na rede em outras regiões da cidade, uma vez que a COPED (Coordenadoria Pedagógica), Divisão de Educação Infantil (DIEI) da Secretaria Municipal de Educação (SME), também elegeu o “registro” como a maior demanda formativa para 2017. Esse fato viria a favorecer o planejamento das ações de formação relacionadas ao tema.

Do ponto de vista político, o referido movimento fortaleceu o projeto da DIEI (Divisão de Educação Infantil), na SME (Secretaria Municipal de Educação) e nas Diretorias Regionais de Educação (DRE), pois a ideia era a de que os dados obtidos nas pesquisas subsidiassem ações formativas - por meio da homologia de processos - e chegassem aos professores das mais de 2.600 unidades de educação infantil espalhadas pela cidade, com a intenção de dar significado às orientações formais e apoiá-los em suas práticas avaliativas.

Há que se destacar que 82,03% do atendimento aos bebês e crianças bem pequenas na rede pública da cidade de São Paulo encontram-se sob responsabilidade dos CEIs indiretos conveniados e Creches particulares conveniadas e apenas 17,97% das crianças matriculadas na rede são atendidas por CEIs diretos. Fato que explicita uma política de conveniamento relatada por Luiz Araújo, consultor nacional da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), que afirma que “o custo de

manutenção de uma escola conveniada é, em média, a metade do custo de uma escola pública”, o que torna “mais viável para o gestor concentrar seus esforços na geração de vagas na rede conveniada” para, assim, “oferecer o dobro de vagas com o mesmo custo da rede pública” (Araújo, 2009 *apud* RIBEIRO, 2010, p. 47).

O atendimento nas EMEIs corresponde a 21% das crianças matriculadas na rede pública municipal paulistana. Os dados sobre o número de unidades que compõem o sistema público de educação infantil no Município de São Paulo serão apresentados na Figura 9.

Figura 9 – Número de unidades de Educação Infantil da rede pública municipal paulistana, janeiro de 2017.

D R E	CEI DIR	EMEI	EMEBS	CECI	CEMEI	CEI INDIR CONV	CRECHE CONV	CCI/CIPS (**)	CEU (*)	TOTAL
BT	17	31	0	0	1	20	52	0	2	123
CL	49	59	0	0	7	28	146	0	8	297
CS	29	37	0	2	0	19	85	0	5	177
FB	17	35	1	0	0	22	132	1	2	210
G	28	35	0	0	0	18	172	0	4	257
IP	23	51	1	0	0	34	112	0	3	224
IQ	24	44	0	0	0	25	56	0	3	152
JT	24	38	1	0	0	33	96	1	1	194
MP	40	42	0	0	0	40	98	1	4	225
PE	33	49	1	0	0	26	128	0	2	239
PJ	27	50	1	1	0	24	67	0	5	175
SA	18	31	1	0	0	33	56	0	2	141
SM	33	48	0	0	0	36	131	0	5	253
Total	362	550	6	3	8	358	1.331	3	46	2.667

(*) - Unidades Internas já incluídas nos tipos específicos de escolas e considerado o Centro de Conv. Educ. Cultural Heliópolis

(**) - Pertencentes a outras Secretarias Municipais (Centro de Convivência Infantil/Centro Infantil de Proteção a Saúde)

Fonte: Portal da Secretaria Municipal de Educação- SME – jan. 2018

Essa realidade foi se consolidando gradualmente, a partir de 2002, quando os CEI passaram a ser de responsabilidade direta da Secretaria Municipal de Educação, nos termos do Decreto nº 41.588/01 (SÃO PAULO, 2001).

Em face da transferência da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria de Educação, a Educação Infantil acolheu as demandas da faixa etária de zero a três anos, até então não atendidas pela SME, e suscitou o trabalho pedagógico com bebês.

A Portaria de Organização das escolas de educação infantil da rede pública municipal paulistana de 2018³⁰ assim definiu a faixa-etária: O artigo 11 da Portaria SME nº 8.945/17- Organização das escolas em 2018 (SÃO PAULO, 2017f) - prevê que a Educação Infantil se destina a crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade, e será oferecida em:

I – Centros de Educação Infantil - CEIs destinados ao atendimento de crianças dos agrupamentos de Berçário I, Berçário II e Mini-Grupos I e Mini-Grupo II.

II – Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs destinadas ao atendimento de crianças dos agrupamentos Infantil I e Infantil II, na faixa etária de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos completos.

III – Centros Municipais de Educação Infantil – CEMEIs destinados ao atendimento de crianças dos agrupamentos de Berçário I, Berçário II, Mini-Grupos I e Mini-Grupo II, Infantil I e Infantil II, observadas as especificidades de cada agrupamento. (SÃO PAULO, 2017f)

De acordo com o artigo 12 da Portaria de Organização das escolas municipais para o ano de 2018 (SÃO PAULO, 2017g) - os bebês e crianças poderiam ser atendidas em período integral de 10 horas, observado o período compreendido entre 7h e 19h, sendo que o início e o término dos turnos seriam definidos pelo Conselho de CEI e aprovados pela respectiva DRE.

Ligado a esses dados da distribuição do atendimento das crianças na escola pública de educação infantil paulistana, que aponta a maior concentração de atendimento nos CEIs da cidade (conforme Figura 9), instituições de contexto coletivo onde os bebês e crianças permanecem por dez horas diárias, cinco dias por semana e onze meses do ano, está a principal razão de haver escolhido esse segmento e a maneira como são registradas as manifestações afetivas de bebês e crianças pequenas nos relatórios descritivos como foco desta pesquisa.

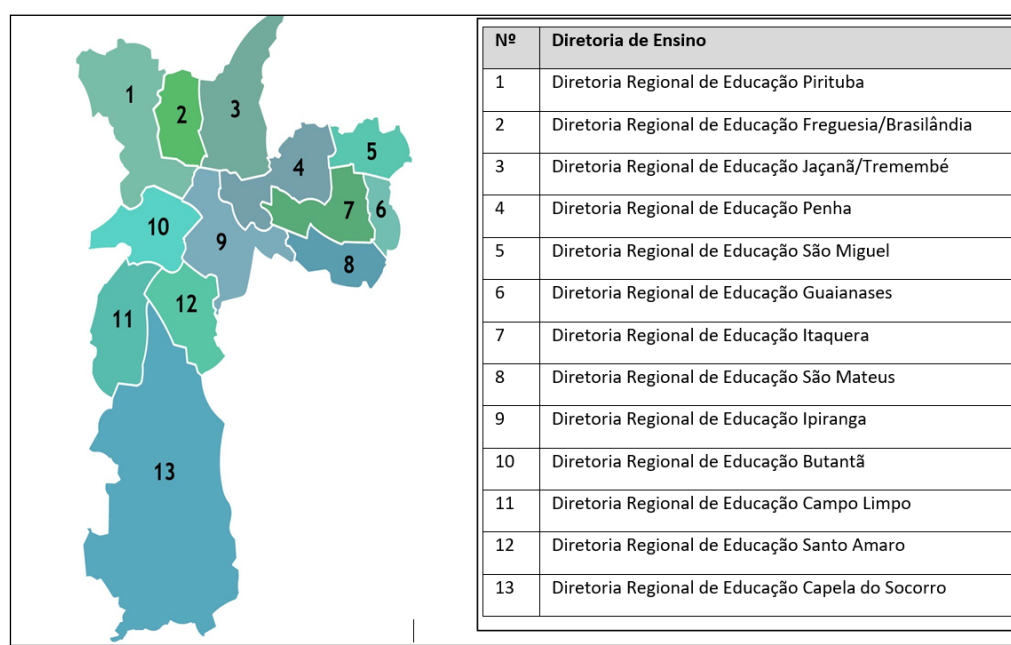
Atualmente, a Cidade de São Paulo possui um total de 13 diretorias de educação distribuídas pelas diversas regiões. Há que se destacar que a Diretoria de Educação escolhida dentre as 13 DREs existentes fica em região periférica do município. É a terceira maior Diretoria de Educação em número de crianças

³⁰ Vale destacar que a Portaria de Organização das Unidades Educacionais da rede pública municipal de São Paulo é publicada anualmente com as orientações a serem seguidas no ano seguinte.

matriculadas e, apesar de contar com poucos integrantes em seu quadro de formadores foi pioneira em assumir o desafio de inserir os profissionais da rede conveniada nos módulos de formação que oferece – fato que denota preocupação com a qualificação das práticas por meio da política de formação e socialização das orientações normativas para todas as instituições que compõem o território.

Abaixo segue, conforme Figura 10, um mapa da Cidade de São Paulo com a localização das 13 Diretorias de Educação da rede pública do município:

Figura 10 – Mapa do Município de São Paulo com a localização das DREs, por região da cidade



Fonte: Portal da Prefeitura do Município de São Paulo, jul. 2019.

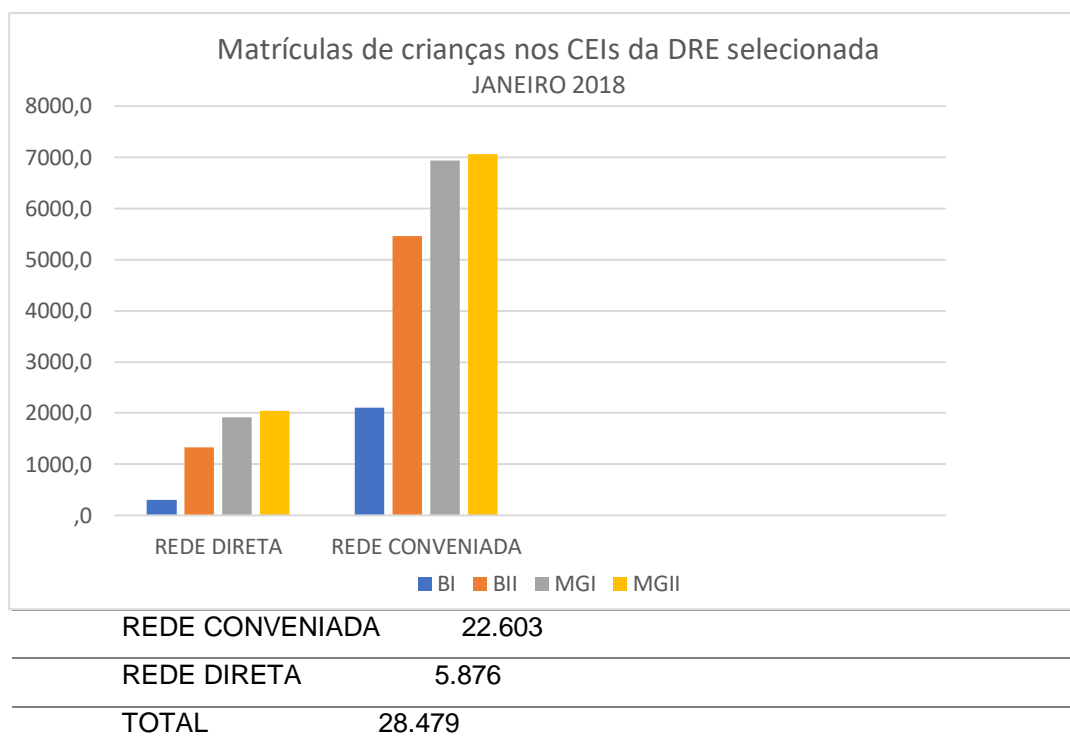
A DRE selecionada foi a mesma em que eu atuava como supervisora de ensino e como formadora da educação infantil. Por essa razão, conhecia bem o território e a maior parte das equipes gestoras que atuavam na região. Mesmo assim, constituiu-se um desafio encontrar critérios para selecionar dois CEIs para compor os dados desta pesquisa, pois o número³¹ de instituições que atendiam a essa faixa etária na

³¹ O Número de CEIs diretos e conveniados nesta DRE conforme dados do quadro 6 era de 178 unidades.

região ainda era grande e o número de crianças atendidas também, conforme dados da Figura 11 apresentado no início da próxima página.

Na Figura 11, pode-se notar a quantidade de crianças matriculadas na DRE selecionada, somente no segmento do CEI, perfazendo um total de 28.749 crianças. Considera-se um dado importante se imaginarmos que esse é o número de relatórios-síntese de avaliação construídos pelos professores sobre as crianças e que as acompanharão de uma turma para outra dentro da mesma unidade e de uma unidade para a outra na transição de CEI para EMEI e de EMEI para EMEF.

Figura 11 – Número de crianças matriculadas nos CEIs da DRE selecionada



Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir dos dados do Qedu (2018).

Esses dados servem para lembrar que os relatórios elaborados por professores e enviados dos dois CEIs selecionados para serem analisados nesta pesquisa são apenas uma amostra representativa no universo do total de relatórios emitidos.

Para selecionar os CEIs para esta pesquisa foram considerados: o tipo de vínculo, sendo um CEI da rede direta e outro da rede conveniada, a localização dentro

do território abrangido, um mais periférico e o outro mais central, além do fato de ambas as unidades atenderem todas as faixas etárias do segmento.

3.2.1 Características do CEI Direto selecionado

A opção de realizar a pesquisa com os dados desse CEI direto foi em razão de ele ser uma das mais antigas instituições, em termos de funcionamento e atendimento às crianças, e estar localizado em região central, de fácil acesso e com ruas urbanizadas.

Conforme dados extraídos do Projeto Pedagógico do CEI direto, ele foi fundado em 1967, por meio de luta da população local e apoio da Igreja Católica. Foi encampado pela Secretaria do Bem-Estar Social e transferido para a Secretaria da Educação em 2002. Fica no centro do bairro e possui funcionários efetivos, alguns que lá trabalham há 30 anos.

No período da pesquisa, o CEI direto estava com 123 crianças, atendendo aos critérios estabelecidos no artigo 15 da Portaria SME nº 7.858/17 (SÃO PAULO, 2017e) que dispõe sobre diretrizes, normas e períodos para a realização de matrículas em 2018³², matriculadas em 11 turmas organizadas pela data de nascimento, de acordo com o explicitado na Tabela 2.

Tabela 2 – Distribuição das crianças conforme a faixa etária

Denominação	Faixa etária	Período	Nº de crianças Em cada agrupamento
Berçário I	0 a 11 meses	Integral	07
Berçário II	12 m a 1 ano e 11 meses	Integral	09
Mini-grupo I	2 anos a 2 anos e 11 meses	Integral	12
Mini-grupo II	3 anos a 3 anos e 11 meses	Integral	25

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora a partir da Portaria nº 7.858/17.

O CEI mantinha horário de atendimento integral das 7h às 17h. As turmas de atendimento foram distribuídas, nas salas de convivência/ atendimento/ multiuso, de acordo com a faixa etária, conforme apresentado na Tabela 3:

³² A Portaria com diretrizes e normas para a realização das matrículas em todas as escolas da rede pública municipal de São Paulo é publicada anualmente, com orientações para o ano seguinte.

Tabela 3 – Organização das turmas por sala de convivência/ atendimento/ multiuso

Agrupamento	Turmas por sala	Total de crianças por sala	Nº de professoras na sala
Berçário Menor (BI)	A e B	14	02 – Horário da manhã 02 – Horário da tarde
Berçário Maior (BII)	A e B	18	02 – Horário da manhã 02 – Horário da tarde
Berçário Maior (BII)	C e D	18	02 – Horário da manhã 02 – Horário da tarde
Mini-grupo I	A e B	24	02 – Horário da manhã 02 – Horário da tarde
Mini-grupo I	C e D	24	02 – Horário da manhã 02 – Horário da tarde
Mini-grupo II	A	25	01 – Horário da manhã 01 – Horário da tarde

Fonte: Tabela elaborada pela autora com as informações fornecidas pela equipe gestora da unidade em 2019.

Conforme pode-se observar na disposição de dados acima, com exceção do mini grupo II, cada sala atende mais de uma turma por agrupamento. É importante salientar que, para que isso ocorra, é preciso aprovação do supervisor escolar que irá considerar a metragem do espaço, a ventilação cruzada e a segurança das crianças, de acordo com o definido no documento dos “Padrões Básicos de Qualidade na Educação Infantil Paulista”. Este mesmo documento determina que cada unidade deve:

[...] organizar e transformar seus espaços em ambientes acolhedores e desafiadores tanto para as crianças como para os adultos/educadoras/educadores e comunidade, proporcionando às crianças experiências com vistas ao desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da criticidade. [...] O ambiente é um importante elemento curricular, revelador de concepções pedagógicas, podendo configurar-se como espaço de respeito à potência infantil ou de confinamento e passividade, de momentos prazerosos ou do contrário. Pode se transformar em um espaço de contenção, sobretudo quando em nome da segurança são inviabilizadas as diferentes interações que ocorrem nesse espaço, entendido como ambiente de liberdade (SÃO PAULO, 2015c, p. 20).

