



Trabalho Encomendado GT07 - Educação de Crianças de 0 a 06 anos

BALANÇO ANALÍTICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUESTÕES CURRICULARES E DIREITOS EM RISCO

A CONSTRUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira – FFCLRP-USP

Debater as disputas em torno da concepção de currículo e da identidade da Educação Infantil pode promover um avanço na área, embora um alinhamento único é difícil e não desejável. Nesse contexto de discussão se inclui a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC-EI). Sua elaboração procurou garantir o que está sendo construído por pesquisadores e educadores da área no sentido de assegurar as singularidades da Educação Infantil. As várias tensões enfrentadas serviram para alimentar a apresentação de uma proposta de certo modo original no sistema de ensino brasileiro, e que é dada como um ponto de partida para orientar a formação docente e novas pesquisas na área.

1. Introdução

Pensar a trajetória da Educação Infantil nos últimos vinte anos nos convida a levar em conta que a construção do que seria básico nas práticas cotidianas junto às crianças na Educação Infantil brasileira começou há muitos anos. Um dos primórdios veio com a publicação do documento *Crerios Para Um Atendimento Em Creches Que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianas* (Campos & Rosenberg, 1995), muito bem recebido na área e passo marcante para a saída de uma concepção filantrópica para uma adesão ao princípio básico do direito da criança, desde seu nascimento, à educação, que marca a Constituição de 1988, do ECA de 1990 e da LDB de 1996. Desde então, e com a integração das creches no sistema educacional formando com a pré-escola a etapa denominada Educação Infantil, trabalhos desenvolvidos por Universidades, redes de

ensino, organizações não-governamentais, muitos deles discutidos nas reuniões da ANPED, analisaram criticamente práticas pedagógicas junto às crianças.

A preocupação com o direito de toda criança a uma Educação Infantil de qualidade intensificou o debate sobre o trabalho realizado nas creches e pré-escolas. No aprimoramento desse trabalho, além da necessidade de uma formação docente que contemple a especificidade do trabalho pedagógico com crianças pequenas e da presença de adequada infraestrutura nas unidades educacionais, a importância de se refletir sobre a organização curricular desta etapa de ensino é primordial.

Esse aspecto é ressaltado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), discutidas em cinco audiências públicas ocorridas em diferentes regiões do país, sendo aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2009 (Parecer CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09). Elas defendem que a organização das ações educativas seja orientada pelos professores reconhecendo o protagonismo das crianças de cultivar sua curiosidade e ter acesso a apropriação, renovação e articulação de conhecimentos.

Essa preocupação tem sido amplamente discutida pelos profissionais que atuam na Educação Infantil em resposta às determinações legais dadas pelo PNE 2014-2024 (Lei Federal nº 13.005/14) de que fosse elaborada uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica, que apontasse em cada etapa da mesma os direitos e objetivos de aprendizagem das crianças e adolescentes, como forma de orientar os currículos nos sistemas de ensino e nas escolas.

Dada a centralidade deste tema nesse encontro da ANPED vou detalhar algumas ideias e apresentar dois pontos para a debate coletivo: Linguagem escrita e avaliação da/na Educação Infantil.

2. Uma narrativa acerca da construção da BNCC-EI

Começo minha fala reconhecendo a fundamental atuação dos colegas Maria Carmen Barbosa, Paulo Fochi e Silvia Cruz na elaboração das duas versões iniciais da BNCC, tarefa da qual participei. Foi um processo de rico aprendizado, muita reflexão e diálogo na busca de continuidade ao já trabalhado na área. A acolhida das manifestações de colegas acadêmicos e de diferentes redes de ensino ao longo do processo nos possibilitou construir mais confiança e clareza em nosso trabalho.

Iniciamos com uma série de preocupações: Uma BNCCEI tiraria a autonomia das unidades e de cada professor? Não dispomos já das DCNEI? Definir objetivos de aprendizagem não seria abrir um caminho para a avaliação das crianças? Temos consenso de quais direitos e objetivos propor?

