

EDUCAÇÃO

ORIENTAÇÃO NORMATIVA Nº 01, DE 02 DE DEZEMBRO DE 2013

“Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares”

I. Considerações Iniciais

A Educação Infantil vem sendo tema de inúmeras reflexões que enfatizam as suas contribuições no desenvolvimento integral da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade.

A Constituição Federal, por meio da Emenda Constitucional nº 53/06, altera o artigo 208, estabelecendo como dever do Estado a garantia de “educação infantil, em creches e pré-escolas, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”.

Em 2009, nova Emenda Constitucional fez-se necessária, a EC nº. 59/09 dessa vez determina que a educação básica obrigatória e gratuita passará a ser dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta obrigatória para todos que não tiveram acesso na idade própria.

A Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na mesma esteira, vem sendo alterada, culminando com a edição da Lei nº 12.796, de 04/04/13, que alterou, entre outros, o art. 4º da LDB estabelecendo como dever do Estado com a educação escolar pública a garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio.

A mesma lei, ao tratar especificamente da Educação Infantil, altera os artigos 29, 30 e 31 da LDB, com a seguinte redação:

Art. 29 – A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30 – A educação infantil será oferecida em:

- I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até 3 (três) anos de idade;
- II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade.

Art. 31 – A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

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

Frente a tais determinações legais, a Secretaria Municipal de Educação constituiu Grupo de Trabalho, que possui representatividade de todas as regiões da cidade, por meio da Portaria SME nº 5.076, de 02/09/13, objetivando a elaboração da presente Orientação Normativa, visando definir procedimen-

tos comuns para que as Unidades Educacionais de Educação Infantil realizem a avaliação do desenvolvimento das crianças e sintetizem esse processo em documentação específica que permita verificar a sua trajetória educacional nessa etapa de educação.

Nessa mesma linha, no decorrer desse processo o Conselho Municipal de Educação expede a Indicação nº 17, publicada no DOC de 26 de novembro de 2013.

II. Concepção de Educação Infantil

(...) um oásis, um lugar onde se torna criança, onde não se trabalha, onde se pode crescer, sem deixar de ser criança, onde se descobre (e se conhece) o mundo através do brincar, das relações mais variadas com o ambiente, com os objetos e as pessoas, principalmente entre elas: as crianças. (FARIA, 2003)

As Unidades Educacionais de Educação Infantil: Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI, Escola Municipal de Educação Bilíngüe para Surdos – EMEBS, Centro de Educação Infantil - CEI, Centro de Educação Infantil Indígena – CEII e Centro Municipal de Educação Infantil – CEMEI, que recebem bebês e crianças pequenas de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, constituem-se em locais coletivos privilegiados para a vivência das infâncias.

O termo “privilegiados” é utilizado, por serem espaços pensados com e para todos os atores sociais de pouca idade: bebês e crianças, meninos e meninas, pobres e ricos (as), negros (as), brancos (as) e indígenas, brasileiros (as) e estrangeiros (as), paulistanos (as) e migrantes, sejam eles (as) deficientes, com distúrbios globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação ou não.

Tais instituições possuem uma multiplicidade de configurações, vez que consideram de suma importância compreender o contexto sociocultural das infâncias e suas especificidades na sociedade contemporânea, para constituir práticas educativas autorais e adequadas às necessidades e interesses das crianças e suas famílias. Isso somente se efetiva na aproximação das relações com as famílias e comunidade por meio do diálogo e respeito mútuo entre os espaços educativos e a rede de relações em que as crianças estão inseridas.

Na Educação Infantil as crianças têm direito ao lúdico, à imaginação, à criação, ao acolhimento, à curiosidade, à brincadeira, à democracia, à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à convivência e à interação com seus pares para a produção de culturas infantis e com os adultos, quando o cuidar e o educar são dimensões presentes e indissociáveis em todos os momentos do cotidiano das unidades educacionais.

Dessa forma, a organização do tempo e dos espaços nas Unidades deve privilegiar as relações entre as crianças com a mesma idade e também de faixas etárias diferentes, suas escolhas e autonomia, a acessibilidade aos materiais, o deslocamento pelas salas e outras dependências da instituição e fora dela.

As crianças devem ter contato com o conhecimento construído historicamente e serem valorizadas também como produtoras e co-construtoras dos mesmos. Desse modo, o papel do Educador da Educação Infantil é daquele que escuta as vozes dos meninos e meninas, articula e apoia suas descobertas, criando condições para a produção do conhecimento de maneira integral e não fragmentada.