Como se pode observar na citação acima, um ambiente é um sistema vivo, em constante transformação, e que a instituição deve pensar e organizar intencionalmente para que as crianças vivenciem ali as mais diversas experiências.

Em relação ao número de funcionários, o CEI conta com 25 professores e 11 funcionários, incluindo a equipe gestora (Diretor, assistente de diretor e coordenadora pedagógica), contratados por meio de concurso público e possuem formação

universitária. Cada turma de crianças era atendida por dois (duas) professores(as), diariamente - um que trabalhava no horário da manhã e outro (a) que trabalhava no período da tarde. Cumpriam jornada básica de trabalho de 30 horas semanais, sendo 25 horas em regência mais cinco horas-atividade (HA), três delas cumpridas na unidade e as outras duas cumpridas em local de livre escolha.

Ao solicitar autorização da direção da unidade para analisar os relatórios descritivos individuais das crianças, elaborados pelos(as) professores(as), a informação recebida foi de que a diretora e a assistente estão trabalhando no CEI há três anos e a coordenadora pedagógica (CP) há pouco mais de um ano.

Houve o acesso a cópia *online* dos relatórios descritivos individuais das crianças e se procedeu à impressão para a análise, pois segundo a CP os relatórios originais estavam com as professoras. A Unidade foi contatada mais duas vezes para completar o número de relatórios que comporiam a amostra a ser analisada.

A Coordenadora Pedagógica informou que os relatórios descritivos individuais das crianças foram elaborados coletivamente, com a participação das(os) professoras (es) que atendem os agrupamentos, por sala, conforme dados da Tabela 3 inicialmente em horários alternados, durante os momentos de formação coletiva, organizados e coordenados pela Coordenadora Pedagógica da Unidade³³ três dias da semana.

O outro momento oficialmente reservado é definido pelo calendário escolar da unidade e seguia o disposto no inciso II, artigo 1º da Portaria SME nº 8.947/17 - Calendário de atividades em 2018³⁴ (SÃO PAULO, 2017f) - que estabeleceu para todas as unidades de educação infantil duas reuniões, sendo uma ao final de cada semestre, com suspensão de atividades, para a análise coletiva dos registros que compõem a documentação pedagógica e que por sua vez norteiam a elaboração dos relatórios descritivos individuais das crianças.

³³ As horas coletivas do professor (as) do CEI correspondem a três horas, presenciais, semanais realizadas fora do horário de atendimento às crianças.

³⁴ A Portaria de Calendário das Unidades de educação infantil da rede pública paulistana é publicada anualmente com as orientações a serem seguidas no ano seguinte.

3.2.2 Características do CEI Conveniado selecionado

O outro CEI escolhido para compor a pesquisa foi uma Creche particular conveniada, sendo a representatividade o primeiro critério de escolha, pois como

citado no quadro 6, é onde está concentrado o maior número de atendimentos aos bebês e crianças pequenas do município. Outro critério considerado foi que esse CEI apresenta uma história de sucesso na parceria com a comunidade discente, e a última razão é porque possui condições de localização bem diferentes do primeiro CEI escolhido.

O CEI conveniado escolhido foi construído há nove anos, no centro de uma comunidade considerada carente. O bairro possuía escassez de oferta de vagas e de prédios dentro das especificações legais que pudessem permitir a realização de uma parceria para atendimento à demanda. O proprietário do imóvel (onde a creche funciona) derrubou 12 casas de aluguel para construir e alugar o prédio dentro dos padrões e normas exigidos pela Prefeitura - condição necessária para firmar o convênio de atendimento a bebês e crianças bem pequenas, de acordo com a legislação vigente.

No período em que se deu a pesquisa, este CEI atendia 211 crianças matriculadas em 17 turmas e como o CEI direto, atendendo aos critérios estabelecidos no artigo 15 da Portaria SME nº 7.858/17 (SÃO PAULO, 2017e), explicitados na Tabela 2. Esse CEI mantinha horário integral de atendimento das 7h às 17h e as turmas eram atendidas nas salas, conforme Tabela 4:

Tabela 4 – Organização das turmas por sala de convivência/ atendimento/ multiuso:

Agrupamento	Turmas	Total de crianças Por sala	Nº de professoras
Berçário Menor (BI)	A, B e C	21	3
Berçário Maior (BII)	A e B	18	2
Berçário Maior (BII)	C e D	18	2
Berçário Maior (BII)	E e F	18	2
Minigrupo I	A e B	24	2
Minigrupo I	C e D	24	2
Minigrupo II	A	22	1
Minigrupo II	B	22	1
Minigrupo II	C	22	1
Minigrupo II	D	22	1

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora com os dados informados pela equipe gestora da unidade.

Conforme observado na Tabela 4, no CEI conveniado o professor trabalha em horário integral e cada turma conta com o atendimento de somente um professor, - diferente do CEI direto, cujas turmas contam com um professor no período da manhã e outro no período da tarde.

O quadro de Recursos Humanos é organizado de acordo com o disposto nos artigos 13 e 14 da Portaria SME nº 4.548/17 (SÃO PAULO, 2017h), que estabelece normas para a celebração e acompanhamento de termos de colaboração entre a Secretaria Municipal de Educação e organizações da sociedade civil visando a manutenção, em regime de mútua cooperação, de centros de educação infantil para o atendimento de crianças na faixa-etária de zero a três anos. A DRE tem competência para analisar e decidir sobre a autorização de funcionamento e a supervisão dos CEI indiretos e Creches particulares conveniadas. No momento da coleta de dados, segundo informação da equipe gestora, o quadro estava completo, de modo a assegurar o atendimento pedagógico e administrativo durante todo o período de funcionamento do CEI. Os 31 funcionários são contratados pelo regime da Consolidação das Leis do trabalho (CLT).

Há que se destacar que, geralmente, no CEI conveniado há uma grande rotatividade de membros da equipe escolar, há limites consideráveis na formação inicial, e que, por não haver horário de estudo coletivo nesses espaços, os meios para favorecer a formação continuada são escassos e informais, com exceção das datas estipuladas no Calendário escolar.

Em seu histórico, consta que neste CEI, no início de seu funcionamento, aconteceram vários incidentes de depredação e problemas relacionais entre a gestão do CEI e a comunidade discente. Por lá passaram várias equipes gestoras. As atuais coordenadora e diretora trabalham lá há cinco anos, e conseguiram instituir um canal de diálogo com as famílias do entorno e favorecer a realização de ações construídas coletivamente envolvendo todos os atores. Conquistaram o respeito da comunidade local e estabeleceram parceria com as famílias das crianças matriculadas e com as do território do CEI - fator que pode ser considerado preponderante para a pouca rotatividade de educadores nessa unidade, no atual momento.

Ao solicitar autorização para analisar os relatórios descritivos individuais, a diretora nos atendeu, foi solícita e enviou via internet toda a amostra de relatórios, de

maneira muito organizada. Houve diálogo a respeito de alguns dados sobre o funcionamento da unidade, referentes à equipe docente, organização das turmas e sobre como eram encaminhadas as ações de formação relativas ao registro das observações e manifestações das crianças.

Os professores da unidade cumprem uma jornada semanal de 44 horas distribuídas pelos cinco dias de atendimento e não têm horário coletivo semanal, apenas os encontros das reuniões pedagógicas e, assim como o CEI direto, seu calendário de 2018 seguiu o disposto no inciso II, artigo 1º da Portaria SME nº 8.945/17 - (SÃO PAULO, 2017f) – calendário de atividades em 2018 - e portanto conta com duas reuniões, sendo uma ao final de cada semestre, com suspensão de atividades, para a análise coletiva dos registros que compõem a documentação pedagógica e que por sua vez norteiam a elaboração dos relatórios descritivos individuais das crianças.

Nesse CEI, segundo informações da Coordenadora Pedagógica, os relatórios foram elaborados individualmente pela professora da turma, embora haja mais de uma turma sendo atendida na mesma sala de convivência/atividade/multiuso, conforme dados da Tabela 4, explicitados anteriormente.

3.3 instrumentos de coleta da pesquisa

Para dar andamento à pesquisa, foi solicitada para as duas instituições escolhidas uma amostra de em média cinco relatórios de cada turma organizada na unidade, de modo que houvesse dados para análise do relato de cada professor registrado no relatório descritivo individual de algumas das crianças que atende. Cabe ressaltar que trata-se de uma amostra representativa. Em síntese, a Tabela 5 reúne as informações até agora apresentadas.

Tabela 5 – Dados numéricos e percentual dos relatórios selecionados

Nº de turmas por agrupamento em cada segmento		Agrupamento e faixa etária	Número de relatórios analisados por segmento	
CC	CD		CEI Conveniado	CEI Direto
3	2	BI - Berçário Menor (0 – 11 meses)	14	6
6	4	BII - Berçário Maior (1 ano a 1 ano e 11 meses)	28	12
4	4	MGI – Mini Grupo I (2 anos a 2 anos e 11 meses)	20	12
4	1	MGII – Mini Grupo II (3 anos a 3 anos e 11 meses)	19	7
17	11	Total de relatórios analisados	81	37
–	–	Percentual de relatórios analisados	38,38%	30,08%
–	–	Quantidade de bebês e crianças pequenas	211	123
–	–	Número de turmas	17	11

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora com dados informados pelas equipes gestoras

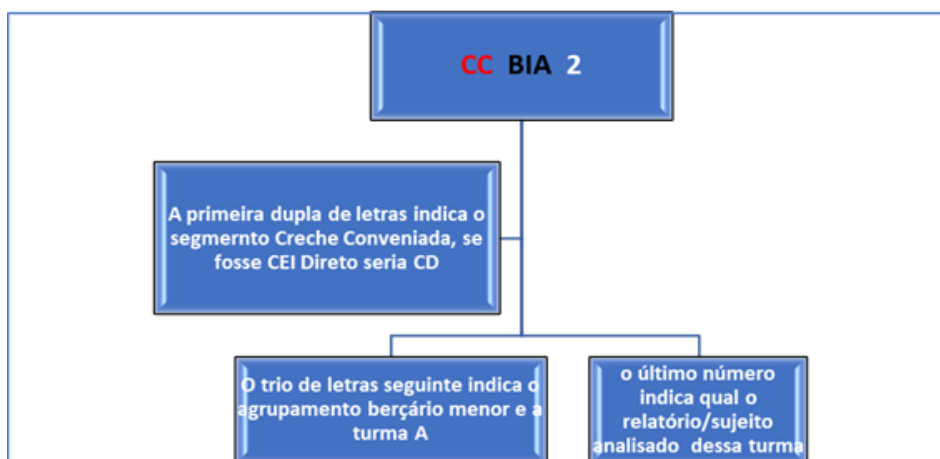
3.3.1 A construção do protocolo de análise - A identificação dos relatórios descritivos individuais analisados

Para preservar o anonimato dos sujeitos envolvidos nos registros foi utilizada a identificação por meio de **códigos alfanuméricos**, criados em relação biunívoca para o relatório e para o protocolo correspondente. Isso significa que há um protocolo com a mesma identificação para cada sujeito/relatório analisado na pesquisa. Na composição do código foi utilizado uma lógica que facilita o reconhecimento de cada um deles, por exemplo: CCBIIA, significando CEI conveniado, agrupamento berçário maior (II), turma A.

A etapa posterior à construção do protocolo para análise de cada um dos relatórios descritivos individuais das crianças foi identificar ambos, relatório e protocolo, correspondentes ao código alfanumérico. Assim, relatório e protocolo foram identificados com o tipo da Unidade CEI Conveniado (CC) ou CEI Direto (CD), letras

que identificavam o agrupamento BI (berçário menor), mais uma letra que tornava clara qual a turma (A, B, C...), e um número que identificava de que criança da turma era o registro do relatório que está sendo analisado. A figura 12, a seguir, exemplifica esse procedimento:

Figura 12 – Esquema de identificação dos sujeitos no protocolo de análise



Fonte: BNCC-EI.

Cada relatório descritivo individual selecionado foi analisado por meio de um protocolo (Anexo 1) com questões específicas. O protocolo foi dividido em categorias de análise, para o levantamento de dados secundários junto ao registro dos professores, no que se refere ao domínio afetivo. Para a formatação do protocolo de análise foram considerados os estudos de Bogdan e Biklen (1994), Giovanni (1999).

As categorias de análise elaboradas para formatação do protocolo a partir desse referencial teórico foram: 1. informações iniciais; 2. contexto de produção; 3. forma e estrutura lógica do documento; 4. características básicas; 5. referências; 6. registro de intervenções; 7. temas ou ideias recorrentes; 8. dificuldades detectadas; e 9. observações. Cada protocolo acompanhava um relatório descritivo individual da criança, ambos identificados com o mesmo conjunto de letras e números, o que favorecia o reconhecimento do relato analisado.

Especificamente na análise dos dados, foram considerados literalmente os itens: 1. das informações iniciais; o item 2. contexto de produção; o 3 denominado forma e estrutura do documento. No item 4. das características básicas, o destaque

foi para o item 4.6, denominado “uso de palavras chaves”, que foi o local escolhido para relacionar todas as manifestações afetivas encontradas nos registros dos relatórios. No item 5 foram considerados para compor a análise dos dados os itens 5.1 referências a legislação e 5.2 citações a referência teórica. Em função da especificidade da pesquisa, as demais categorias e campos do protocolo não foram utilizados, mas certamente seu uso pode favorecer e suscitar novas pesquisas.

As evidências principais analisadas para responder as questões de pesquisa foram obtidas no item 4.6., pois nele foram destacadas as palavras usadas no registro que se remetiam diretamente aos aspectos identificados na fundamentação teórica como manifestações afetivas.

No momento da leitura dos registros o protocolo para o item 4.6 já exigiu um olhar norteado pelas categorias da Taxonomia do domínio afetivo, pois foi necessário diferenciar quando as manifestações se referiam às primeiras categorias do desenvolvimento do domínio afetivo.

3.4.Etapas e procedimentos para a realização da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa de abordagem quantitativa e qualitativa, realizada por meio de documentos relativos à avaliação na educação infantil (âmbito municipal). As ideias de autores como Bogdan e Biklen (1994) e Giovanni (1999) nortearam a seleção dos procedimentos de pesquisa.

Entende-se por abordagem quantitativa o fato de ter sido feito o levantamento das frequências das manifestações, seja no interior de um CEI, ou entre os dois CEIs selecionados nesta pesquisa.

Embora tenha sido incluído, em diversos momentos, a quantificação das manifestações, vale lembrar que não foi a intenção principal o uso de métodos estatísticos na análise dos registros, tão pouco os CEIs selecionados representam uma amostra. Nesse sentido, a abordagem qualitativa preponderou no estudo exploratório realizado.

De acordo com esses autores, a análise documental é uma valiosa técnica de abordagem dos dados qualitativos quando se quer desvelar aspectos novos de um tema ou problema. Os documentos são fonte de informações contextualizadas. São

capazes de permitir a composição do perfil ou contexto dos fatos, instituições e situações de estudos.

São considerados documentos desde leis, regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, biografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, livros, estatísticas e arquivos escolares. Para dar destaque aos objetivos e procedimentos, segue Quadro 6, com o resumo das etapas da pesquisa.

Quadro 5 – Etapas da pesquisa

Objetivo	Procedimentos	Local	Instrumentos de coleta de dados
1ª etapa			
1. Ampliar o conhecimento sobre o tema da pesquisa	Efetuar o levantamento de pesquisas científicas	Site da BDTD	Pesquisa documental nas Teses e dissertações
2ª etapa			
2. Analisar as diretrizes propostas por SME-DIEI do município de São Paulo sobre as práticas avaliativas	Levantar os documentos publicados por SME-EI de 2013 a 2016.	Portal da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo.	Pesquisa documental na legislação municipal de 2013 a 2016
3ª etapa			
3. Coletar amostras de relatórios descritos individuais elaborados por professores (as) de dois CEIs da DRE Selecionada.	Entrar em contato com os CEIs selecionados e solicitar a amostra (cinco de cada turma de todos os agrupamentos do CEI)	Registro de professores nos relatórios descritos individuais da criança de um CEI conveniado e um CEI da rede direta.	Contato telefônico e por e-mail.
4ª etapa			
4. Elaborar um protocolo de análise	Construir um protocolo de análise a partir de categorias pré-estabelecidas.	Artigo sobre propostas similares	Pesquisa documental
5ª etapa			
5. Selecionar, inicialmente, as manifestações afetivas de bebês e crianças expressas nos relatórios analisados	Análise dos relatórios enviados pelos CEIs e registrar os destaques nos protocolos. Estudar conceitos da Taxonomia do domínio cognitivo de Bloom	Análise dos relatórios a partir dos protocolos construídos. Destaques com caneta colorida	Pesquisa documental dos relatórios descritos individuais recebidos dos CEIs selecionados.
6ª etapa			
6. Construir tabelas, por categorias, com os dados obtidos	Listar todos os dados em tabelas e ler e analisar os dados.	Análise documental dos dados destacados nas tabelas	Tabelas elaboradas a partir dos dados selecionados no RDI
7ª etapa			
7. Revisar os dados, verificando possíveis respostas as hipóteses	Rever pontos destacados na legislação, protocolos e pesquisas.	Dados da presente pesquisa	Pesquisa documental

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

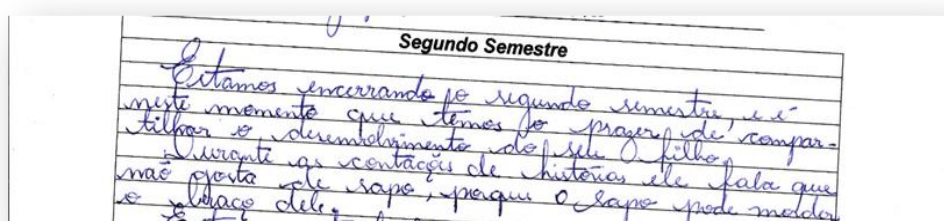
Depois de receber a coleta representativa, iniciou-se a pesquisa, com a clareza de não se estar julgando os docentes: o que interessava é o que eles relataram sobre as manifestações afetivas das crianças.