Nossa primeira decisão foi a de ancorar a BNCCEI nas DCNEI. Depois pensamos em que o básico seria garantir uma especificidade ao trabalho pedagógico na EI sem nos prender à ideia de disciplinas, presente no trabalho na EF e EM. Isso nos levou a recuperar a ideia de campos de experiências já adotados em relação à EI por países como Nova Zelândia, Itália, Espanha. Destacamos cinco campos de experiências de modo a incluir os grandes temas trabalhados na EI. Decidimos ainda propor uma estrutura de poucos e significativos direitos, escolhidos a partir dos debates que têm havido na área de EI, apresentar objetivos que descrevam a realização pelas crianças de práticas efetivadas nos campos de experiências e detalhados para 3 grupos etários.

Após esta resumida apresentação do processo, vou apresentar um ponto desafiador na elaboração da proposta de BNCC-EI: esclarecer conceitos como: currículo, processos de aprendizagem de bebês e de crianças pequenas, ensino, papel do professor e conhecimento. Vimos que as DCNEI nos apontavam uma boa perspectiva.

- Sobre Currículo

O currículo, conforme as DCNEI, é concebido como:

“... um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (Resolução CNE/CEB nº05/09 artigo 3º).

Essa concepção de currículo que coloca o processo curricular na articulação das experiências infantis e saberes sistematizados afasta-se tanto de uma transmissão unilateral do conhecimento pelos adultos quanto de uma visão de que crianças devem acessar apenas o que suas culturas infantis lhes apresentam. Sua meta é garantir a imersão das crianças em práticas culturais onde interagem com seus professores, com seus companheiros de idade e outros parceiros adultos, e se interrogam sobre as diferentes linguagens e sobre o mundo físico e social que as circunda, e sobre elas mesmas, o que requer o estabelecimento de uma fundamental relação de parceria com as famílias. Isso traz expressivo impacto nas práticas.

Dado que um currículo é definido na prática pedagógica efetivada nas unidades escolares orientadas pelo projeto educacional das mesmas, a BNCC-EI não constitui um currículo, mas aponta parâmetros básicos a serem suplementados por outros direitos, objetivos de aprendizagem e por metodologias eleitos pela comunidade escolar, sempre considerando o que propõem as DCNEI.

- Sobre Processos de aprendizagem de bebês e de crianças pequenas

Em relação ao processo de aprendizagem na primeira infância considera-se que é preciso transformar as representações de professores que ignoram as muitas formas de aprendizagem que a criança de zero a seis anos efetiva e que promovem seu desenvolvimento. Isto vale tanto para os que trabalham com as crianças na creche quanto para os que atuam na pré-escola.

Os contextos de aprendizagem nas unidades de educação infantil assim são considerados nas DNCEI:

As instituições de Educação Infantil devem tanto oferecer espaço limpo, seguro e voltado para garantir a saúde infantil quanto se organizar como ambientes acolhedores, desafiadores e inclusivos, plenos de interações, explorações e descobertas compartilhadas com outras crianças e com o professor. Elas ainda devem criar contextos que articulem diferentes linguagens e que permitam a participação, expressão, criação, manifestação e consideração de seus interesses. No cumprimento dessa exigência, o planejamento curricular deve assegurar condições para a organização do tempo cotidiano das instituições de Educação Infantil de modo a equilibrar continuidade e inovação nas atividades, movimentação e concentração das crianças, momentos de segurança e momentos de desafio na participação das mesmas, e articular seus ritmos individuais, vivências pessoais e experiências coletivas com crianças e adultos. Também é preciso haver a estruturação de espaços que facilitem que as crianças interajam e construam sua cultura de pares, e favoreçam o contato com a diversidade de produtos culturais (livros de literatura, brinquedos, objetos e outros materiais), de manifestações artísticas e com elementos da natureza. Junto com

isso, há necessidade de uma infraestrutura e de formas de funcionamento da instituição que garantam ao espaço físico a adequada conservação, acessibilidade, estética, ventilação, insolação, luminosidade, acústica, higiene, segurança e dimensões em relação ao tamanho dos grupos e ao tipo de atividades realizadas (Parecer CNE/CEB nº 20/09).

- Sobre Ensino e papel do professor

Para assegurar uma adequada compreensão desse posicionamento, retomo que tradicionalmente o uso dos termos *conhecimento* e *ensino* marcou a tendência de transmissão de conceitos na escola em um movimento que parte do professor e toma a criança como mero receptor de suas mensagens. Contudo, o reconhecimento da atividade da criança em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento requer uma nova perspectiva sobre os termos acima e quanto ao papel do professor.