Destaca-se que considerar as falas e expressões das crianças e bebês, carregadas de indicações sobre como os mesmos pensam a escola da infância constituem-se em um valioso subsídio para a construção de espaços mais ricos e significativos para eles, considerando seus interesses e necessidades. Nesse sentido, a instituição de Educação Infantil é pensada para e com as crianças e suas famílias.

As propostas pedagógicas, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Resolução CNE/CEB nº 5/09, devem respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos e ter como objetivo garantir à criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens.

Enfim, um grande desafio para a Rede Municipal configura-se em fazer das Unidades de Educação Infantil aquele oásis citado inicialmente: um local para ser criança; para se viver a infância; onde se brinca; onde as falas, expressões e choros são considerados; onde se corre; se pinta; se dança; se canta; se fotografa; se desenha; se cozinha; se escreve; se lê; na relação com o espaço/tempo/materiais, com os adultos e especialmente com outras crianças e bebês.

III. Concepção de Criança/Infância

As concepções sobre criança e infância são construções sociais, históricas e culturais que se consolidam nos diferentes contextos nos quais são produzidas e a partir de múltiplas variáveis como etnia, classe social, gênero e condições socioeconômicas das quais as crianças fazem parte. Considerando tais elementos e a sua relação com a imagem de criança construída no tempo e na história, pode-se afirmar a existência de múltiplas infâncias e de várias formas de ser criança.

Visando à construção de uma Pedagogia para/com a Infância, que, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, se estende até aos doze anos, permeando tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental, defende-se uma concepção de criança contextualizada em sua concretude de existência social, cultural e histórica, participante da sociedade e da cultura de seu tempo e espaço, modificando e sendo modificada por elas.

Dessa forma, considera-se que essas concepções se revelam, sobretudo, na forma como as Unidades de Educação Infantil organizam espaços, tempos, materiais, relações e currículo para a construção de um trabalho pedagógico que considere a criança em sua integralidade, ou seja, que considere a criança como pessoa capaz, que tem direito de ser ouvida e de ser levada a sério em suas especificidades enquanto 'sujeito potente', socialmente competente, com direito à voz e à participação nas escolhas; como pessoa que consegue criar e recriar, "verter e subverter a ordem das coisas", refundar e ressignificar a história individual e social; como pessoa que vê o mundo com seus próprios olhos, levantando hipóteses, construindo relações, teorias e culturas infantis por meio da expressão e da manifestação nas diferentes linguagens e nos diferentes modos de agir, construindo seus saberes e (re)ensinando aos adultos a olhar o mundo com "olhos de criança".

IV. Concepção de Currículo

As concepções mencionadas anteriormente revelam-se nas formas como as Unidades de Educação Infantil pensam e organizam o currículo com os seus tempos, espaços, ambientes, interações, relações, materiais etc., como construção sociocultural e histórica, que emerge "(...) da vida dos encontros entre as crianças, seus colegas e os adultos e nos percursos no mundo" (BRASIL, 2009, p. 50). Como o currículo emerge e se concretiza a partir dos encontros como acontecimentos dialógicos entre culturas, histórias, representações e narrativas, que congregam diversas etnias, gêneros, faixas etárias, gerações sendo traduzidas em ações que envolvem a criança no seu dia-a-dia nas Unidades de Educação Infantil, como algo vivo e dinâmico, não havendo assim, possibilidade de desvinculá-lo da vida. Todavia é importante salientar que (...) a vida na educação infantil explicita uma concepção curricular, mas a vida não é o currículo, o currículo, enquanto organização e sistematização de intenções educacionais e pedagógicas, não pode dar conta do excesso de sentidos, do invisível que há no viver cotidiano (idem, p. 57).

Consoante esse entendimento, o artigo 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, de caráter mandatário, a serem observadas na elaboração das propostas pedagógicas de cada estabelecimento de educação infantil, dispõe que, o currículo da Educação Infantil 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.