Considerando o foco de análise, destacaram-se as informações sobre: a identificação do sujeito da análise, o contexto de produção, a estrutura lógica do documento e as características básicas, no que diz respeito ao uso das palavras relacionadas ao domínio afetivo.

No relato dos(as) professores(as), foram identificados os registros sobre as manifestações afetivas das crianças, e a análise se deu em dois movimentos: primeiro, houve apenas a identificação e destaque das palavras relativas à afetividade e depois o contexto dessas palavras.

Foi um exercício que exigiu certo grau de atenção e várias leituras do mesmo relatório, pois nem todas as palavras pertencentes ao domínio afetivo expressas nos relatórios descritivos estavam relacionadas às manifestações das crianças; muitas vezes elas se referiam a sentimentos e interpretações dos (as) professores(as) e não das crianças, como mostra o exemplo a seguir, extraído de um relatório analisado.

Figura 13 – Trecho do relatório CDMGIA1



Fonte: Trecho do RDI identificado como CDMGIA1

Pode-se observar que no trecho acima destacado (de um dos relatórios descritivos analisados), a palavra prazer pertence ao domínio afetivo, porém não diz respeito à manifestação da criança e sim a sentimento da professora.

Depois de identificar com caneta colorida no relatório as palavras-chave sobre as manifestações afetivas da criança, foi preciso relacioná-las no protocolo

correspondente (item 4.6). O mesmo procedimento sucedeu-se em relação às manifestações qualificadoras dos professores sobre as manifestações afetivas dos bebês e crianças, e com o registro das interpretações e/ou inferências dos professores sobre as manifestações afetivas de bebês e crianças bem pequenas.

A etapa seguinte foi transcrever os dados coletados. Separados por faixa etária, foram inseridos em tabelas específicas, com o registro dos dados quantitativos, e darão margem à análise qualitativa.

3.5 Organização e análise das informações dos relatórios

As informações obtidas na aplicação dos protocolos geraram as Tabelas 6, 14 e 18, para os relatórios dos bebês matriculados no berçário menor e berçário maior. No Quadro 7, encontram-se relacionados os títulos dessas tabelas.

Quadro 6 – Títulos das tabelas que se referem aos dados do Berçário menor (BI) e Berçário maior (BII)

Nº da tabela	Dados apontados
06	Manifestações afetivas de bebês descrita pelas(os) professores(as) nos relatórios individuais.
14	Manifestações qualificadoras dos(das) professores(as) sobre as demonstrações afetivas dos bebês.
18	Interpretações (inferências) dos(as) professores(as) sobre as manifestações afetivas dos bebês.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com dados obtidos da análise dos RDI de bebês.

Já as tabelas 9, 16 e 19 resumem as informações obtidas na aplicação dos protocolos para os relatórios das crianças matriculadas nas turmas de minigrupo I e minigrupo II. No Quadro 8, encontram-se relacionados os títulos dessas tabelas.

Quadro 7 – Títulos das tabelas que se referem aos dados das crianças bem pequenas

Nº da tabela	Dados apontados
09	Manifestações afetivas das crianças bem pequenas descritas pelas(os) professores(as) nos relatórios individuais.
16	Manifestações qualificadoras dos(das) professores(as) sobre as demonstrações afetivas das crianças bem pequenas
19	Interpretações (inferências) das(os) professores(as) sobre as manifestações afetivas das crianças bem pequenas

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com dados obtidos da análise dos RDI de crianças bem pequenas: turmas do Mini grupo I e do Mini grupo II.

Vale ressaltar que a escolha das cores das tabelas, amarela, azul e verde apresentadas nos quadros 7 e 8 foi aleatória, porém o objetivo é demonstrar que as tabelas da mesma cor possuem a mesma finalidade, uma relacionada a bebês, Quadro 7 e a outra a crianças maiores das turmas de mini grupo I e mini grupo II, Quadro 8, e que por conseguinte, seus dados serão analisados na mesma subseção.

As análises serão apresentadas a partir do conjunto de informações das tabelas, sendo que o primeiro conjunto terá por base as tabelas 6 e 9, de cor amarela, que tratam das ocorrências relacionadas às manifestações afetivas, na subseção 3.5.1; o segundo, terá por base as tabelas 14 e 16, de cor azul, que tratam das manifestações qualificadoras dos professores, na subseção 3.5.2; e o terceiro, se apoiará nas tabelas 18 e 19, de cor verde, que abordam as interpretações dos professores, na subseção 3.5.3.

Cada um dos conjuntos será avaliado mediante as categorias do domínio afetivo. Ao final, buscar-se-á aspectos da organização dos relatórios que permitam identificar a existência ou não de infidelidade normativa de Lima, na subseção 3.5.4.

3.5.1 Ocorrências relacionadas às manifestações afetivas

Neste conjunto, expõe-se a análise das ocorrências das manifestações afetivas tanto dos berçários como dos mini grupos. Para essa análise, as ocorrências dos berçários estão na Tabela 6 e as ocorrências dos mini grupos na Tabela 9.

Os dados aqui apresentados resultam da pesquisa realizada nos registros de 118 relatórios descritivos individuais, sendo 60 referentes às turmas de berçários I e II e 58 relativos às turmas de mini grupos I e II. Esses relatórios foram elaborados por professores e encaminhados, para análise, pelas equipes gestoras de dois CEIs da rede pública paulistana. É importante retomar que, conforme Figura 11, para auxiliar na identificação dos sujeitos, cada relatório foi devidamente identificado.

Na Tabela 6 estão reunidos todos os registros das manifestações afetivas coletados em cada um dos 60 relatórios das turmas de berçário menor (B I) e berçário maior (B II) dos CEIs selecionados. Foram encontradas 202 ocorrências relacionadas as manifestações afetivas destacadas. Nela, serão realizadas as primeiras análises, cotejando as informações com a Taxonomia dos objetivos do domínio afetivo de

Bloom e seus colaboradores, especificamente, serão foco de análise as duas primeiras categorias de Acolhimento e Resposta, conforme expresso no Quadro 5.

Com base nas particularidades dos registros de manifestações afetivas, é possível encontrar uma mesma manifestação em categorias diferentes, dada a circunstância em que se sucedeu. Cabe ressaltar que:

o processo de internalização representa uma modificação contínua do comportamento, desde o indivíduo estar cômico de um fenômeno até uma perspectiva difundida “da vida, que influencia todas as ações. [...] os limites das categorias são completamente arbitrários e podem ser definidos somente em bases pragmáticas (BLOOM *ET AL.*, 1974, p. 32).

Para exemplificar essa situação, de um lado, a atenção que uma criança atribui a um fenômeno, no descobrimento desse fenômeno, a atenção a uma música ou contação de história, pode simplesmente estar na categoria de Acolhimento, visto que somente foi dada a atenção. Por outro lado, essa mesma atenção pode representar uma reação ao estímulo recebido, à mesma música, que agora além da atenção pode vir acompanhada de um gesto ou movimento, passando a ser considerada na categoria de Resposta.

Torna-se importante ressaltar que serão usadas para análise dos dados as duas categorias iniciais do processo de internalização, conforme Quadro 9:

Quadro 8 – Categorias utilizadas para análise dos dados

Categoria	Caracterização	Manifestações associadas
1.Acolhimento, atenção, recepção	O processo se inicia quando a atenção da criança é captada por algum fenômeno, característica ou valor.	Atenta, alegre, emburrada, encantamento, explora, gestos, inquieto, timidez
2.Emissão de resposta (recebe e reage)	A criança participa não só recebendo os estímulos, como reagindo a eles. À medida que presta atenção ao fenômeno, característica ou valor, a criança o diferencia de outros presentes, no campo perceptual.	Abraça, beija, brinca, canta, chora, dança, empurra, faz bico, interage, joga os brinquedos no chão, grita, participa, ri, se joga no chão

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com dados coletados na análise do RDI e a categorização do domínio afetivo (BLOOM *ET AL.*, 1974, p. 36).

Nesse Quadro, associaram-se as categorias e suas caracterizações com as palavras que representam manifestações nos registros dos relatórios.

Aliado a essa ideia de um tênue limiar entre as categorias, Freire (2008, p.68) especifica que “vontade, interesse e necessidade são movimentos do ato de desejar. Os três são ações desejanter, são movimentos do desejo na ação de aprender.” Ou seja, a vontade, o interesse e a necessidade são termos subjacente ao processo de internalização.

Na Tabela 6, encontram-se expressas as manifestações dos 60 relatórios descritivos individuais de bebês, de até um ano e 11 meses, de acordo com os estágios iniciais do processo de internalização do sujeito, detalhado no Quadro 9, do capítulo de Conceitos.

Tabela 6 – Manifestações afetivas dos bebês descritas pelos(as) professores(as) nos relatórios individuais

Tipo de manifestação	Berçários			
	Berçário Menor (BI)		Berçário Maior (BII)	
	CEI direto 2 t e 6 rel.	CEI Conv. 3 t e 14 rel.	CEI Direto 4 t e 6 rel.	CEI conv. 6t e 28 rel
Abraça	-	5	-	2
Assusta	-	1	-	-
Atento	5	6	2	6
Bate	-	-	1	-
Beija	-	2	-	-
Brinca	5	2	-	-
Brinca com bolas	-	4	-	2
Brinca com bonecas	-	7	-	3
Brinca com carrinhos	-	-	1	1
Brinca com massinha	-	-	-	1
Brinca com monta tudo	-	-	-	1
Brinca com música	-	2	1	-
Brinca no gira-gira	-	1	-	-
Brinca “faz de conta”	-	-	-	1
Canta	1	1	3	2
Chora	3	19	5	2
Dança	-	8	3	5
Emburrada	-	1	-	-
Empurra	-	-	2	-
Encantamento	1	-	-	-
Explora	3	2	5	1
Faz bico	-	-	2	-
Gestos	-	3	4	1
Grita	-	2	-	2
Inquieto	-	1	-	-
Interage	3	3	7	2
Joga fralda com a chupeta longe	-	1	-	-
Joga os brinquedos no chão	-	1	-	1
Não chora	1	2	1	2
Morde	2	-	1	2
Participa da hora do sono	-	1	-	-
Ri	5	4	4	8
Se joga no chão	-	1	1	2
Timidez	1	-	-	2
Total	30	80	43	49

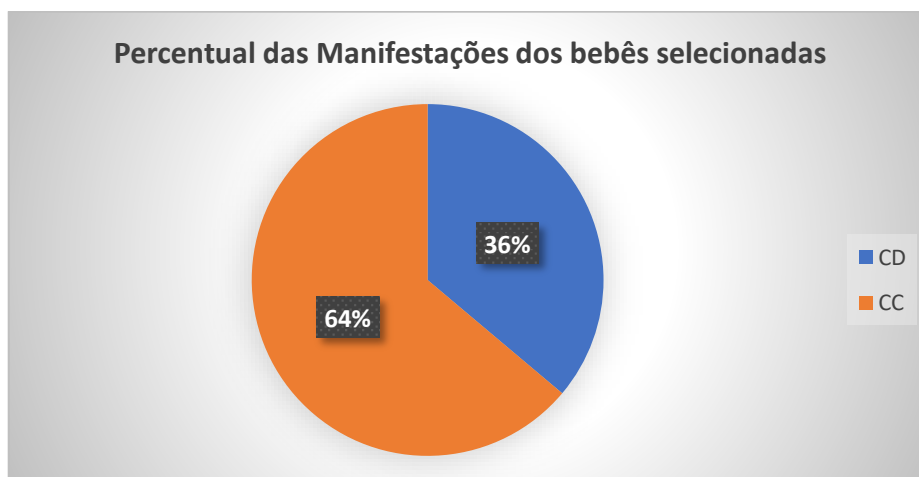
Fonte: relatórios descritivos individuais enviados pelas unidades.

As palavras listadas na Tabela 6 ilustram uma série de manifestações dos interesses dos bebês em interagir com os outros e com os objetos que está a conhecer. A partir da caracterização, expressa no Quadro 11, foi possível alocar as manifestações nas categorias.

Cabe ressaltar que Bloom e Krathwohl (1974) definem que as relações afetivas de bebês, bem como suas conquistas na área cognitiva, ampliam-se concomitantemente e são indissociáveis.

A Tabela 6, mostra 202 ocorrências relativas aos tipos de manifestação. Percebe-se que 73 manifestações são dos CEIs Diretos (CD) e 129 são dos CEIs conveniados (CC). A Figura 14 revela o percentual ocorrências observadas nos relatórios descritivos individuais por tipo de instituição.

Figura 14 – Percentual de registro de manifestações afetivas de bebês, por tipos de instituição



Fonte: Figura elaborada pela pesquisadora com dados expressos na Tabela 6.

A diferença percentual pode ser equivocadamente interpretada. De fato, há um número maior de ocorrências para o CEI Conveniado (CC), mas também há um número maior de relatórios. Portanto, considerando as ocorrências proporcionalmente ao número de relatórios enviados, o desequilíbrio não é tão grande, visto que os CEIs Diretos (CD) enviaram 18 relatórios (para 73), enquanto os CEIs conveniados enviaram 42 relatórios (para 129).

Essas proporções são retomadas na Tabela 7.

Tabela 7 – Número das manifestações afetivas de bebês destacadas nos relatórios por escola

Instituição	Segmento	Nº Turmas berçários	Nº de relatórios	Nº de ocorrências observadas	% de ocorrências observadas
CD	BI	2	6	30	14,85
CD	BII	4	12	43	21,29
CC	BI	3	14	80	39,60
CC	BII	6	28	49	24,26
Total CD+ CC	BI + B II	15	60	202	100 %

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com dados analisados da Tabela 6.

Em relação às 202 ocorrências observadas, expressas na Tabela 6, cabe o destaque, na Tabela 8, das manifestações com maior frequência.

Tabela 8 – Frequência das manifestações mais apontadas nas turmas dos berçários

Tipo de manifestação	Número	Percentual
Brincar	32	15,84
Chorar	29	14,35
Rir	21	10,39
Atenção	19	9,40
Interação	15	7,42

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora com dados coletados da análise dos RDI.

Pode-se observar que dentre as manifestações mais apontadas, a manifestação “atenção” está claramente inserida na categoria de “Acolhimento e atenção”, em que o sujeito presta atenção ao fenômeno ou objeto, e as demais manifestações – chorar, rir, brincar e interagir –, compreende-se que fazem parte da segunda categoria, que é a da “Emissão de resposta”, em que o sujeito recebe os estímulos e reage a eles, tal como foi explicitado no capítulo II, sobre os conceitos. Tais dados revelam que os bebês pensam, reagem e interagem com os estímulos, com o meio e com o outro. Os dados revelam maiores ocorrência para brincar e chorar, infere-se que a escolha pelo brincar deva-se ao fato de que a brincadeira e a interação são considerados eixos estruturantes do Currículo da Educação Infantil e o choro, primordialmente, porque os bebês não dominam a linguagem verbal e, entre outras manifestações utilização do choro para se comunicar.