O professor age para familiarizar a criança com significações historicamente elaboradas para orientar o agir das pessoas e compreender as situações e os elementos do mundo. Ele o faz quer de modo indireto, pelo arranjo do contexto de aprendizagem das crianças: os espaços, os objetos, os horários, os agrupamentos infantis, ou de modo direto, conforme interage com as crianças e lhes apresenta modelos, responde ao que elas perguntam, faz perguntas para conhecer suas respostas, pega no colo quando elas se emocionam e, por vezes, opõe-se ao que elas estabelecem para ajudá-las a ampliar seu olhar e aprimorar seu modo de sentir as situações. Tais ações do professor apontam para as crianças significados que interagem com as ações (e os significados) que elas já construíram, assegurando o protagonismo que toda criança tem.

Para apoiar esse processo a unidade educacional necessita considerar as características das crianças e suas diversidades culturais, sociais, étnicas. Nesta direção as DCNEI reconhecem que

As especificidades e os interesses singulares e coletivos dos bebês e das crianças das demais faixas etárias, devem ser considerados no planejamento do currículo, vendo a criança em cada momento como uma pessoa inteira na qual os aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos integram-se, embora em permanente

mudança. Em relação a qualquer experiência de aprendizagem que seja trabalhada pelas crianças, devem ser abolidos os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças. (Parecer CNE/CEB nº 20/09)

- Sobre Conhecimento

Este ponto é fundamental para incluir com sensibilidade a educação de crianças pequenas, que constroem sentidos desde o nascimento por meio de reações motoras, gestuais, expressivas, em resposta a uma situação enfrentada, ou seja, constroem o seu conhecimento sobre o mundo e sobre si mesmo antes da aquisição da linguagem verbal. Também é necessário fugir da concepção de sendo comum de que conhecimento é dado de fora para dentro do sujeito em práticas descontextualizadas de situações empíricas, atitude que vale igualmente para os demais níveis de ensino.

Em relação a conhecimento, FERRAÇO (2012) considerou que o deslocamento do foco curricular do conhecimento para a cultura ocorrido na década de 90 destacou o conhecimento como significação, instituição de sentidos, enunciação da cultura, e voltou-se para a mediação que as práticas cotidianas podem operar sobre as práticas escolares na aprendizagem e desenvolvimento das crianças, por meio da produção e partilha de saberes, fazeres e poderes pelo professor e crianças em **experiências** que lhes ofereçam a possibilidade de perceber um mundo diversificado em relação a pessoas, lugares, ideias, explicações, crenças, enquanto constroem sua identidade.

Ora, quando se coloca que o conhecimento é parte de um repertório cultural a ser apropriado de modo ativo pelas gerações mais novas, tema caro a Vigotski (2001), dentre outros, é preciso lembrar, primeiro, que ele não é um conjunto estável, imutável de significados, mas é produzido por meio de múltiplas linguagens – corporal, verbal, musical, visual - e constitui área onde são explicitados acordos, conflitos e diferenças. Em segundo lugar tais conhecimentos são dinâmicos e ligados aos interesses e às formas de compreensão e representação que as crianças estão elaborando, e constituem uma totalidade, um pensamento sincrético como fala Wallon (1981), dentre outros.

Um ponto deveras provocativo e já presente nas DCNEI relativo às práticas culturais geradoras de saberes, refere-se ao fato de que a responsabilidade dos professores

em selecionar os elementos para o currículo não ocorre apenas em relação às instituições de Educação Infantil das cidades, mas também em relação às do campo, quilombolas, ribeirinhas e as indígenas. Assim a formação de professores deve debater formas de garantir que os saberes das crianças e os conhecimentos do patrimônio cultural estejam contextualizados nas realidades das diferentes populações atendidas e que sejam os mais significativos para as crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade que delas participam.

Os pontos levantados nesta seção buscaram reforçar o entendimento de que a Educação Infantil pode sim ter sua especificidade respeitada quando se discute temas como currículo, ensino, aprendizado, não ficando presa a definições construídas para orientar a docência com crianças maiores, adolescentes e, em especial, com adultos. Posto isto, passemos a detalhar como foram colocados os direitos e objetivos de aprendizagem requeridos pela BNCC.

- Que direitos das crianças a Educação Infantil deve assegurar?