O currículo que se dá no espaço e tempo vivido, na relação e interlocução entre as crianças e os adultos, mas também no tempo do recolhimento, da individualidade e da imprevisibilidade, dos acontecimentos do cotidiano e, bem ainda para além das situações planejadas, "(...) isto é, o currículo diz respeito a acontecimentos cotidianos que não podem ser objetivamente determinados, podem ser apenas planejados, tendo em vista sua abertura ao inesperado." (BRASIL, 2009, p. 57)

Assim sendo, o currículo carrega o registro do percurso vivido, ou seja, está continuamente em ação deixando marcas, aprendizagens e o registro sócio histórico nas memórias dos seus protagonistas. Enfim, o currículo na educação infantil, deve contemplar um caráter integrador e construir-se envolvendo todos os atores do processo educativo, famílias, bebês, crianças, educadores (as) e comunidade, tendo como eixo o lúdico, o brincar e a arte, rompendo com o caráter prescritivo e homogeneizador, bem como, com a cisão entre CEI e EMEI e desta com o Ensino Fundamental.

V. Perfil do Educador (a) da Infância

Considera-se que todos (as) os (as) profissionais da Unidade de Educação Infantil são educadores (as) porque contribuem para a formação e crescimento das crianças, cuidando e educando-as. O (a) educador (a) da Infância deve ter um papel fundamental como "observador participativo", que intervéem para oferecer, em cada circunstância, os recursos necessários à atividade infantil, de forma a desafiar, promover interações, despertar a curiosidade, mediar conflitos, garantir realizações, experimentos, tentativas, promover acesso à cultura, possibilitando que as crianças construam culturas infantis.

Os (as) educadores (as) devem ser conhecedores da importância de seu papel e da sua atuação nas relações com as crianças, com as famílias e com a comunidade educativa. Sendo um dos construtores do Projeto Político Pedagógico da unidade, faz-se necessário ter clareza de suas ações e conhecimento teórico a respeito de todos os temas pertinentes à infância, em especial sobre o cuidar e educar, consciência de que a educação é uma prática social, portanto supõe intencionalidade na Educação Infantil esta intencionalidade não está relacionada com práticas de escolarização e antecipação de processos, nem tão pouco, adaptação de práticas didáticas do Ensino Fundamental devendo estar em consonância com os princípios da Pedagogia da Infância construída para e com as crianças e com suas famílias.

Tais princípios como: a) Considerar a criança como principal protagonista da ação educativa; b) A indissociabilidade do cuidar e do educar no fazer pedagógico; c) Considerar a criança como centro da atenção do Projeto Político Pedagógico; d) Possibilitar à criança o acesso aos bens culturais, construídos pela humanidade, considerando-as sujeito de direitos, portadora de história e construtora das culturas infantis; e) Reconhecer e valorizar a diversidade cultural das crianças e de suas famílias; f) Dar destaque ao brincar, a ludicidade e às expressões das crianças na prática pedagógica de construção de todas as dimensões humanas; g) Considerar a organização do espaço físico e tempo como um dos elementos fundamentais na construção dessa pedagogia; h) Efetivar propostas que promovam a autonomia e multiplicidade de experiências; i) Possibilitar a integração de diferentes idades entre os agrupamentos ou turmas; j) Ter a arte como fundamento na formação dos (os) profissionais da primeira etapa da Educação Básica; l) Estabelecer parcerias de participação com as famílias; m) Estender o "espaço educativo" para a rua ou bairro e a cidade; n) Buscar continuidade educativa da Educação Infantil na direção do Ensino Fundamental; Constituem-se como fundamentos para uma prática docente que considere a criança como sujeito ativo, potente e singular na percepção do mundo, estabelecendo relações não adultocêntricas com as crianças onde as perspectivas dos pequenos e pequenas sejam consideradas tanto no que se refere à construção do currículo quanto a organização do planejamento pedagógico, reconhecendo e se efetivando assim, o protagonismo infantil e o "lugar" da criança no centro do Projeto Pedagógico.

Ao considerar as vozes e perspectivas das crianças, compreende-se que o trabalho pedagógico realizado nas instituições de educação infantil, se concretiza enquanto um encontro entre as crianças e os adultos num movimento dialético onde uma parte vem das crianças e outra dos adultos. Nesse

sentido, a relação entre os educadores (as) e as crianças é fundamental para a construção dos conhecimentos a respeito de si e do outro, favorece as relações afetivas, de proteção e bem-estar das crianças, contribuindo para a formação de autoestima e autoimagem positivas.

O jogo, as brincadeiras infantis, os conhecimentos do cotidiano, as práticas socioculturais, pressupõem um rico arcabouço de aprendizagens sociais que permitem as crianças tempos e espaços para ressignificação e construção das culturas infantis.