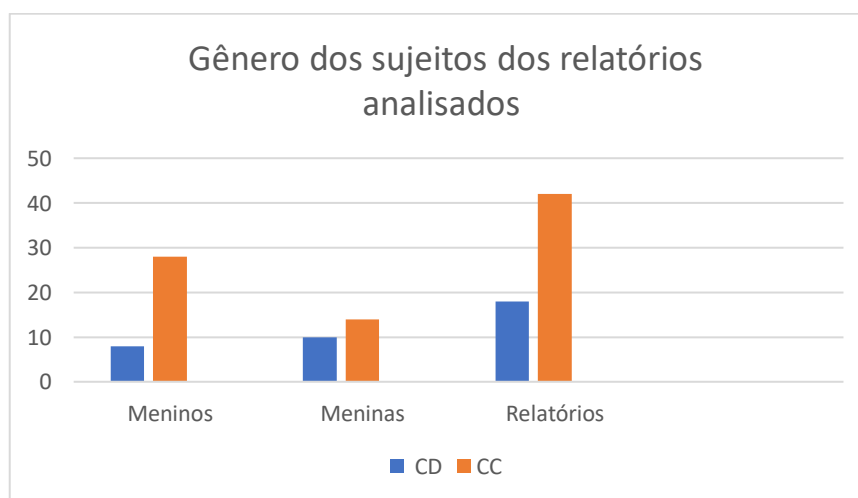
Para a manifestação “brincar” são observados 32 apontamentos, e dentro dessa classificação cabe a observação de que, nos registros do CEI Direto, foram apontadas apenas duas manifestações relacionadas ao brincar. Qual seria a causa? Cabe ressaltar que os aspectos pedagógicos que estão subjacentes aos registros são questões que não estão no escopo desta pesquisa, mas merecem ser explorados em estudos.

Também foi observado, quanto ao brincar, que a brincadeira com bonecas teve lugar de destaque com dez apontamentos, todos coletados dos registros do CEI conveniado. Há que se destacar o levantamento de dados da turma do CCBIA em que, dos cinco relatórios enviados, quatro registros de meninos apontavam a bola como preferência e o da única menina - bonecas e bolas. Será que foram ofertados outros tipos de brinquedos? Os gostos das crianças foram levados em conta?

Esse CEI enviou um número bem maior de relatórios em que os bebês pertenciam ao gênero masculino, conforme levantamento do item 1.6 do protocolo de análise dos relatórios, relativo à especificação do sujeito, onde foi possível levantar dados sobre o gênero dos sujeitos dos relatórios, conforme Figura 15.

Os dados da Figura 15 apontam que, em relação ao gênero, dos 60 relatórios analisados das turmas dos berçários maior (II) e menor (I), das duas instituições selecionadas, 24 pertenciam ao gênero feminino e 36 ao gênero masculino.

Figura 15 – Gênero dos sujeitos dos relatórios analisados



Fonte: Figura elaborada pela pesquisadora.

O choro também é uma manifestação afetiva muito frequente no segmento do berçário e teve 29 apontamentos coletados, 22 relacionados às turmas de B1 e sete apontamentos que dizem respeito ao BII. Nesse contexto, novamente, o CEI conveniado apresenta o número expressivo de 21 apontamentos, sendo que 19 foram nos registros das turmas de berçário menor. Foi preciso retornar aos protocolos de análise e extrair excertos que pudessem exemplificar as situações em que se inseriam.

Esses excertos, Figuras 16 e 17, revelaram que a manifestação do choro ganha sempre uma conotação negativa e que deve ser superada em prol do bom comportamento escolar, quando na verdade o bebê utiliza o choro como forma de comunicação, caracterizando assim diferentes tipos de choro, de acordo com sua necessidade.

Figura 16– Excerto de relatório analisado CCBIIA5

Sua fala está em desenvolvimento e já está pronunciando pequenas palavras (pai, mãe, dá, entre outras), **mas ainda utiliza** gestos, sorrisos e choro para se fazer entender em suas necessidades.

Fonte: RDI identificado como CDBIIA5.

Quanto a Figura 17, a manifestação de choro está alocada em outra categoria do domínio afetivo de Bloom *et al.* (1974) a da “Emissão de resposta”. As manifestações dessa categoria, favorecem as interações: o sujeito está suficientemente motivado para não só estar disposto a prestar atenção (receber), mas também a responder aos estímulos, como mostra o fragmento da Figura 17 em que o choro é uma resposta a comanda do professor.

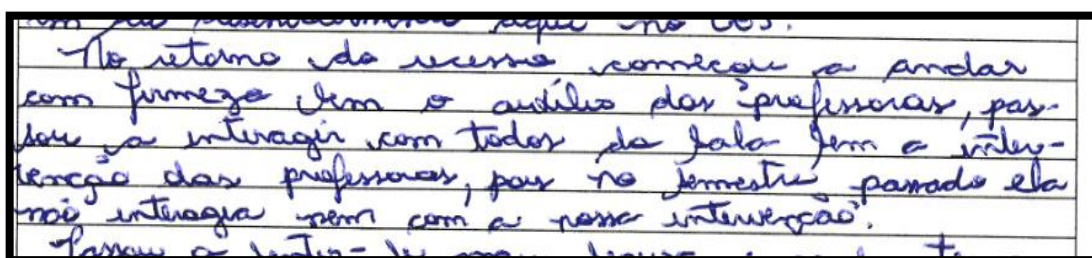
Figura 17 - Fragmento de relatório analisado CCBIIIC2

Quando falamos mais firme com ele para parar de correr pela sala para não se machucar, ele faz bico para chorar e vem nos abraçar e às vezes dá risada.

Fonte: Trecho do RDI identificado como CCBIIIC2

Em relação à “interação”, após análise dos relatórios, cabe ressaltar que nos registros de determinadas turmas, a forma e o conteúdo se repetiam, como se respondessem a um esquema de perguntas e respostas. É o caso das expressões: “Interage com todos da sala”, “Interage com a professora e todos os colegas por meio de gestos”, assim como demonstra o excerto de um dos relatórios analisados, Figura 18.

Figura 18 – Excerto de relatório analisado CCBIA1



Fonte: Excerto do relatório identificado como CCBIA1

O Acolhimento é a primeira categoria da taxonomia dos objetivos do domínio afetivo para a qual o critério de hierarquização, conforme mencionado no capítulo dos conceitos, foi o grau de interiorização. É uma categoria em que o sujeito começa seu processo de interação respondendo passivamente ao estímulo exterior, descobre a beleza, a fealdade, os diversos sentimentos e vai crescendo em seu processo de internalização e socialização.

O exemplo ilustra as manifestações afetivas da criança. Porém cabe notar que a narrativa não está contextualizada com um episódio específico da criança em questão, há, apenas contextualização de forma genérica, aspecto já apontado por outros pesquisadores para relatórios descritivos na educação infantil (Cf. HOFFMANN, 2012).

A Tabela 9 possui a mesma finalidade da Tabela 6, porém é destinada a listar as manifestações de crianças bem pequenas, ou seja, de outra faixa etária, registradas pelos(as) professores(as) nos 58 relatórios descritivos individuais enviados pelos CEIs.

Tabela 9 – Manifestações afetivas das crianças bem pequenas descritas pelos(as) professores(as) nos relatórios individuais.

Tipo de manifestação	Mini-grupo			
	Mini-grupo I (MGI)		Mini-grupo II (MGII)	
	CEI Direto 4 turmas 12 relatórios	CEI conveniada 4 turmas 20 relatórios	CEI Direto 1 turma 7 relatórios	CEI conveniada 4 turmas 19 relatórios
Atenta	2	1	1	4
Abraça	-	4	-	1
Bate	-	2	-	
Beija	-	4	-	2
Brinca	2	-	-	
Brinca de casinha	-	-	-	5
Brinca com bonecas	-	5	-	7
Brinca com bolas	-	1	-	-
Brinca com bonecos de super-herói	-	3	-	-
Brinca com carrinhos	1	4	-	1
Brinca com jogos de encaixe	2	-	-	-
Brinca com massinha	2	-	-	1
Brinca com materiais não estruturados	1	-	-	-
Brinca com monta tudo	-	1	1	-
Brinca com panelinhas	1	3	-	2
Brinca com tecidos	-	-	1	-
Brinca no cantinho da beleza	1	3	-	-
Brinca no gira-gira	-	-	-	1
Brinca no escorregador, gangorra e balança	-	1	-	2
Brinca no mercadinho	-	1	-	3
Canta	-	1	-	2
Chora	1	6	1	2
Dança	-	4	-	1
Emburrada	-	-	-	1
Explora	3	-	-	3
Faz bico	1	-	-	-
Gestos	-	1	-	1
Grita	1	1	-	1
Interage	2	4	7	7
Não morde	-	1	-	
Não chora	-	1	-	2
Ri	-	2	-	2
Se joga batendo os pés no chão	-	1	1	-
Total	20	55	12	51

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora com dados dos relatórios descritivos analisados.

Na Tabela 9, foram apontadas 138 manifestações afetivas das crianças. Seguindo o mesmo procedimento de categorização utilizado na análise dos dados da Tabela 6, tais manifestações foram categorizadas com base nas duas primeiras categorias do processo da Taxonomia do domínio afetivo, expressas nos estudos de Bloom e seus colaboradores, conforme Quadro 10.

Quadro 9 – Categorias iniciais do processo de internalização

Categoria	Caracterização	Manifestações associadas
1.Acolhimento, atenção, recepção	O processo se inicia quando a atenção da criança é captada por algum fenômeno, característica ou valor.	Atenta, explora, gestos,
2.Emissão de resposta (recebe e reage)	A criança participa não só recebendo os estímulos, como reagindo a eles. À medida que presta atenção ao fenômeno, característica ou valor, a criança o diferencia de outros presentes, no campo perceptual.	Abraça, bate, beija, brinca, chora, dança, emburra, faz bico, grita, interage, ri, se joga, batendo os pés no chão.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com dados coletados na análise do RDI e categorização do domínio afetivo (BLOOM ET AL, 1974, p. 36).

Ao proceder a análise dos dados apontados Quadro 10, que agrega as manifestações afetivas das crianças das turmas dos Mini grupos, registradas pelos(as) professores(as), comparativamente com a Tabela 6, que apresenta a análise dos registros das manifestações afetivas das crianças do berçário, pode-se notar uma diminuição de 50% dos registros na categoria 1, do domínio afetivo, “Acolhimento, atenção e recepção.” Tal fato reitera a afirmação da categorização do domínio afetivo em relação ao processo de internalização, que permite ao sujeito atuar no mundo que o rodeia. Por outro lado, pode representar ênfase nas questões do bom comportamento escolar.

É possível identificar, somente pela análise dos dados percentuais que, em termos quantitativos, o CEI Conveniado conta com um número bem mais expressivo do que os registros enviados pelo CEI Direto mas, assim como ocorreu na análise dos dados dos registros das manifestações afetivas dos bebês, ao se realizar a comparação com o número de relatórios individuais descritivos enviados por cada instituição é possível constatar um equilíbrio

Para maior compreensão foram agrupados os dados extraídos da Tabela 9, com o número de turmas e o número de relatórios, por segmento e por CEI explicitados na Tabela 10.

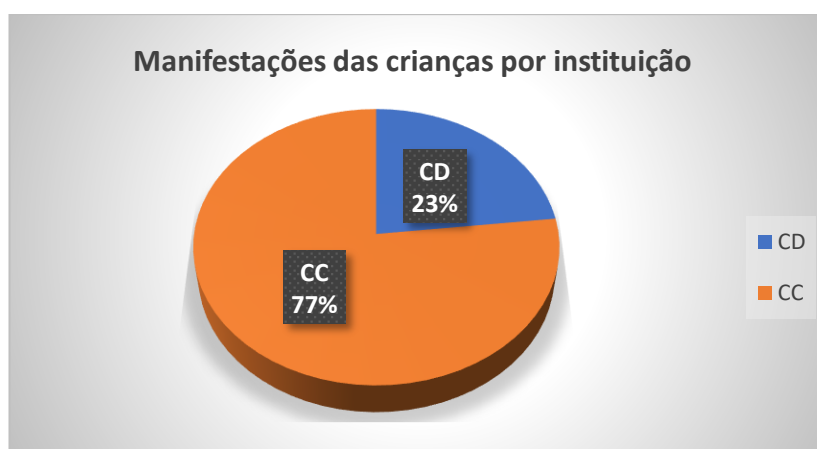
Tabela 10 – Número e percentuais das manifestações afetivas de crianças bem pequenas destacadas nos relatórios, por escola

Instituição	Segmento	Nº Turmas Mini grupo	Nº de relatórios	Nº de manifestações afetivas coletadas	Percentual e em relação ao total de manifestações
CD	MGI	4	12	20	14,49%
CD	MGII	1	7	12	8,70%
CC	MGI	4	20	55	39,86%
CC	MGII	4	19	51	36,96%
Total	MGI I+ MG II	13	58	138	100 %

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora com os dados da Tabela 9.

A análise sobre a questão do equilíbrio de registro numérico das manifestações se conclui quando, a título de complementação dos dados da Tabela 10, a Figura 19 ilustra a afirmação, referente ao número de manifestações coletadas.

Figura 19– Percentual de registro das manifestações de crianças bem pequenas coletados por Instituição



Fonte: Figura elaborada pela pesquisadora com os dados expressos na Tabela 9.

Após análise dos dados da Tabela 10 complementados pela Figura 19, evidencia-se o fato de que, apesar de os registros do CEI conveniado corresponderem a 77% do total dos 138 apontamentos, explicitados na Tabela 9, quando se leva em consideração o número de relatórios analisados, contata-se que o número de relatórios do CEI conveniado é 34% maior do que o número de relatórios do CEI direto, e, portanto, número de registros se equivalem. Cabe ressaltar os dados mencionados

na Tabela 5 sobre a diferença do número de turmas e de crianças matriculadas em cada instituição.

Ao se considerar os 138 apontamentos dos registros das manifestações afetivas de crianças bem pequenas, matriculadas nas turmas de Mini grupo I e Mini grupo II, destacados dos 58 relatórios descritivos individuais encaminhados pelos dois CEIs selecionados, os dados com a frequência das manifestações mais apontadas, em conformidade com os dados da Tabela 9, seguem registrados na Tabela 11.

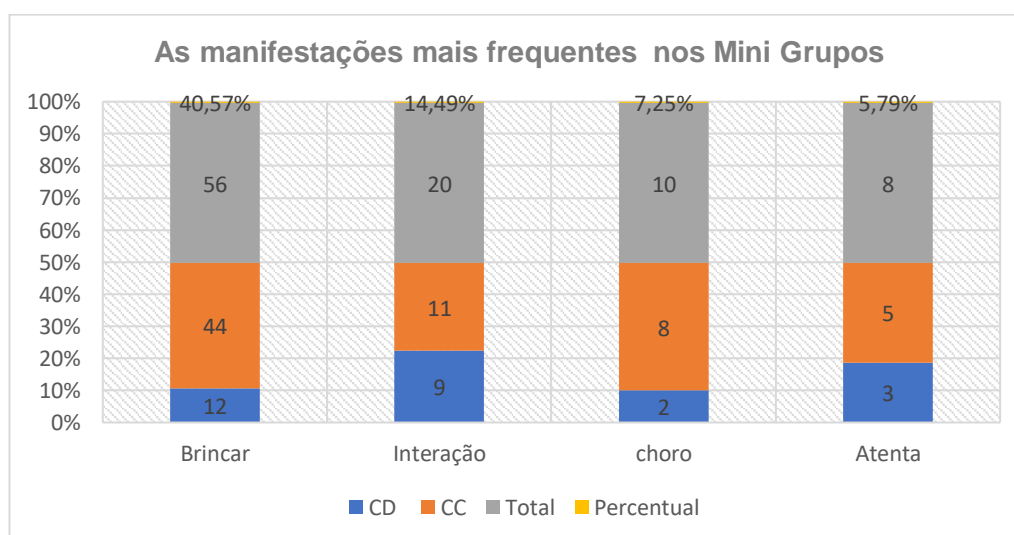
Tabela 11 – Número e percentuais das manifestações mais apontadas nas turmas dos Mini grupos I e II

Tipo de manifestação	Número	Percentual
Brincar	56	40,57%
Interação	20	14,49%
chorar	10	7,25%
Atenção	8	5,79%

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com dados expressos na tabela 9.

Para melhor visualização dos dados pode-se observar a Figura 20

Figura 20 – Frequência das manifestações mais apontadas no MG I e MGII



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados expressos na Tabela 9.

Os dados apresentados na Tabela 11, referendados pelas informações da Figura 20 sobre as manifestações afetivas expressas pelas crianças, mostram que o brincar foi a manifestação mais frequentes nos registros dos relatórios, apontando

uma similaridade entre o tipo de manifestações afetivas mais frequentes nos registros dos bebês, conforme informações Tabela 8, expressa na página 103 neste estudo.

Os dados se repetem inclusive sobre as manifestações afetivas do brincar, em que a brincadeira com bonecas se sobressai. Porém em termos percentuais é possível encontrar algumas diferenças expressas na Tabela 12.