A definição de quais seriam os direitos que deveriam ser garantidos na Educação Infantil partiu dos três princípios apontados nas DCNEI (éticos, políticos e estéticos), considerando ainda o que tem se firmando como formas pelas quais meninos e meninas aprendem sobre o mundo social e natural e conhecem a si próprios. São seis direitos básicos apresentados de forma clara para apoiar a formulação dos projetos político-pedagógicos das unidades e a definição dos objetivos do trabalho docente. São eles:

- CONVIVER democraticamente com outras crianças e adultos, com eles se relacionar na vivência de diferentes situações, utilizando diferentes linguagens, e ampliar o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à natureza, à cultura e às singularidades e diferenças entre as pessoas.
- BRINCAR cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros adultos e crianças, ampliando e diversificando as culturas infantis, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- PARTICIPAR junto aos adultos e outras crianças, com protagonismo, tanto no planejamento como na realização das atividades recorrentes da vida cotidiana, na escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes,

desenvolvendo linguagens e elaborando conhecimentos a partir da tomada de decisão e de posicionamentos sua e dos outros.

- **EXPLORAR** movimentos, gestos, sons, palavras, emoções, histórias, objetos, elementos da natureza no contexto urbano e do campo, espaços e tempos da instituição, interagindo com diferentes grupos e ampliando seus saberes e linguagens.
- **EXPRESSAR**, como sujeito criativo e sensível, por meio de diferentes linguagens, sensações corporais, necessidades, opiniões, sentimentos e desejos, pedidos de ajuda, narrativas de experiências, registros de vivências e de conhecimentos elaborados nas diferentes experiências envolvendo tanto o produzir linguagens quanto o fruir as artes em todas as suas manifestações.
- **CONHECER-SE** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento nas diversas experiências de cuidados, interações e brincadeiras vivenciadas na instituição de Educação Infantil.

A garantia destes direitos se faz na criação de oportunidades para que as crianças vivam **experiências** que as levem à apropriação e ressignificação da cultura pelo convívio no espaço coletivo, e à produção de narrativas, individuais e coletivas através de diferentes linguagens, como colocam as DCNEI (Parecer CNE/CEB nº 20/09). As experiências a serem cotidianamente promovidas nas unidades de Educação Infantil são detalhadas no artigo 9º da Resolução CNE/CEB nº 05/09. Resumidamente, elas devem apoiar as crianças na construção de sua identidade, no reconhecimento da importância da corporeidade e da cultura corporal nesta faixa etária e da linguagem oral e escrita no desenvolvimento do pensamento e da imaginação infantil. Elas buscam dar subsídios que ampliem a sensibilidade estética das crianças e a compreensão delas do mundo social, da natureza, da ciência, problematizando ainda formas de lidar com a diversidade, a tecnologia e a sustentabilidade do planeta.

A noção de experiências acima apresentada responde ao disposto nas DCNEI, que consideram que os eixos norteadores do currículo na Educação Infantil são: as **interações**, ou seja, as diversas relações nas quais a criança se envolve com diferentes parceiros na unidade de educação infantil, e a **brincadeira, ou ludicidade**, como ação a ser priorizada neste momento de vida das crianças.

Ao invés de propor a organização do currículo em disciplinas, áreas de desenvolvimento, objetos de conhecimento, dentre outras possibilidades, em consonância com as linhas de pensamento atuais sobre o currículo, a BNCC propõe o arranjo curricular em **Campos de Experiências**, apoiada nas DCNEI para quem “A organização curricular da Educação Infantil pode se estruturar em eixos, centros, campos ou módulos de experiências que devem se articular em torno dos princípios, condições e objetivos propostos nesta diretriz” (Resolução CNE/CEB nº 05/09, artigo 9º, parágrafo único).

Os campos de experiências mudam o foco do currículo da perspectiva do/a professor/a para a perspectiva da criança, que empresta um sentido singular às situações de aprendizagem em atividades onde interagem, brincam e constroem noções, habilidades, atitudes. Eles alteram a visão de tempo, de espaço e de contexto de aprendizagens na efetivação de um currículo e envolvem todos os momentos presentes na jornada das crianças na Educação Infantil, incluindo o acolhimento inicial, as refeições, as festas com os pais etc., não se reduzindo apenas à realização de atividades de expressão plástica, brincadeiras, rodas de conversa etc.