O (a) educador (a) da infância ao elaborar o seu planejamento pedagógico deve contemplar oportunidades para que o inesperado possa acontecer, permitindo a reconstrução e aquisição de novos conhecimentos, construção de teorias, tentativas e negociações entre as crianças. Além de utilizar-se da observação participativa como um instrumento para a elaboração de registros escritos, fotográficos, audiovisuais e por meio das produções das crianças, tais como, desenhos, esculturas, engenhocas, maquetes, falas e expressões para refletir sobre quais intervenções pedagógicas precisarão ser feitas a fim de oportunizar as crianças sempre as melhores e mais ricas condições de viver as infâncias nos contextos educativos das unidades de Educação Infantil.

O educador (a) da infância, deverá lançar mão destes elementos para compor relatórios de acompanhamento do processo de aprendizagem de maneira descritiva focando-se nas experiências vividas e ainda, elaborar materiais que possam apoiar as famílias tanto no conhecimento quanto no acompanhamento do processo educativo.

Considerando a especificidade da Educação Infantil e a singularidade dos bebês e crianças pequenas, meninas e meninos, a docência nesta etapa da educação básica se constitui como um ofício em construção, com saberes singulares, sobretudo, marcados pelo fato da Educação Infantil ser um espaço educacional e não escolar com formas específicas de ser professor, de elaborar o planejamento, os registros e a avaliação, de realizar a gestão dos tempos e materiais a fim de que as crianças tenham tempo para construir os seus projetos e teorias, relações, etc.

A partir do princípio de que o educador (a) ao colocar a criança no centro do projeto educativo, assume um papel relevante, mas que não é o centro das relações, sendo aquele que cria condições para que os pequenos e pequenas possam relacionar-se com a “vida”, com o conhecimento socialmente construído e que favoreça a expressão criativa por meio das diferentes linguagens.

Enfim, o papel do educador (a) da infância é o de criar condições, organizar tempos e espaços, selecionar e organizar materiais de forma criativa, observar as crianças, avaliar processos construindo registros que historicizem o tempo vivido, apoiar as suas descobertas e projetos a fim de possibilitar a ampliação das experiências das crianças, sem que o foco esteja centrado nele e sim na ação e invenção dos meninos e das meninas.

Tais considerações consolidam a necessidade de seguir refletindo para compreender: Como exercer a docência na primeira infância?

VI. Participação da Família

Toda comunicação pressupõe diálogo, que só se efetiva quando o falante se dirige a um outro, individual ou coletivo, que faz parte do projeto de fala do falante e, que, para a efetivação do diálogo, é necessário que a linguagem e a situação que ela refere sejam do domínio comum (GOULART, 2001, p. 88).

A Educação Infantil como espaço sócio-educativo, democrático e coletivo, entendendo “Democracia como um sistema de vida que só pode ser considerado efetivo quando é construído pelo grupo social, de acordo com interesse e convicções comuns” (OLIVEIRA, 2001, p.13), deve considerar as famílias. A integração das famílias perpassa todo o período de permanência das crianças nos EMEI, EMEBS, CEI, CEII, CEMEI, quando conjuntamente todos os atores envolvidos passam a construir um projeto educativo por meio de diferentes processos de participação. Esse projeto precisa garantir os princípios do cuidar e do educar enquanto ações indissociáveis da ação pedagógica, visando o desenvolvimento integral da criança, onde os tempos de infância são considerados, e as crianças percebidas

em suas particularidades e respeitadas em suas diferenças. Assim sendo, (...) Ambas as instituições – famílias e escolas – estão enraizadas em identidades sociais, étnicas, culturais e religiosas.

Portanto, a convivência produtiva com padrões e valores familiares e comunitários na instituição de educação infantil é necessária para manter relações que discutam e reflitam sobre as identidades e as diversidades das crianças. (BRASIL, 2009, p. 33)

Nesta perspectiva a ação educativa, entre família e escola, é reconhecida como um trabalho em complementaridade e partilha de responsabilidades.

A participação da família na instituição é de extrema importância para o desenvolvimento das crianças e, sobretudo, para a promoção do trabalho democrático participativo, portanto há de se garantir condições para se realizar trocas, interações com outras pessoas, sejam crianças ou adultos. Essa participação efetiva contribui imensamente na medida em que informações são compartilhadas, aprendizagens são construídas e reconstruídas em contextos específicos – contextos estes que estão sempre abertos à mudança, tais como: cuidar e educar; do brincar; das diferentes infâncias; das marcas infantis em relação aos espaços; das interações e do social ampliado.