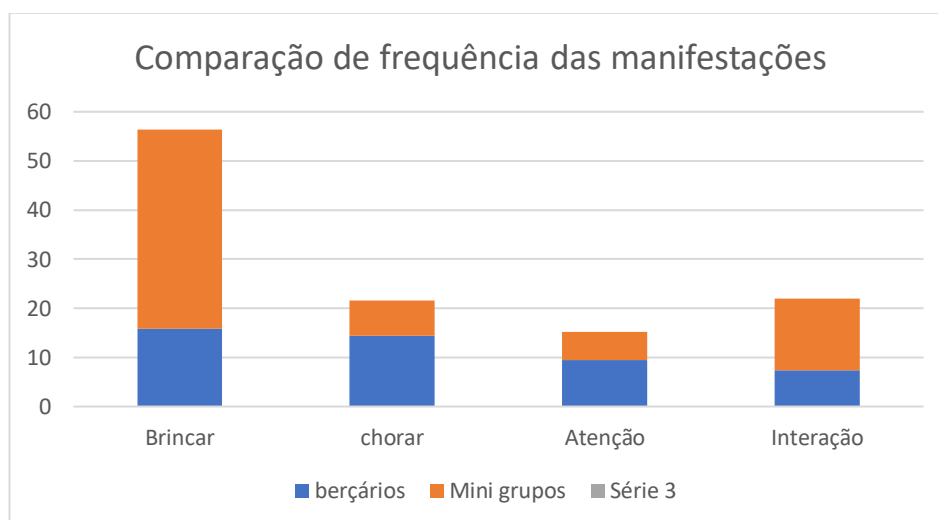
Tabela 12 - Comparação da frequência das manifestações

Tipo da manifestação	Berçários	Mini grupos
Brincar	15,84	40,57
chorar	14,35	7,25
Atenção	9,40	5,79
Interação	7,42	14,49

Fonte: Tabela elaborado pela pesquisadora com dados das Tabelas 6 e 9.

A Figura 21, a seguir, permite complementar a visualização.

Figura 21 – Comparação de frequência entre as manifestações afetivas das turmas de berçários e Mini grupos.



Fonte: Figura elaborada pela pesquisadora com os dados das Tabelas 6 e 9.

Por meio da análise da Tabela 12 e da Figura 21, pode-se constatar um aumento no número de apontamentos dos registros das turmas dos mini grupos em relação aos registros das turmas dos berçários nas manifestações do brincar e da interação, e uma diminuição das manifestações do choro e da atenção. Isso nos leva a inferir que os choros já foram conformados aos padrões de bom comportamento

escolar e, segundo a categorização do domínio afetivo, as crianças e bebês - conforme seu processo de internalização e as interações a que são submetidas - passam a apresentar uma participação mais ativa, aumento de seu grau de interesse e o início de um “ajustamento” que pode acontecer “com a simples demonstração de comportamento apropriado na interação social” (BLOOM *ET AL*, 1974, p. 37).

Após comparação do número de manifestações afetivas expressos na tabela 6, com dados dos bebês, e os mesmos dados relativos as turmas do mini grupo II, expressos na tabela 9, constata-se que a quantidade de registros das manifestações vai diminuindo sucessivamente do berçário menor até o agrupamento das crianças maiores. Dados expressos, a seguir na Tabela 13.

Tabela 13 - Comparação do número de registros de manifestações afetivas

Agrupamento	Nº de turmas	Nº de relatórios analisados	Nº de manifestações afetivas apontadas
BI	5	20	110
BII	10	38	92
MGI	8	32	75
MGII	5	26	63
Total	28	108	340

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com os dados das Tabelas 6 e 9.

Porém é preciso comparar os dados da Tabela 13 com os dados da Tabela 12 e da Figura 21 e entender que as manifestações que decrescem na transição de uma categoria para a outra são exatamente as que estão mais ligadas à questão da “Atenção” ou ao processo de condescendência. Essa observação concretiza o que aponta Bloom sobre o processo de internalização, mostrando que ele ocorre de diferentes maneiras e uma delas ocorre com o aumento do impacto emocional diante da experiência, ou seja “[...] no nível mais baixo do *continuum* da internalização existe pouca emoção no comportamento. Neste extremo, o indivíduo, sobretudo, está apenas percebendo o fenômeno.” (BLOOM *ET AL*, 1974, p. 29).

3.5.2 Manifestações qualificadoras dos professores

Nesse conjunto, o diferencial está em apontar as ocorrências registradas pelos professores sobre as circunstâncias em que algumas manifestações afetivas das Tabelas 6 e 9 aconteceram.

Para fins de análise, foram considerados os dados do berçário na Tabela 14, e os dados do mini grupo compuseram a Tabela 16. A partir das 202 ocorrências referentes às manifestações afetivas dos bebês encontradas no registro de 60 relatórios analisados, foi possível constatar 26 tipos de manifestações nas 52 ocorrências relacionadas, conforme mostrado na Tabela 14.

Tabela 14– Circunstâncias das manifestações registradas pelos(as) professores(as) sobre as demonstrações afetivas dos bebês

Tipo de circunstâncias das manifestações	Berçário Menor (BI)		Berçário Maior (BII)	
	CEI Dir. 2 t e 6 rel	CEI conv. 3 t e 14 rel.	CEI Dir. 4 t e 12 rel.	CEI conv. 6 t e 28 rel.
... às vezes pega na mão de alguém para dançar junto.	-	1	-	-
... a mesma mordia e outras vezes era mordida	1	-	-	-
Ao brincar com tintas, melecas ... através do olhar demonstra encantamento .	1	-	-	-
... ao ouvir música balança o corpo com alegria	1	-	-	-
... brinca com tecidos em seu faz- de-conta	-	-	1	-
Chora quando algumas crianças pegam sua chupeta.	-	2	-	-
Experimentou com atenção vivências com tintas naturais, gelecas...	1	-	-	-
Canta nas brincadeiras balbuciando com muita graça e risos	1	-	-	-
Canta, dança e gesticula , fazendo expressões faciais e corporais com empolgação	-	-	1	-
Pega o brinquedo explorando com curiosidade	1	-	-	1
Na hora da história participa interagindo com curiosidade	1	-	-	1
Interação através de gestos , olhares ... choros e sorrisos .	1	1	1	1
Joga longe a fralda e a chupeta longe e se joga para conseguir o que quer	-	1	-	-
... morde como se fosse brincadeira, durante a interação	-	1	-	-
... nos momentos de irritação, reage mordendo, empurrando ou batendo .	-	-	1	-
...no parque gosta da balança e às vezes chora e não aceita revezar	-	-	-	1
Pessoas fora do seu convívio ela estranha, e a fazem chorar	-	1	-	-
Quando conversamos com ele sobre algo que ele não deve fazer, ele grita e chora .	-	1	-	-
Quando conversamos com ele sobre algo que ele não deve fazer, ele grita e chora .	-	1	-	-
... quando é contrariado, joga os brinquedos no chão	-	-	1	-

Tipo de circunstâncias Das manifestações	Berçário Menor (BI)		Berçário Maior (BII)	
	CEI Dir. 2 t e 6 rel	CEI conv. 3 t e 14 rel.	CEI Dir. 4 t e 12 rel.	CEI conv. 6 t e 28 rel.
... quando percebe que algum adulto o está observando fica paralisado e demonstra timidez .	-	1	-	-
Participa dos momentos de contação com o olhar atento	3	4	2	11
... repete tudo o que se fala, e no tom que é falado, se é com riso ela repete rindo .	-	1	-	-
Na sala se assusta com barulhos muito altos.	-	1	-	-
...nos momentos da entrada seu choro era forte e intenso	1	-	-	-
... só faz uso da chupeta quando está chorando .	-	1	-	-
Total	21	16	09	15

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora com dados dos relatórios descritivos analisados.

Destaca-se, a princípio, na Tabela 15, o tipo e a frequência das manifestações mais citadas.

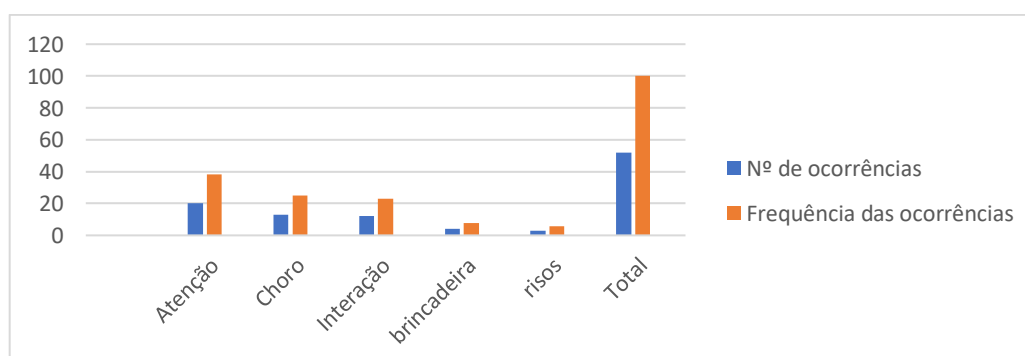
Tabela 15 – Quantidades e percentuais das manifestações afetivas por tipo

Tipo da Manifestação	Nº de ocorrências das circunstâncias	% de ocorrências das circunstâncias
Atenção	20	38,46
Choro	13	25,00
Interação	12	23,08
Brincadeira	4	7,70
Risos	3	5,76
Total	52	100,00

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir dos dados da Tabela 14.

Para ilustrar os dados acima, acompanhe a Figura 22.

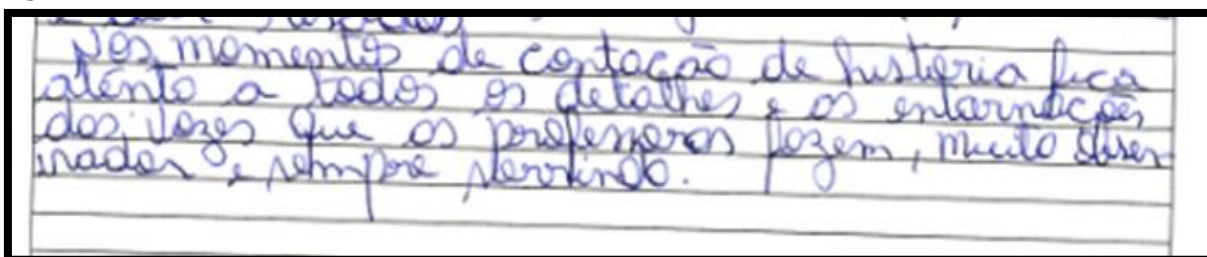
Figura 22 – Quantidades e percentuais das circunstâncias mais frequentes das manifestações afetivas, por tipo



Fonte: Figura elaborada pela pesquisadora com os dados da Tabela 15.

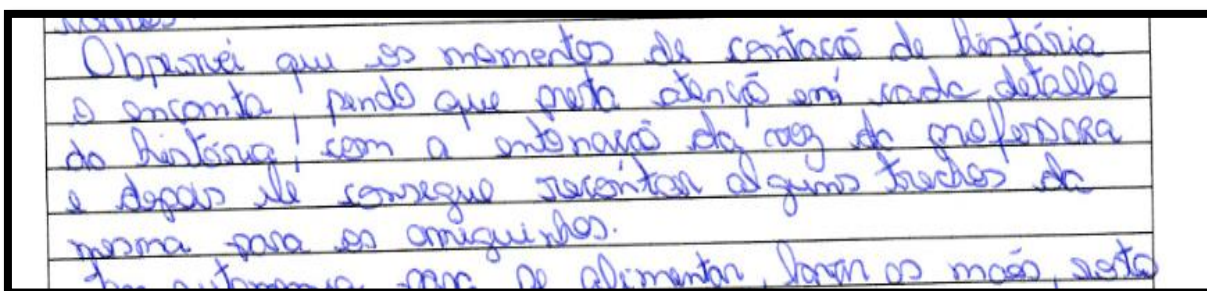
Como se pode observar, um único tipo de circunstância da manifestação afetiva da Atenção rendeu 26 ocorrências. Ao buscar esses dados nos relatórios percebe-se que dos 20 apontamentos, 11 referiam-se às seis turmas BII do CEI conveniado. Percebe-se que os registros eram semelhantes e abordavam o tema da mesma forma, conforme imagens das Figuras 23 e 24 com trechos de dois relatórios de turmas diferentes.

Figura 23 – Trecho do relatório CCBIIE2.



Fonte: Trecho do RDI identificado como CCBIIE2

Figura 24 – Trecho do relatório CCBIIF3.



Fonte: Trecho do RDI identificado como CCBIIF3

Ressalta-se que a “Atenção” é uma das manifestações mais apontadas, conforme Tabela 15. Essa manifestação pode fazer parte da categoria “Acolhimento”. Entretanto, por meio dos dois últimos excertos, Figuras 23 e 24, evidencia-se que o estímulo é mais conscientemente percebido, por meio do interesse explicitado, o que pode demonstrar que já está em transição para a categoria da Emissão de resposta. Nesta última categoria, o sujeito recebe o estímulo e reage, respondendo ativamente ou para obedecer ao desejo do adulto (aquiescência na resposta), ou ainda, em um nível maior, em que responde por interesse (e não por medo), o que caracteriza a “Disposição para responder”. Resta a dúvida sobre o fato de os registros serem praticamente os mesmos em grande parte dos relatórios, e, portanto, estarem alocados na mesma categoria. Teriam sido considerados, de fato, o interesse e a

apreciação que perpassam as duas categorias ou simplesmente se trata de uma replicação textual?

Em alguns registros há pistas mais substanciais sobre as circunstâncias. Segue o trecho de um RDI apresentado na Figura 25. Nesse excerto, a professora registra várias manifestações afetivas como a atenção, o sorriso, a reação ao estímulo da brincadeira de esconder, mas explicita apenas o desenvolvimento das habilidades motora e cognitiva. A razão para a ausência de explicitação do domínio afetivo, se dá pelo não conhecimento da interrelação entre os domínios ou, conforme apresentado no capítulo dois sobre os conceitos haver receio e hesitação em explicitá-lo?

Figura 25 – Trecho do relatório CDBIIA5.

A [redacted] tem apresentado um bom desenvolvimento nas habilidades motora e cognitiva, entre os quais destacamos: está reconhecendo sua própria imagem nas fotografias, apontando com o dedo sobre sua foto e no espelho quando se observa e brinca com sua imagem refletida sorrindo e balbuciando. Se esconde atrás da pilastra do refeitório e brinca de se esconder pra ouvir: cadê a [redacted]? E sorri. ¶

Fonte: Trecho do RDI identificado como CDBIIA5

A Tabela 14 e seu resumo expresso na Tabela 15, revelam a “atenção” como o registro circunstanciado de maior frequência. Embora seja verificado uma replicação de expressões que envolvem as circunstâncias da atenção expressas nos relatórios, observa-se que a circunstância da atenção citada estava sempre relacionada a uma atividade incentivada nos berçários, qual seja a contação de histórias. Feita essa advertência, não se pode negar que a proposta de atividade se revelou atraente para a faixa etária. Contudo, a frequência do registro das circunstâncias não aconteceu para todas as manifestações, deixando uma lacuna na possibilidade de análise. Ou seja, o fato de não haver o registro da circunstância não significa que ela não ocorreu, de tal modo que, será realizado uma análise da possibilidade de interpretação no próximo conjunto.

Outras duas circunstâncias muito frequentes foram o Choro e a Interação. A manifestação Choro contou com 8 tipos diferentes de circunstâncias que geraram 13

ocorrências. Os relatórios mostram que as circunstâncias relacionadas à manifestação do choro envolvem a necessidade de expressar contrariedade e comunicação.

A relação de contrariedade é exemplificada na tabela por:

- ...quando é contrariada demonstra insatisfação: cruza os braços, chora, grita, e se joga no chão.
- Joga longe a fralda e a chupeta e se joga no chão para conseguir o que quer.

Esses apontamentos corroboram com o que expõe Bloom sobre a categoria de “Emissão de resposta”, em que acontece a internalização de comportamentos socialmente desaprovados, tanto quanto dos socialmente aprovados. Mas, a menos que se pense em um objetivo que ressalte o lado positivo da manifestação e seja usado como meta ou objetivo educacional, não há uma tentativa para incluí-lo na estrutura da taxonomia. No caso, os objetivos para tais manifestações poderiam ser reescritos como regras de segurança e bem-estar, de tal modo que pudessem ser usados para objetivos orientados positivamente.

Em relação à circunstância de manifestação do choro, que expressa comunicação, com duas ocorrências, tem-se:

- Pessoas fora do seu convívio ela estranha, e a fazem chorar...
- só faz uso da chupeta quando está chorando.

Os dados relativos aos registros das manifestações afetivas dos bebês prosseguirão com a análise dos dados tabela 18.

As manifestações qualificadoras dos(as) professores(as) sobre as demonstrações afetivas das turmas do mini grupo I e mini- grupo II serão analisadas a partir dos dados da Tabela 16 que revelam 12 apontamentos das manifestações afetivas das crianças bem pequenas, destacados dos registros dos 58 relatórios recebidos, que geraram 19 ocorrências indicativas das circunstâncias em que se sucederam.

Tabela 16 – Manifestações qualificadoras dos(as) professores(as) sobre as demonstrações afetivas das crianças bem pequenas.