Os Campos de Experiências propostos pela BNCC como o arranjo curricular para a Educação Infantil são:

- ✓ O EU, O OUTRO E O NÓS
- ✓ CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS
- ✓ ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO (na versão 3 aparece como ORALIDADE E ESCRITA)
- ✓ TRAÇOS, SONS, CORES E IMAGENS
- ✓ ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES.

Cada um dos cinco campos de experiências cria situações para a vivência dos seis direitos propostos para a etapa e se a visão dos direitos a serem garantidos às crianças perpassa todo o cotidiano da unidade, a explicitação de objetivos básicos exige que sejam eleitos certos conteúdos como focos do trabalho com as crianças, potencializados nas e pelas experiências.

3. Brincar ou Escrever ou Brincar com a escrita?

Uma questão que tem se colocado por diferentes atores na discussão curricular na Educação Infantil tem sido a da aquisição da língua escrita, ou processo de alfabetização. Historicamente, a Educação Infantil tem assumido seu papel educativo no domínio da oralidade e reconhecido seu papel na constituição de sujeitos falantes, pois, para muitas crianças, as unidades de Educação Infantil são o lugar onde elas aprendem as mais diversas formas sociais de comunicação, as cantigas, as brincadeiras de roda, os jogos cantados. É lá também que as crianças com deficiência auditiva ou visual podem se apropriar de outras formas de comunicação, como a língua de sinais ou o alfabeto braile, igualmente importantes para estabelecer suas possibilidades de apropriação da cultura humana historicamente elaborada.

No entanto, não se observa entre os profissionais da área a mesma atitude com relação à aprendizagem da linguagem escrita. Para eles alfabetizar se constituía apenas em torno da mecânica da escrita. Outros educadores afirmam que, se a tradição tem eleito a alfabetização como foco básico do Ensino Fundamental, não cabe à Educação Infantil ser considerada período preparatório das crianças para aquela etapa, antecipando práticas que as introduzem no processo de alfabetização. A esta preocupação outros educadores, por sua vez, respondem que a curiosidade que hoje as crianças desde pequenas têm em relação à língua escrita não pode ser ignorada e práticas didáticas adequadas devem ser propostas para aproximar as crianças da língua escrita já na educação infantil, por meio de interações culturalmente mediadas plenas de ludicidade.

Na concepção considerada quando da elaboração da BNCCEI, a leitura e a escrita são vistas no diálogo com a cultura infantil, integrando-se aos demais campos de experiências, sem serem tratadas como algo prioritário ou superior. Esse posicionamento ecoa o disposto nas DCNEI que assim se pronunciam sobre a linguagem escrita

É importante lembrar que dentre os bens culturais que crianças têm o direito a ter acesso está a linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e a escrita, instrumentos básicos de expressão de ideias, sentimentos e imaginação.

[...]

Vivendo em um mundo onde a língua escrita está cada vez mais presente, as crianças começam a se interessar pela escrita muito antes que os professores a apresentem formalmente. Contudo, há que se apontar que essa temática não está sendo muitas vezes

adequadamente compreendida e trabalhada na Educação Infantil. O que se pode dizer é que o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e “textos”, mesmo sem saber ler e escrever (Parecer CNE/CEB nº 20/09).

As DCNEI abriram um caminho produtivo para se pensar a língua escrita na Educação Infantil, incluindo a leitura de histórias para todas as idades e atividades exploratórias e lúdicas de escrever. Projetos nessa direção já avançaram bastante, como o Projeto Ler e Escrever na Educação Infantil da UFMG, UFRJ e UNIRIO. Outras pesquisas sobre práticas curriculares construídas a partir do conceito da BNCC devem esclarecer ainda mais as possibilidades e os entraves na efetivação desta proposta.

A mudança no nome do campo de experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação” apresentado nas versões 1 e 2 da BNCCEI para “Oralidade e escrita” na terceira versão do documento representou, na visão nossa de consultores, uma redução nas concepções de linguagem e de ensino/aprendizagem na Educação Infantil. O campo foi originalmente proposto como um importante instrumento de interação de diferentes linguagens que trouxessem para o cotidiano das unidades os momentos de “escutar” (no sentido de acolher mensagens orais, corporais, musicais, corporais, além das mensagens trazidas por textos escritos), e “falar” (entendido como expressar não apenas pela oralidade, mas também pela linguagem de sinais, escrita espontânea, escrita braile, dança, desenhos). Trabalhar com esse importante conjunto de linguagens neste campo ampliaria não apenas a fala, mas o pensamento (sobre si, sobre o mundo, sobre cada uma destas linguagens) e a imaginação das crianças.