Para garantia da efetiva participação, é necessário buscar momentos de encontros de convivência produtiva, para que além do aspecto formativo, no sentido da promoção de debates temáticos, se qualifiquem as reuniões de familiares com profissionais da Unidade Educacional e dos Conselhos de Escola/Conselhos de CEI como importantes fóruns. Nesses espaços cada segmento deve ter garantido a voz e a escuta num processo dialógico de construção da ação educativa. Face a isso, convém promover a garantia de horários que considerem as necessidades das famílias trabalhadoras, criando condições da comunidade se apropriar da escola como espaço de convivência, cultura e lazer: festividades, feiras de produção local (comida típica, artesanato, canto, produção agrícola), entre outras.

No período de ingresso da criança e ao longo do ano, deve se garantir a presença da família na instituição, a fim de contemplar os itens elencados por Malta (MEC/2009), nas instituições de Educação Infantil:

- As mães e os pais recebem uma atenção especial para ganhar confiança e familiaridade com a creche [com a Educação Infantil];
- Nossas crianças têm direito à presença de um de seus familiares na creche [na Educação Infantil] durante seu período de adaptação e, acreditamos, sempre que houver necessidade.
- O planejamento reconhece que o período de adaptação como um momento muito especial para cada criança, sua família e seus educadores.

Por fim, destacamos que a escola é a representação do conjunto de pessoas que a constitui enquanto espaço de convivência entre os diferentes autores em constante protagonismo de liderança compartilhada, na medida da dialogicidade em que juntos viabilizem ações de atendimento as necessidades da comunidade local, das perspectivas acerca do desenvolvimento das crianças e do papel de cada autor na ação educativa. Portanto temos na construção coletiva e participativa do Projeto Político Pedagógico a ferramenta que legitima as intenções de todos os atores.

VII. Projeto Político Pedagógico

Para que a Educação Infantil seja um “locus” de vivência de múltiplas experiências e diferentes linguagens, espaço privilegiado de socialização se faz necessária a construção coletiva de um Projeto Político Pedagógico centrado na criança. Projeto que transpareça as concepções de todos os atores envolvidos com os meninos e meninas: educadores (as) e comunidade, além das próprias crianças.

Como preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com participação da direção [equipe gestora], dos professores e da comunidade escolar.

O Projeto Político Pedagógico deve ser um documento dinâmico, possibilitando sempre ser revisado, apresentando as continuidades das propostas pedagógicas e administrativas, encaminhamentos realizados, dificuldades superadas e outras passíveis de intervenção. Portanto, o Projeto Político Pedagógico é um instrumento de historicidade da Unidade Educacional.

Assim, se caracteriza como documento de consulta para todos os membros da comunidade escolar, onde resgatamos ideias, registramos os avanços das proposições iniciais, e conseguimos verificar se os novos caminhos propostos já foram ou não trilhados pela Unidade Educacional.

Um Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil em consonância com esta normatização deve ser constituído com a proposição de instrumentalizar ao máximo as oportunidades de escuta às crianças; contemplar as dimensões do cuidar e educar, do brincar, da cultura da infância e das culturas infantis.

Salienta-se que instituir processos contínuos de autoavaliação participativos, assim como visitas aos territórios da comunidade escolar, podem ser ricos instrumentos para fornecer diretrizes na construção das metas a serem alcançadas pela Unidade Educacional, bem como uma valorosa avaliação do percurso trilhado permitindo redimensionar o Projeto Político Pedagógico segundo o constatado.

VIII. Contextualizando a Avaliação na Educação Infantil

Na história da Rede Municipal de São Paulo, verifica-se que a Educação Infantil teve início em nosso município em 1935, com a criação dos Parques Infantis e no ano de 1975 eles passam a ser denominados Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI). Naquela época exercia uma função compensatória/preparatória da criança para o 1º grau, que objetivava “compensar” as privações culturais sofridas pelas crianças das classes populares, levando a criança a realizar exercícios com lápis e papel numa produção excessiva que enfatizava o treino e a mecanização. Nessa concepção avaliar ficava restrito a verificação e registro do que foi transmitido à criança.