Tipo de manifestação	Mini-grupo			
	Mini-grupo I (MGI)		Mini-grupo II (MGII)	
	CEI Direto 4 turmas 12 relatórios	CEI conveniada 4 turmas 20 relatórios	CEI Direto 1 turma 7 relatórios	CEI conveniada 4 turmas 19 relatórios
... dança alegremente se olhando no espelho da sala.	-	1	-	-
... dançou lindamente na apresentação da primavera.	-	1	-	-
... chora quando se desentende com os colegas	-	3	-	-
Chora quando não quer acordar depois do horário do sono.	-	1	-	-
... chora quando o filme acaba, querendo assistir mais.	-	1	-	-
Nas áreas externas explora os elementos da natureza.	5	-	-	-
Quando sai do parque fica brava e faz bico	1	-	-	-
... na hora de ir embora abraça os coleguinhas	-	1	-	-
Nem sempre aceita participar das brincadeiras – fica observando e rindo dos amigos.	-	1	-	-
...na roda de leitura fica atenta	-	1	-	1
...na roda de leitura interage com as professoras e as personagens	-	1	-	-
Não chorou mais no decorrer do dia....	-	1	-	-
Total	06	12	-	01

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora com os dados dos RDI analisados.

Levando em consideração o número de relatórios, que é similar, o número ocorrências geradas a partir das manifestações qualificadoras, constata-se que as turmas de berçários apontam 41,67% mais registros de ocorrências, do que as turmas de mini grupo, de acordo com os dados explícitos na Tabela 17.

Tabela 17 – Comparação das turmas de berçário e mini grupo sobre a manifestação qualificadora dos(as) professores(as).

Turma	Total de relatórios	Nº de Manifestações	Nº de Ocorrências	Percentual de ocorrências
Berçário	60	26	52	200
Mini grupo	58	12	19	158,33

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com dados da Tabela 14.

Das informações contidas na Tabela 17, observa-se que as 12 manifestações do “choro”, “expressão de alegria”, “interação” e “exploração” demonstram um maior envolvimento com os fenômenos. Considerando os apontamentos das circunstâncias as crianças, para além da atenção, estão mais dispostas a responder aos estímulos por meio da aceitação ou o início da negação. Por exemplo:

- “Chora quando não quer acordar depois do horário do sono.”

Nessa manifestação comunica por meio do choro o seu desapontamento por não querer acordar. A pergunta que pode ser feita é será que todas as crianças têm que dormir e acordar no mesmo horário? Ao estabelecer essa ação na rotina do CEI o interesse, o desejo e a vontade das crianças são considerados? Cabe ressaltar, assim como feito em relação ao brincar, na análise da Tabela 6 que os aspectos pedagógicos que estão subjacentes aos registros são questões que não estão no escopo dessa pesquisa, mas merecem ser explorados em estudos.

3.5.3 Interpretações (inferências) das (os) professores (as)

Nesse conjunto, o diferencial está em apontar as Interpretações (inferências) das (os) professores (as) sobre as manifestações afetivas dos bebês expressos na Tabela 18 e de crianças bem pequenas explanados na Tabela 19. Tais manifestações, que foram destacadas dos relatórios descritivos individuais, aparecem relacionadas aos adjetivos que foram apontados sem as respectivas evidências que geraram a adjetivação. É possível constatar também a predominância de alguns verbos.

Na Tabela 18 seguem expressas as 68 interpretações dos professores sobre as manifestações afetivas de bebês que geraram 104 ocorrências registradas nos relatórios descritivos individuais analisados.

Tabela 18 – Interpretações (inferências) das (os) professores (as) sobre as manifestações afetivas dos bebês.

Tipo de interpretações sobre as manifestações	Berçários			
	Berçário Menor BI		Berçário Maior (BII)	
	CEI Direto 2 turmas 6 relatórios	CEI conveniada 3 turmas 14 relatórios	CEI Direto 4 turmas 12 relatórios	CEI Conveniada 6 Turmas 28 relatórios
Adora ficar olhando para o espelho e nos olhos das educadoras.	-	1	-	-
Agitada Ao brincar e se movimentar, conhecemos seus desejos , fantasias e emoções .	1	2	-	1
Aprecia as figuras com entusiasmo	-	-	1	-
Atencioso Através do balbucio e de pequenas palavras já treina sua comunicação para expressar seus desejos .	-	-	1	-
Após a gravidez da mãe ficou um pouco choroso querendo estar no colo e chorando em alguns momentos.	-	1	-	-
Chama o pai quando está com saudades .	1	-	-	-
Comunica seus desejos e necessidades através do choro...	-	1	-	-
Com uso de medicamentos ficou mais calmo e não age com agressividade .	-	-	-	1
Demonstra alegria em ir em outros espaços como solário e brinquedoteca.	2	-	-	1
Demonstrou alegria e segurança mesmo estando no escuro.	-	-	1	1
... demonstra muito interesse em todas as atividades e brincadeiras propostas.	-	1	-	-
Demonstra interesse em suas ações.	-	2	-	-
Demonstrou interesse nas experiências realizadas com tintas, gelo...	-	-	1	1
... demonstrou tranquilidade frente ao novo ambiente educacional.	-	-	2	-
Diverte-se tirando som das garrafas e latas.	1	-	-	-
... é um “dançarino e músico” nato, ritmado e alegre .	1	-	-	-
... em seu horário de descanso prefere brincar e conversar, porém logo vem o sono.	-	-	-	1
Carinhosa .	2	2	-	3
Companheira	-	-	-	1
Comunicativa	-	-	-	2
Confiante	2	-	-	-
Criativo	-	-	-	1
Curioso	-	-	-	1

Tipo de interpretações sobre as manifestações	Berçários			
	Berçário Menor		Berçário Maior	
	CEI Direto 2 turmas 6 relatórios	CEI conveniada 3 turmas 14 relatórios	CEI Direto 4 turmas 12 relatórios	CEI Conveniada 6 Turmas 28 relatórios
Disposta.	-	4	-	-
Espontânea	-	1	-	-
... está mais segura para passear em outros espaços fora da sala.	1	-	-	-
Explora todos os brinquedos com interesse e entusiasmo.	-	-	1	-
Fica triste por estar em sala separada do seu irmão gêmeo.	-	-	-	1
Inseguro	-	-	-	2
Interage com os amigos de outras salas com tranquilidade	-	-	1	-
Introvertida.	-	1	-	-
Não aceita ser contrariado	-	1	-	-
Não demonstra medo ou insegurança ao correr, subir...	1	-	-	-
Não se sente confortável em outro lugar a não ser a sala de aula ou o refeitório.	-	1	-	-
Não gosta de dividir os brinquedos com os amigos	-	1	-	-
Nas experiências artísticas demonstra prazer.	-	-	1	-
... necessita de intervenções pontuais para minimizar mordidas que às vezes ocorrem durante o período sem apresentar disputas por objetos.	1	-	-	-
No momento do relaxamento demonstra preferência de educador para poder relaxar e dormir.	1	-	-	-
Nos momentos de cantiga de roda participa demonstrando alegria convidando seus pares a fazerem também, dando-lhes a mãozinha.	1	-	-	-
Nos últimos meses tem demonstrado comportamento agressivo...	-	-	-	1
O momento de troca e banho era o que chorava e sentia-se insegura.	2	-	-	-
Observador	-	-	-	1
... Prefere música.	1	-	-	1
... para alcançar o que deseja não aceita ser contrariada.	-	-	-	1
Participa com entusiasmo das atividades com dança e música	-	-	1	1
... pessoas fora do seu convívio ela estranha e faz chorar	-	1	-	-

Tipo de interpretações sobre as manifestações	Berçários			
	Berçário Menor BI		Berçário Maior (BII)	
	CEI Direto 2 turmas 6 relatórios	CEI conveniada 3 turmas 14 relatórios	CEI Direto 4 turmas 12 relatórios	CEI Conveniada 6 Turmas 28 relatórios
Percorre todo o ambiente explorando com curiosidade o que mais lhe chama atenção	-	1	-	-
... por ser muito pequena não demonstra interesse na roda de conversa e pintura	1	-	-	-
Possui maior afinidade com duas amigas.	1	-	-	-
... Prestativo	-	-	-	1
Quando alguém pega o seu brinquedo às vezes ele pega de volta e as vezes pega outro e não liga vai divertir	-	1	-	-
... quando apresentamos uma brincadeira nova fica eufórico .	-	-	-	1
Quando não é a personagem que ela espera fica com raiva .	-	1	-	-
... quando o irmão vem ele fica contente .	-	-	-	1
... quando percebe que algum adulto está observando fica paralisada ou desvia olhar demonstrando timidez.	1	-	-	-
quando é contrariada demonstra insatisfação	-	-	-	1
Retirar e jogar os brinquedos para fora das caixas, entrar e sair nelas tornou-se uma atração divertidíssima .	1	-	-	-
... se expressa através dos gestos, sentimentos e expressões faciais.	-	1	1	-
...se irrita quando é incomodado ou precisa dividir algum objeto	-	-	-	1
Seguro	5	1	1	1
... sempre respeita os combinados.	-	1	-	-
Sente prazer e alegria ao brincar com pandeiro e objetos sonoros durante a chamada viva ou em vários momentos durante o brincar.	1	-	-	-
Simpático	-	-	-	1
Tranquila	-	-	1	3
Uma das cantigas que mais aprecia é "roda, roda, roda, pé, pé, pé	1	-	-	-
... vem demonstrando interesse pelo túnel, embora ainda não se sinta segura para atravessá-lo.	1	-	-	-
Total	31	27	15	31

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com dados dos RDIs analisados.

Após análise das afirmações expressas na Tabela 16, constata-se que há o predomínio de alguns verbos que, não coincidentemente, estão relacionados às

categorias do domínio afetivo do “Acolhimento” e “Emissão de resposta”, que por sua vez se expressam desde o simples ato de tomar consciência de que algo existe e lhe dar atenção, até o fato de ampliar sua percepção e interesse ao fenômeno e reagir dando respostas.

A relação dos verbos e das manifestações afetivas correspondentes estabelecida nas interpretações dos professores segue expressa no Quadro 11.

Quadro 10 – Relação dos verbos mais apontados

Verbos	Manifestações afetivas correspondentes
Demonstrar	Timidez, insatisfação ou medo, alegria, preferência, prazer, alegria, segurança, interesse, tranquilidade, comportamento agressivo.
Expressar	Desejos e necessidades
Apreciar	As figuras
Explorar	Os brinquedos
Necessitar	Intervenções
Preferir	Música

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir dos RDIs analisados.

Vale lembrar que a manifestação afetiva mais citada em relação ao verbo demonstrar foi a relacionada as questões de interesse. Por exemplo:

- Demonstrou interesse em suas ações.

Caberia indagar quais foram as evidências que levaram o(a) professor(a) a efetuar esse registro?

Outro dado apontado, mostra que há um intenso processo de adjetivação relativo às manifestações afetivas. Observe-se o resumo no Quadro 12.

Quadro 11 – Comparação dos tipos de adjetivos

Relação dos adjetivos mais citados	
Conotação positiva	Conotação Negativa
Carinhosa, companheira, comunicativa, confiante, contente, criativo, curioso, disposta, espontânea, eufórico, seguro, simpático, tranquila.	Agitada, triste, inseguro, introvertida, agressivo,

Fonte: Relatórios Descritivos Individuais analisados. Quadro elaborado pela pesquisadora.

É importante notar que, mesmo constatando-se uma variedade semântica, constam mais adjetivos de conotação positiva. Porém, considera-se importante que,

ao inserir apenas registros dos adjetivos sem as evidências, denota-se a ausência do registro do processo de “escuta” dos bebês. Por exemplo:

- “Com uso de medicamentos ficou mais calmo e não age com agressividade.

Sem as devidas evidências, cabem as mais diversas interpretações que podem vir a rotular o bebê. Isso corrobora com os apontamentos de Almeida (2014, p. 87):

[...] a avaliação escolar pode ter influência e consequências decisivas no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, uma vez que cria pré-conceitos a seu respeito, molda suas condutas e impede, ou dificulta, a realização de experiências autênticas, porque é mediada pelos julgamentos a seu respeito.

A Tabela 19 a seguir indica as interpretações dos(as) professores(as) sobre as manifestações afetivas das crianças bem pequenas.

Tabela 19 – Interpretações dos(as) professores(as) sobre as manifestações afetivas das crianças bem pequenas

Tipo de interpretações sobre as manifestações	Mini-grupo			
	Mini-grupo I (MGI)		Mini-grupo II (MGII)	
	CEI Direto 4 turmas 12 relatórios	Creche conveniada 4 turmas 20 relatórios	CEI Direto 1 turma 7 relatórios	Creche conveniada 4 turmas 19 relatórios
Aprecia os momentos de contação de histórias.	1	-	7	-
Aagitada	-	-	-	1
Atenciosa	-	-	-	1
Bem-disposta	-	-	-	2
Calma	-	1	-	-
Carinhosa	-	1	-	6
Comunicativa	1	-	-	3
Continua demonstrando timidez nas rodas de conversa e nas brincadeiras.	-	1	-	-
Desinibida	-	1	-	-
Dispersa	-	1	-	-
... diz “eu te amo!” demonstrando a necessidade de atenção e carinho .	-	1	-	-
Demonstra entusiasmo para participar dos teatros na sala.	-	1	-	-
Demonstra entusiasmo para realizar tarefas.	-	1	-	-
Demonstra entusiasmo para participar nas brincadeiras	1	-	-	-

Tipo de interpretações sobre as manifestações	Mini-grupo			
	Mini-grupo I (MGI)		Mini-grupo II (MGII)	
	CEI Direto 4 turmas 12 relatórios	Creche conveniada 4 turmas 20 relatórios	CEI Direto 1 turma 7 relatórios	Creche conveniada 4 turmas 19 relatórios
Durante uma experiência vivenciada com a mãe participou com alegria e satisfação .	1	-	-	-
Fica mais tranquilo no período da tarde...	-	1	-	-
No projeto Identidade participa com muita alegria e satisfação .	1	-	-	-
Realiza suas produções com muita atenção , cuidado, sem pressa.	-	-	7	-
... tímido nas atividades que precisa falar e às vezes se recusa a participar.	-	1	-	-
Tranquila	-	1	-	1
Nas atividades é participativo, demonstra determinação para realizá-las sendo persistente .	-	1	-	-
Observador	-	-	-	3
Prestativa	-	-	-	4
Total	05	12	14	21

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos RDIs analisados.

Com a intenção de analisar as informações sobre as interpretações dos(as) professores(as) sobre as manifestações afetivas, procedeu-se a análise da Tabela 19 que também faz parte desse conjunto. Sendo assim, foram observados 23 registros que deram origem à 52 ocorrências. Os dados levantados relacionados aos verbos utilizados para o registro dessas inferências encontram-se no Quadro 13.

Quadro 12 – Relação dos verbos mais utilizados

verbos	Manifestações afetivas correspondentes
Demonstrar	Necessidade de carinho e atenção, entusiasmo, determinação, timidez
Apreciar	Momentos da contação de histórias
Participar	Do projeto identidade com alegria, experiência com a mãe com alegria
Realizar	Suas atividades com atenção e cuidado

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir dos RDIs analisados.

Percebe-se, a partir das informações do Quadro 13, que os verbos denotam a existência de disposição para responder satisfatoriamente aos estímulos, além de

demonstrar comportamentos esperados, características marcantes da categoria do domínio afetivo de “Emissão de resposta”. Por exemplo:

- Participa do projeto identidade com alegria.
- Realiza suas atividades com atenção e cuidado.

Em relação ao processo de adjetivação detectados na análise das informações da Tabela 19, apresenta-se o resumo no Quadro 14.

Quadro 13 – Comparação dos tipos de adjetivos

Relação de adjetivos mais citados	
Conotação positiva	Conotação Negativa
Atenciosa, bem-disposta, calma, carinhosa, comunicativa, desinibida, tranquila, persistente, prestativa.	Agitada, dispersa, tímido

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir dos RDIs analisados.

Após análise do Quadro 14, é possível confirmar as informações do Quadro 13 sobre a ênfase nas manifestações de conotação positiva. Pode-se entender como uma provável valorização as regras do “bom comportamento” e do que é mais convencionalmente aceito. Todavia, não se pode esquecer que os bebês e crianças bem pequenas estão “descobrimdo o mundo” e, cada vez mais, conforme explícito na Taxonomia dos aspectos do domínio afetivo, elas se tornam mais interessadas e curiosas, sendo de suma importância que tenham seus desejos e necessidades atendidos e seus ritmos e tempos respeitados.

Como citado anteriormente, na análise da Tabela 19, verifica-se a ausência de evidências que complementem o processo de “escuta” e avaliação do processo ensino e aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Por exemplo:

- “Fica mais tranquilo no período da tarde.”