4. Quem avalia, o que se avalia, como se avalia na Educação Infantil

A oportunidade de se aprofundar o diálogo sobre a identidade da EI e a BNCCEI é muito oportuna até para enfrentarmos o que se anuncia sobre as questões de avaliação em todas as etapas da Educação Básica.

A BNCC-EI operacionaliza nova concepção de avaliação na etapa, destacando a importância da continuidade e flexibilidade do apoio que o(a) professor(a) dá às crianças nas experiências organizadas no cotidiano da unidade educacional, reconhecendo o sentido singular que cada uma delas dá às situações vividas e aos conhecimentos nelas elaborados.

A avaliação vem se constituindo em questão essencial para a Educação Infantil, seja tomando as crianças como foco de um processo avaliativo voltado a garantir-lhe seus direitos de aprendizagem, seja tomando as próprias instituições e as práticas educativas que nelas se realizam como objeto de avaliação em busca da melhoria da qualidade dos serviços oferecidos às crianças e às suas famílias nestes contextos.

Segundo ordenamento legal (Lei 9.394/96, modificada pela Lei nº 12.796/13) a avaliação na Educação Infantil deve servir para o acompanhamento e o registro do desenvolvimento das crianças desvinculada da promoção ou retenção das mesmas, e ser registrada por meio de “documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança”, em coerência com o que dispõem as DCNEI.

Por sua vez, a avaliação é instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças. Ela deve incidir sobre todo o contexto de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças, a forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças, os agrupamentos que as crianças formaram, o material oferecido e o espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades.

A avaliação, conforme estabelecido na Lei nº 9.394/96, deve ter a finalidade de acompanhar e repensar o trabalho realizado. Nunca é demais enfatizar que não devem existir práticas inadequadas de verificação da aprendizagem, tais como provinhas, nem mecanismos de retenção das crianças na Educação Infantil. Todos os esforços da equipe devem convergir para a estruturação de condições que melhor contribuam para a aprendizagem e o

desenvolvimento da criança sem desligá-la de seus grupos de amizade” (Parecer CNE/CEB nº 20/09).

Não se trata de medir o alcance pelas crianças de determinados conteúdos, cobrando delas apenas respostas-padrão, mas captar o modo delas significarem sua experiência, o mundo e a si mesmas a partir das práticas cotidianas coordenadas pelos professores. A documentação do trabalho pedagógico e das crianças proposta pelas DCNEI deve permitir às famílias conhecer o trabalho da instituição e os processos de desenvolvimento e aprendizagem que as crianças já apresentam. Ela deve abranger todos os olhares presentes no espaço educacional, gerando uma atitude cooperativa entre os responsáveis pela ação educativa e apontar caminhos para novas estratégias e ações. Se feita de forma sensível às características de cada criança, a documentação elaborada servirá como valioso elemento na troca de informações entre professores/as da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, beneficiando as crianças.

Todavia, ainda não se sabe se novas políticas de avaliação vão atuar na direção apontada. Como a BNC se articula com a ANEI? A proposta tem sido de manter o foco da ANEI na avaliação das práticas e não nas crianças. E como pensar em relação à ANA?

REFERÊNCIAS

BRASIL (2009) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Parecer CNE/CEB nº 20/09 / Resolução CNE/CEB nº05/09. Brasília, CNE.

BRASIL (2013/1996) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (modificada pela Lei nº 12.796/13)

BRASIL (2014) Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei Federal nº 13.005/14)

CAMPOS, M.M. & ROSEMBERG, F. (1995) Critérios Para Um Atendimento Em Creches Que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças. Brasília, MEC: SEF:COEDI

FERRAÇO, C. E. Currículos, cotidianos e culturas em narrativas e imagens. Espaço do Currículo, v. 4, n. 2, p. 138-148, set. 2011/mar. 2012.

VYGOTSKY, L. S. (2001). A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo, Martins Fontes.

WALLON, H. (1981) A evolução psicológica da criança. Lisboa, Editorial Setenta.