As informações do Quadro 14 apontam que os professores optaram por adjetivos que valorizam manifestações afetivas com conotação positiva que depõem a favor da criança, mas, às vezes, como exposto no quadro, explicitam as inadequações da criança, escolhidas para serem registradas, na maioria das vezes, de formas genéricas.

Com o término da análise do conjunto de tabelas que continham os dados relacionados às manifestações afetivas, extraídos, com o apoio dos protocolos, dos relatórios descritivos individuais dos bebês e crianças bem pequenas, ressalta-se que não há como uniformizar relatórios de avaliação se for levado em conta que as crianças estão em seus contextos, porque, naturalmente, elas apresentarão manifestações diferentes umas das outras.

Segue, na subseção 3.5.4, a verificação dos aspectos da organização dos relatórios. Como última análise, permitiu identificar a existência ou não de infidelidade normativa, segundo o conceito de Lima (2008).

3.5.4 aspectos da organização dos relatórios que permitam identificar a existência ou não de infidelidade normativa.

Uma das hipóteses apontadas nessa pesquisa, versava sobre a possibilidade do registro avaliativo (RDI) das escolas de educação infantil seguir as orientações formais sobre avaliação, estabelecidas pelos órgãos centrais, podendo ou não caracterizar a infidelidade normativa. Sendo assim, nessa subseção, buscar-se-ão os aspectos da organização dos relatórios que atenderam ou não às orientações normativas contidas em documentos oficiais, sobretudo na Orientação Normativa nº 01/13 – “Avaliação na Educação Infantil – aprimorando olhares.

No protocolo de análise dos RDIs (Apêndice 1), a categoria 3 pesquisava a forma e estrutura lógica dos mesmos; o item 3.1 verificava se os relatórios seguiam a determinação de formatação expressa na Orientação Normativa 01/13; o item 3.3. verificava quais os documentos tinham subsidiado a escrita do relatório; o item 5.1. era alusivo às referências expressas no relatório; e o item 5.2. buscava saber se havia citações de referências teóricas no corpo do registro.

Com base no conteúdo mínimo que deve conter cada relatório, expresso na Orientação Normativa 01/13, descritos no capítulo um dessa pesquisa, em comparação com os dados levantados por meio dos itens citados acima, foi possível destacar que os 118 relatórios analisados foram divididos nas seguintes partes: relatório descritivo do grupo, relatório do percurso individual e parecer da família. Em 100% dos relatórios, o relatório do grupo era o mesmo para todos os bebês e crianças

da turma. O CEI Direto registrou a imagem da criança, com legenda, na capa de cada relatórios e nos relatórios das duas instituições havia espaço para o parecer da família. Nesse sentido, em relação a estrutura, os relatórios atendiam às especificações determinadas.

Em relação a citação de documentos legais, foi possível constatar que os 20 relatórios das turmas do mini grupo II do CEI Conveniado citavam a Orientação Normativa. Na parte introdutória dos relatórios descritivos individuais de todas as turmas do CEI direto, havia o registro idêntico dos Projetos interdisciplinares que estavam em andamento na instituição, relacionando-os ao Projeto Político Pedagógico do CEI. Ademais não foi registrada nenhuma outra referência teórica ou relacionada à legislação.

Em relação ao formato do relatório, a Orientação Normativa Nº 01/2013 apregoa que a elaboração de um relatório descritivo deve refletir a trajetória percorrida pela criança e que forneça aos educadores(as) os elementos necessários para a continuidade do trabalho pedagógico.

Conforme procedeu-se na análise dos dados, foi possível encontrar algumas questões que puderam ajudar a pensar sobre o conceito de infidelidade normativa e o quanto o registro da avaliação da criança obedeceu ao proposto nas orientações formais.

Na análise da tabela sobre o registro das manifestações afetivas de bebês, o brincar foi a manifestação afetiva mais registrada. Com base nessa informação, vê-se que, embora as orientações da DCNEIs e da Orientação Normativa 01/13 apresentem como eixos estruturantes do currículo a brincadeira e a interação, de acordo com o exposto anteriormente, não foi encontrado nenhum registro explícito a esse respeito, conforme levantamento realizado por intermédio dos itens 5.1 e 5.2 do protocolo de análise dos relatórios.

Notou-se ainda, comparativamente com o proposto pela Orientação Normativa 01/13, que existem aspectos que precisariam ser revistos e refletidos individual e coletivamente pelos professores, equipes da instituição e até com as próprias crianças, pois a inobservância prejudica a avaliação do desenvolvimento e aprendizagem dos bebês e crianças. Seguem alguns exemplos:

Incongruências entre registros no mesmo relatório síntese:

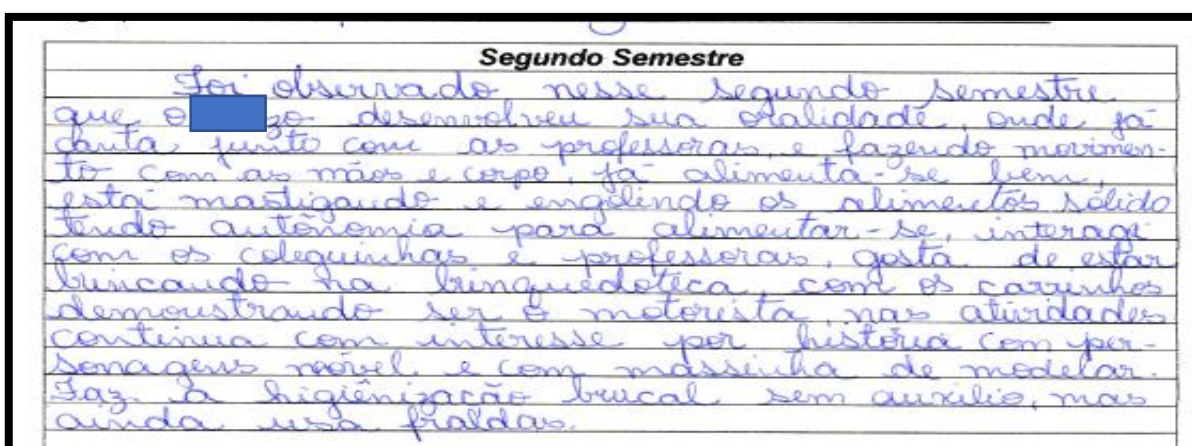
- Interage com todos da sala. [Frase presente em quatro dos cinco relatórios analisados de uma turma de berçário].
- Gosta muito de frutas e sopas, o leite não aceita, mesmo com a intervenção da professora. [Em outro parágrafo do mesmo relatório: Ele se alimenta bem, mas na maioria das vezes não aceita o leite, nem mesmo com o incentivo da professora].
- A criança S. é introvertida. [Mas no parágrafo seguinte. A criança S. interage com todos os colegas da classe].

Ou ainda registros que se apresentam de forma genérica e servem para qualquer criança:

- Interage por meio de gestos.
- “...por ser muito pequena não demonstra interesse na roda de conversa e pintura”.

Este último apontamento estava relacionado ao berçário menor e, depois de identificá-lo, cabem algumas indagações: Se a roda de conversa, segundo a afirmação, não é uma manifestação para a faixa etária, com que objetivo ela foi proposta e registrada? Seria falta de interesse do bebê?

Figura 26 – Trecho do relatório CCBIIA4



Fonte: Trecho do RDI identificado como CCBIIA4

Como último aspecto, destacam-se os registros sucintos e genéricos de inferências que não são acompanhadas de evidências e, dessa forma, favoreceram o

traço de individualidade, que parecem responder a perguntas pré-estabelecidas, como demonstra a íntegra de um relatório da Figura 26.

Depois de apontar esses recortes, ressalta-se que, por se tratar de uma coleta de relatórios representativa, não se tem a pretensão de estabelecer julgamento que possa ser estendido, em geral, aos docentes, visto que o interesse desta investigação está na análise sobre como relatam as manifestações afetivas das crianças.

O fato de haver o registro no RDI como forma de documentar a avaliação das crianças já é um pressuposto de atendimento a Orientação Normativa Nº 01/2013, que expressa que a avaliação deve servir para registrar as situações/experiências vividas pelas crianças no dia a dia, enfatizando suas descobertas e aprendizagens, considerando o princípio de que a avaliação é um processo contínuo, para identificar suas potencialidades, interesses e necessidades.

Segundo Lima (2008) a escola não pode ser apenas, uma instância de reprodução das normas e procedimentos. Há que se conhecê-las, estudá-las para que ganhem significação e sejam incorporadas, de acordo com o contexto das práticas escolares, sempre com vistas ao aprimoramento do processo de atendimento à criança.

Conforme explicitado no capítulo dois, a infidelidade normativa pode ocorrer e ser considerada de diversas maneiras, de forma intencional ou não, ou seja, às vezes, as normas e leis são utilizadas para requerer direitos e justificar procedimentos. Podem aparecer como desculpa para evitar responsabilidades e não precisar refletir sobre o processo, “faço porque me mandaram”, ou ainda, estudadas e refletidas à luz do contexto da instituição, para poderem subsidiar, no caso da avaliação, a qualidade dos registros de narrativas que contem sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos bebês e crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que o conhecimento da criança precede sua entrada na escola. Hoje, porém, como já apontado, a necessidade das famílias de trabalhar fora, o direito da criança de estar matriculada na creche, reverberam o fato de o bebê entrar cada vez mais cedo para o universo coletivo dos espaços institucionalizados e, como tal, a escola assumir o papel de destaque na socialização primária em seu desenvolvimento afetivo, cognitivo e psicomotor.

Essa é uma das razões pela qual é preciso saber como um desses aspectos – o afetivo - está sendo trabalhado. No caso específico desta pesquisa, como os(as) professores(as) registram as manifestações afetivas dos bebês e crianças pequenas? Até que ponto as orientações formais advindas dos órgãos centrais são consideradas para a elaboração desses registros? Essas foram algumas das indagações que permearam o problema central desta pesquisa.

É possível depreender, das análises, os esforços por parte da SME do município de São Paulo para subsidiar as práticas avaliativas nos contextos das instituições, à medida em que publica documentos específicos que tratam sobre avaliação da/na educação infantil, calcados nos pressupostos dos documentos federais, bem como empreende ações de formação das equipes gestoras. Essas atitudes, por certo, favorecem a compreensão de princípios que devem permear uma rede tão grande e complexa, porém até chegar no “chão da escola” há um longo percurso e desafios. Segundo Lima(2008) não é a quantidade de orientações e normas que garantem uma boa interlocução. É preciso que haja, entre outras coisas, uma incessante busca pela participação ativa dos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem na construção das normas e orientações para que assim estas possam atender, cada vez mais, as diversas especificidades e necessidades.

A expectativa é que se possa enxergar os bebês e crianças como seres potentes em sua integralidade, considerando sua complexidade genética, capacidade neuronal, competências sensoriais, sociais e afetivas, capacidade de interagir e aprender a partir da gestação. Que elas sejam acolhidas e suas necessidades garantidas e respeitadas e que as práticas avaliativas sejam pautadas nas experiências das crianças e permeadas por um processo formativo reflexivo dos professores.

A ideia em estudar a Taxonomia do domínio afetivo foi a de que seja útil em definir mais claramente os objetivos, neste domínio, ou ao menos que sirva para indicar que muitos dos objetivos atuais são tão gerais, que chegam a ser sem significação e que se apresentam distantes das situações específicas que definem a individualidade do bebê e das crianças permitindo que sobressaiam o registro dos pronomes indefinidos: todos, tudo, nenhum, alguns. No entanto, foi fundamental a realização do estudo, pois permitiu detectar a frequência desses comportamentos.

Estudar as categorias do domínio afetivo requer lidar com algumas hesitações em relação ao medo de se estar fazendo doutrinação, uma vez que esse domínio pode estar mais ligado ao âmbito privado, ou se deparar com a hesitação relacionada ao tempo que se leva para avaliar objetivos como o aumento do interesse, a interiorização de um valor, por exemplo. A proposta é romper com a visão da criança fragmentada e compreender que os objetivos afetivos e cognitivos estão intrinsecamente ligados, o que torna impossível, teoricamente, avaliar cada domínio isoladamente. Novamente o exemplo do choro é importante, pois as primeiras vezes que a criança chora é uma manifestação de desconforto, quase que inata. Mas passa a ter cada vez mais o significado de desconforto, de desgosto, quando aprende que é a forma de se manifestar e ser atendida em sua necessidade. Passa, então, a gritar, fazer bico, bater o pé, ficar emburrada, conforme cresce e vai aprendendo outros tipos de manifestar sua afetividade, conforme se verifica nas tabelas.

Pode-se perceber que os registros das manifestações afetivas diminuíram conforme foram analisadas as turmas das crianças maiores, pode-se inferir que a ênfase é dada aos aspectos cognitivos e psicomotores. Entretanto, importa a verificação de que há respostas positivas dos professores, conforme dados das tabelas na direção de registrar, de modos diversos essas manifestações sobre as crianças, apesar do acúmulo de tarefas a desempenhar: eles estão atentos. Assim, pode-se dizer que a primeira hipótese não se confirma pois os professores realizaram a atividade prevista no RDI em relação a forma e estrutura, apesar de precisarem aprimorar a construção das narrativas.

Além disso, o aumento dos aspectos cognitivos realçados nos grupos de crianças maiores - confirma a segunda hipótese, mas é preciso ter clareza que os comportamentos afetivos vão se alterando, pautados por sintomas de um grau

crecente de interesse, de implicação e de atividade da criança no que está a realizar. O choro ou grito dos pequenos perdem a enorme visibilidade. Aprendem a recusa, ainda não deliberada, ou seja, alteram o tipo de comportamento, mas permanecem na mesma categoria demonstrando disposição de resposta segundo Bloom (1983).

Cabe ressaltar a importância do instrumento do protocolo construído para analisar os relatórios recebidos. Esse instrumento pode servir e dar margens a diferentes estudos a depender do objeto de pesquisa.

Outra consideração é em relação ao registro das interpretações e inferências dos professores, fatos que acontecem sem as necessárias evidências que as qualificarão para servirem como instrumento de acompanhamento do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, capaz de subsidiar a prática do professor.

Para que isso aconteça os professores e toda a equipe da instituição deve analisar até que ponto as normas estabelecidas pelos órgãos centrais atendem a sua necessidade de compreensão e respondem as suas dúvidas para então saber, diante do contexto, como incorporá-las às suas propostas de trabalho para e com as crianças, de modo que ganhem cada vez mais significação e não sejam consideradas, apenas como mais uma determinação que se deve obedecer.

Ao concluir esta pesquisa tornam-se claras as limitações e o quanto ainda se pode estudar sobre tema em questão. A partir do recorte das pesquisas realizadas foi possível constatar que das seis teses e dissertações relacionadas ao contexto do CEI, quatro delas se referem ao ano de 2016 e uma ao ano de 2017 o que denota que há uma movimentação no sentido de minimizar a lacuna relativa aos estudos sobre a avaliação na educação infantil.

Diante dos dados e das análises propostas e considerando a provisoriedade dos contextos pode-se apontar:

- a relevância de instrumentos de apoio que formam a documentação pedagógica e que possam servir de base de memória para os registros.
- refletir sobre como as normas e orientações teóricas permeiam as práticas educativas e sobre como podem contribuir para a elucidação de dúvidas e encaminhamentos.

- a necessidade de valorizar e considerar a tramitação interna de turma para turma, dentro do CEI e externa, de instituição para instituição, dos registros presentes no RDI tornando um instrumento que subsidie a prática dos(as) professores(as).
- dispor de tempo para analisar de forma mais consistente objetivos educacionais do domínio afetivo , com a clareza de que o processo educativo se dá com todos os sujeitos envolvidos, bebês, crianças, professores, funcionários, familiares e, também compreendem suas crenças, atitudes, valores e sentimentos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Renata Proveti Weffort. *Formação da criança: um estudo sobre a avaliação na educação infantil*. 2014. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. .

ALVES, Flávio Tomaz. *O processo de avaliação das crianças no contexto da Educação Infantil*. 2011. 340f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-graduação em Educação Florianópolis, 2011.

AMARAL, Maria Cristina Fontes. *Registros e avaliação na educação infantil*. Dissertação – Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2014.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira . *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BLOOM, B.S., HASTINGS, J.T. e MADDAUS, G.F. *Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar*. São Paulo, Pioneira, 1983.

_____. *Taxionomia dos Objetivos Educacionais*. Porto Alegre: Globo, 1974.

BOGDAN, R.C. e BIKLEN, S.K. *Investigação qualitativa em educação: Introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRESCIANE, Ana Lúcia Antunes. *A avaliação na educação infantil: o que nos revelam os relatórios de um município paulista*. 2015. 96 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

CACHEFFO, Viviane Aparecida Ferreira Favareto. *Afetividade na creche: construção colaborativa de saberes e práticas docentes a partir da teoria walloniana*. 2017.Tese. Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2017.

CAMPOS, Maria M. M. et al. (2011). *Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa*. Relatório Final. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.

CANÇADO, Natália Francine Costa. *Avaliação na educação infantil e participação: desafios para gestão*. – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

CASTILHO, Vanessa Maria Redigelo. *Avaliação: concepções teóricas e práticas no cotidiano da educação infantil e suas implicações*. 2016.240 f. Dissertação. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2016.

COLASANTO, Cristina Aparecida. *A linguagem dos relatórios: uma proposta de avaliação para a educação infantil*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

_____. Cristina Aparecida. *Avaliação na educação infantil: a participação da criança*. 2014. 207f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo São Paulo, 2014.

DIDONET, V. *A avaliação na e da Educação Infantil*. Brasília, jun.2012.

_____. Avaliação na e da Educação Infantil. In GUIMARAES, C. M., CARDONA, M.J.; OLIVEIRA, D.R. (org). *Fundamentos e Práticas da Avaliação na Educação Infantil*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

FERNANDES, Marisa Pinheiro de Oliveira. *Relatório descritivo na educação infantil: impasses e proposições em uma escola municipal de educação infantil de São Paulo*. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

FURTADO, Ana Paula Azevedo. *Avaliação na educação infantil: as práticas avaliativas em creches e pré-escolas municipais de Fortaleza na perspectiva das professoras*. Dissertação. Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2016.

FOCCHI, Paulo. *Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em vida coletiva*. Porto Alegre: Penso, 2015.

FREIRE, M. *A paixão de conhecer o mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Educador*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GIOVANNI, Luciana Maria. *Análise documental nas pesquisas em educação*. Araraquara – SP: Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – FCL/UNESP, 1999.

GLAP, Graciele. *Avaliação na educação infantil: estado da arte 2000-2012*. Dissertação. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, 2013.

GRANA, Katiuska Marcela. *Um estudo exploratório – interação socioativa entre bebês*. Dissertação. Universidade Campinas, São Paulo, 2011.

GOMES, Luciana Kellen de Souza. *O dito e o vivido: concepções e práticas avaliativas na educação infantil da rede municipal de fortaleza*. Tese. Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2016.

HOFFMANN, J. *Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. 19 ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LAMAS, Flávio Lúcio. *Avaliação na educação infantil: análise do uso do relatório descritivo individual na rede municipal de Juiz de Fora*. Dissertação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

LIMA, Licínio C. *A escola como Organização Educativa: Uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez, 2008.

MARIN, A. J. *et al.* Escolas e Regras. A avaliação em foco in RAPHAEL, H.S.; CARRARA, K. (org). *Avaliação sob exame*. São Paulo: Editora Autores Associados, 2002.

OSTETTO, L. E. (org.). *Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2017.

RAMOS, Rafaela de Moraes. *Planejamento, registro e avaliação: instrumentos que ressignificam a prática docente na educação infantil*. Dissertação. Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2016.

RIBEIRO, Bruna. *A qualidade na educação infantil: uma experiência de autoavaliação em creches da cidade de São Paulo*. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

RINALDI, Carla. Documentação e avaliação qual a relação? In: REGGIO CHILDREN; tradução BONINI, Thaís Helena. *Tornando Visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo*. São Paulo: Phorte, 2014.

SANTANA ALVES, Deice Luci. *Observação e registro: instrumentos de acompanhamento e avaliação na creche*. Dissertação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. UNESP. São Paulo, 2017.

Documentos

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Presidência da República/ Casa Civil/ Subchefia para assuntos jurídicos. (BRASIL, 1990a).

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/conade2.htm>>. Acesso em 04 set. 2017 (BRASIL, 1996b).

_____. Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade*. (BRASIL, 2006c).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /Secretaria de Educação Básica*. – Brasília: MEC, SEB, 2009 (BRASIL, 2009d).

_____. Ministério da Educação. *Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*. – Brasília: MEC, SEB, 2009 (BRASIL, 2009e).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2009 (BRASIL, 2009f).

_____. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências*. Diário Oficial, Brasília, DF, 26 de jun. 2014, n. 120-A, Seção 1, p.1/7. Edição extra (BRASIL, 2014g).

_____. Lei Nº 13.257, de 8 de março de 2016. *Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância*. Brasília: Secretaria Geral, subchefia para assuntos jurídicos. (BRASIL, 2016h).

_____. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. (BRASIL, 2018i)

_____. 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*. (BRASIL, 2019j)

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientação Normativa nº 01: *Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares* – Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2013.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Currículo Integrador da Infância Paulistana* (SÃO PAULO, 2015a).

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientação Normativa 01/15 - *Padrões Básicos de Qualidade na Educação Infantil Paulistana* (SÃO PAULO 2015b).

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana* (SÃO PAULO 2015c).

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *O uso da tecnologia e da linguagem midiática na Educação Infantil* (SÃO PAULO 2015d).

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria Nº 7.858 - *Diretrizes, normas e períodos para a realização de matrículas - 2018 na Educação Infantil* (SÃO PAULO 2017e).

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria Nº 8.945 – *Diretrizes para a elaboração do Calendário de Atividades* – 2018 nas Unidades de Educação Infantil (SÃO PAULO 2017f).

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria Nº 8.947 – *Diretrizes para Organização das Unidades de Educação Infantil – nas Unidades de Educação Infantil em 2018* (SÃO PAULO 2017g).

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria Nº 4.548 – *Estabelece normas para a celebração e o acompanhamento de termos de colaboração entre a Secretaria Municipal de Educação e Organizações da Sociedade Civil visando à manutenção, em regime de mútua cooperação, de Centros de Educação Infantil – CEI para o atendimento de crianças na faixa etária de zero a três anos.* (SÃO PAULO 2017h).

_____. Lei Nº 16710 de 11 de outubro de 2017. *Dispõe sobre princípios e diretrizes para a elaboração e implementação das políticas públicas pela primeira infância no Município de São Paulo e sobre o Plano Municipal pela Primeira Infância.* (SÃO PAULO 2017i).

_____. DECRETO Nº 58.514. *Aprova e Institui o Plano Municipal pela Primeira Infância 2018-2030.* (SÃO PAULO, 2018j).

_____. DECRETO Nº 58.294. *Regulamenta o artigo 8º da Lei nº 16.710, de 11 de outubro de 2017, que dispõe sobre a instituição de Comitê Gestor Intersectorial da Política Municipal Integrada pela Primeira Infância.* (SÃO PAULO, 2018k).

QEdu.2018. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/> . Acesso 05 mar. 2018.

Apêndice 1 – Protocolo de análise

Avaliação na educação infantil: Um estudo exploratório sobre os registros das manifestações afetivas de bebês e crianças pequenas

PROTOCOLO DE PESQUISA

Procedimentos básicos para análise documental

Cód. Identificador:

1. INFORMAÇÕES INICIAIS

1.1. Título do documento:

1.2. Natureza:

1.3. Objetivo do documento:

1.4. Data: ____/____/____

1.5. Nº de páginas: _____

1.6. Sujeito da análise:

() Menina () Menino

2. CONTEXTO DE PRODUÇÃO

2.1. Tipo de escola:

() CEI direto () CEI Conveniado

2.2. Turma:

() B1 () B2 () MG1 () MG2

2.3. Participante na elaboração:

3. FORMA E ESTRUTURA LÓGICA DO DOCUMENTO

3.1. Seguem a determinação de formatação expressa na Orientação Normativa 01/13?

Sim Não

3.2. Como o documento está organizado?

Uma só informação Várias informações

3.3. Revela quais foram os documentos que subsidiaram sua escrita?

4. CARACTERÍSTICAS BÁSICAS (GERAM INFORMAÇÕES SOBRE)

4.1. Fatos:

4.2. Ações:

4.3. Descobertas:

4.4. Interações:

4.5. Grupos:

4.6. Uso de palavras chaves:

4.7. Identificação de gênero ou outra (s) característica (s)?

4.8. Permite reunir informações para compor perfil da criança:

() Ratifica () Valida informações já coletadas anteriormente

5. REFERÊNCIAS

5.1. Referências à legislação

5.2. Citação de referência teórica

5.3. Referência a currículo? Qual?

5.4. Referência a procedimentos de ensino da etapa?

5.5. Referência a objetivos a serem atingidos?

5.6. Referência a atendimentos específico de alguma criança?

5.7. Referências a comportamentos

5.8. Referências a episódios específicos? Quais?

6. Há presença no registro das intervenções pedagógicas feitas pelo professor a partir das características individuais de cada criança nas situações de aprendizagens/dificuldades relatadas?

7. TEMA OU IDEIAS RECORRENTES

7.1 – Temas (O que é tratado?)

7.2 – Ideias recorrentes (Que aparecem com regularidade)

7.3 – Conteúdos priorizados

8. DIFICULDADES DETECTADAS**9. OBSERVAÇÕES****BIBLIOGRAFIA UTILIZADA**

BODGAN, R.C. e BIKLEN. S.k. Investigação qualitativa em Educação. Porto/Portugal: Porto, 1994.

GIOVANNI, Luciana Maria. Análise documental nas pesquisas em educação. Araraquara-SP: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar – FCL/UNESP, 1999.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

Apêndice 2 – Relação de teses e dissertações selecionadas pela proximidade do objeto de estudo na BDTD

Ano/ IES/ Autor	Título	Objetivo	Referências
2011- Dissertação UFSC- SC Fábio Tomaz Alves	O Processo de avaliação das crianças no contexto da educação infantil	Objeto central 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 & Bhering; Godói (2006), Colasanto (2007), Chueiri (2008), Santos; Ramires; Rampazzo (2008) e Steininger (2009)
2013 -Dissertação UEPG/PR Graciele Glap	Avaliação na/da educação infantil: estado da arte 2000-2012	O objetivo da investigação foi compreender como os estudiosos da Educação Infantil vêm pesquisando os processos avaliativos nela desencadeados.	Godoi (2007), Bachi e Bondioli (2003), Kramer (2007), Zabalza (2006),
2014-Tese PUC/SP Renata Provetti Weffort Almeida	Formação da criança: um estudo sobre a avaliação na educação infantil	Objetivo analisar a relação entre a avaliação e o modo como a educação pré-escolar é concebida e colocada em prática.	MARCUSE (1999), SASS (2004) e VYGOTSKY (2011)
2014- Tese UFJF -MG Flávio Lúcio Lamas	Avaliação na educação infantil: análise do uso do relatório descritivo individual na rede municipal de Juiz de Fora	objetivo descrever e analisar como ocorre a utilização da avaliação e o uso do Relatório Descritivo Individual na Educação Infantil no município de Juiz de Fora pelos professores e gestores escolares, de modo a apontar as dificuldades e a propor um melhor uso desse instrumento.	Kramer (2006), Campos (2006), Rosemberg (2001), Villas Boas (2007), Hoffman (2007), Micarello (2010)
2014 -Dissertação UFJF/MG Maria Cristina Fontes Amaral	Registros e avaliação na educação infantil: entrecruzando olhares para qualificar as práticas	Objetivo compreender, a partir dos significados atribuídos por professores, familiares e crianças aos registros pedagógicos produzidos em uma instituição de educação infantil, como esses registros podem se configurar como elementos para subsidiar a avaliação das práticas e do desenvolvimento infantil nesta etapa da educação básica.	Hofmann(1996); Barbosa& Horn (2008), Ostetto(2013); Warschauer (1993)
2014 – Tese PUC/SP Cristina Aparecida Colasanto	Avaliação na Educação Infantil: a participação da criança	Este estudo tem por objetivo investigar o registro da participação das crianças nos relatórios de avaliação, em duas Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs, do município de São Paulo.	DEWEY (1959), FREIRE (1983, 2005), APPLE E BEANE (2001), SARMENTO, 2007; FARIA, et al.,SCHÖN, 1992; PÉREZ GÓMEZ, 1992; GIROUX, 1997), (MALAGUZZI, 1999...

2015 -Dissertação PUC/SP Ana Lucia Antunes Bresciane	Avaliação na Educação Infantil: o que nos revelam os relatórios de um município paulista	O objetivo do estudo foi 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	MOSS (2011); CAMPOS (2011-2013); HOFMANN (2015); BHERING, ESPOSITO, GIMENES, ABUCHAIM, VALE & UNBEHAUM,2013; KAGAN(2011).
2016 - Tese UFC – CE Luciana Kelen de Souza Gomes	O dito e o vivido: concepções e práticas avaliativas na educação infantil da rede municipal de Fortaleza	O objetivo desse estudo é o de investigar a relação entre a sistemática avaliativa para Educação Infantil proposta pela Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza e as práticas avaliativas existentes nas unidades de atendimento de Educação Infantil pesquisadas.	(BRASIL, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d; HOFFMANN, 2000; ROSEMBERG, 1997
2016-Dissertação UFC - CE Ana Paula Azevedo Furtado	Avaliação na educação infantil: as práticas avaliativas em creches e pré-escolas municipais de Fortaleza na perspectiva das professoras	Propósito principal investigar como professoras que atuam na Educação Infantil na rede municipal de Fortaleza compreendem a avaliação das crianças.	Hoffmann (1998) e Luckesi (2005), entre outros. Além disso, nos fundamentamos nos teóricos Piaget (1987), Vigotski (1988) e Wallon (2007) que
2016- Dissertação UFG- GO Rafaela de Moraes Ramos	Planejamento, registro e avaliação: instrumentos que ressignificam a prática docente na educação infantil	Objetivo geral 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); Triviños (2006); Libâneo (1991); Ostetto (2000); Corsino (2009); Vigostski (1998); Luria (2012) e Leontiev (2012).
2016-Dissertação UNESP Vanessa Maria Redígolo Castilho	Avaliação: concepções teóricas e práticas no cotidiano da educação infantil e suas implicações	Objetivo identificar e analisar as concepções sobre avaliação, dos professores e coordenadora que atuam na primeira etapa da Educação Infantil, especificamente na modalidade creche, no agrupamento do maternal (03 anos), buscando constatar se a finalidade do processo avaliativo, nas práticas desenvolvidas com as crianças, é pautada tendo em vista seu desenvolvimento e aprendizagem.	Abramowicz (2001); Godoi, (2010); (Haydt 1998;2000); Perrenoud, (1999, 2000); Anastasiou e Alves (2003); Bassedas, Huguet e Solé (1999); Bloom (1976); Cappelletti (2001); Didonet (2000); Esteban (2004); Freire (1984); Freitas (2006); Gonçalves e Larchert (2011); Guimarães (2014); Hadji (2001); Hoffmann (2000, 2004, 2005, 2012, 2014a, 2014b, 2015); Libâneo, (1994); Micarello (2010); Kuhlmann Júnior (2015); Luckesi (1995, 2005,
2017-Dissertação PUC/SP Marisa Pinheiro de Oliveira Fernandes	Relatório descritivo na educação infantil: impasses e proposições em uma escola municipal de educação infantil de São Paulo	Objetivo: analisar os fatores que têm dificultado as docentes, desta instituição, em proceder a avaliação das crianças em conformidade com as normas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação, constantes na Orientação Normativa nº 01/2013	Hoffmann (2011), Hadji (2001), Perrenoud (1999) e Zabalza (1998)

2017- Dissertação USP Natália Francine Costa Cançado	Avaliação na educação infantil e participação: desafios para a gestão	Considerando a relação entre avaliação e qualidade, teve como objetivo estudar como se configura a avaliação desenvolvida nas pré-escolas de um município paulista	ROSEMBERG(2013), MORO; SOUZA (2014); PAZ (2005).
2017- Dissertação UNESP Deise Luci Santana Alves	Observação e registro: instrumentos de acompanhamento e avaliação na creche	Objetivo desta foi identificar e analisar as concepções de professoras de creche acerca do acompanhamento do desenvolvimento e avaliação das aprendizagens das crianças, bem como as formas de registro que utilizam.	Jussara Hoffmann, Maria Teresa Esteban, Cipriano Luckesi, Philipp Perrenoud, Madalena Freire, Cristina Parente, Egle Becchi, Anna Bondioli, Loris Malaguzzi, Carla Rinaldi, e Maria Carmen Silveira Barbosa,
Ano/ IES/ Autor	Título	Objetivo	Referências
2011 – Dissertação UNICAMP Katuska Marcela Grana	Um estudo exploratório – Interações socio afetiva entre bebês	Objetivo geral analisar a natureza das interações estabelecidas entre bebês.	Jean Piaget
2017 - Tese UNESP Viviane Aparecida Ferreira Favareto Cacheffo.	Afetividade na creche: construção colaborativa de saberes e práticas docentes a partir da teoria walloniana	Objetivo geral realizar um curso de formação continuada em serviço, com base nos pressupostos teóricos wallonianos, para construir de modo colaborativo, com as professoras de creche do município de Pirapozinho/SP, saberes e práticas para subsidiar o trabalho com a afetividade do bebê e da criança pequena (04 meses a 3 anos e 11 meses).	Henri Wallon