Com o passar dos anos, a Rede Municipal de Ensino de São Paulo foi mudando sua concepção de Educação Infantil, acompanhando as mudanças apresentadas em nosso país. Assim, desde agosto de 1992 quando da aprovação do Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil foi efetivada através de relatórios descritivos individuais que teve por objetivo descrever as atividades das crianças, sem, contudo classificá-las nem tampouco servir de critérios para retê-las no prosseguimento de sua vida escolar.

A partir dos anos 2000 tem-se aprimorado esses relatórios e a sua utilização, introduzindo o conceito de documentação pedagógica, entendida como instrumento que auxilia os profissionais da Educação Infantil a historicizar o processo vivido no dia a dia pelas crianças no percurso de suas aprendizagens.

Em meio a essas mudanças a Secretaria Municipal de Educação integra à sua Rede as Creches que se encontravam sob responsabilidade da então Secretaria de Assistência Social, com nova denominação: Centros de Educação Infantil - CEI, trazendo práticas de registros diários que também são incorporadas aos estudos sobre avaliação.

Toda ação avaliativa demonstra uma opinião e uma apreciação de valor, portanto, vinculada a concepções. Nos dispositivos da LDB e nas concepções das DCNEI, sinalizam que as Unidades Educacionais devem planejar formas de avaliação que contemplem o acompanhamento do trabalho pedagógico e avaliação do desenvolvimento da criança, avaliando-a em relação a si mesma.

A avaliação na Educação Infantil constitui-se em 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.

IX. Avaliando o Processo de Aprendizagem e Desenvolvimento da criança

Partindo do pressuposto que “a avaliação será sempre da criança em relação a si mesma e não comparativamente com as outras crianças” (MEC, 2012), entendemos que 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.

Tal concepção de avaliação se efetiva por meio de uma sistematização de registros significativos dos fazeres vividos pelas crianças, que tenham por objetivo registrar a história dos caminhos que o grupo percorreu em suas inter-relações (das próprias crianças, dos (as) educadores (as) e dos demais adultos com as quais convivem) e vem percorrendo em busca do conhecimento de mundo e suas formas de expressão.

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, portfólios individuais e do grupo, fotos, filmagens, as próprias produções das crianças (desenhos, esculturas, maquetes, entre outras).

Esses registros são considerados “documentação pedagógica”, que segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003) são as formas pela qual se expressa o que as crianças estão dizendo e fazendo, é o trabalho das crianças, é a maneira como o (a) educador (a) se relaciona com elas e com o seu trabalho. Não pode ser confundida com a “observação da criança”, esta diz respeito à avaliação do fato de ela estar adaptada a um conjunto de padrões. Já a documentação pedagógica está interessada em enxergar e entender o que está acontecendo no trabalho pedagógico e o que a criança é capaz de fazer sem qualquer estrutura predeterminada de expectativas e normas.

A documentação pedagógica sempre está pontuada no momento histórico vivido, na concepção subjacente e na visão que temos do trabalho pedagógico. Pode, também, servir para a gestão democrática, quando as várias vozes dos atores e protagonistas (meninos e meninas, educadores (as) e famílias) são ouvidas, dando visibilidade aos saberes vividos na Unidade Educacional. 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, como o conhecimento é construído e que tipo de instrumentos o ambiente oferece para a experimentação e para simbolização dos atores sociais de pouca idade.

Na elaboração da documentação pedagógica, algumas perguntas podem nortear o olhar dos educadores em suas intervenções:

- Quais os interesses dos bebês e das crianças?
- Que tipos de teorias meninos e meninas elaboram?
- Como posso instigar/desafiar essas teorias?
- Como propiciar que os bebês e as crianças possam ampliar suas experiências com as diferentes temáticas e linguagens garantindo situações significativas de construção de conhecimento, superando atividades desconexas e apartadas?
- Como os bebês e as 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 seus sentimentos?
- O que as crianças e suas famílias pensam sobre a Educação Infantil?

Entende-se que a documentação pedagógica deve acompanhar as crianças em seu percurso educativo e que esta corrobora com as concepções de educação infantil, de criança/infância e de currículo, bem como com a participação das famílias explicitadas no presente documento.

IX. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

O campo da avaliação educacional abrange diferentes âmbitos: a aprendizagem, as instituições, as políticas educacionais, os programas. Este documento objetiva marcar para além do enfoque no âmbito da aprendizagem e do desenvolvimento da

criança, ou seja, a denominada avaliação institucional.

A avaliação institucional pode contemplar tanto a autoavaliação quanto a avaliação externa. Entende-se por autoavaliação o conjunto de procedimentos avaliativos organizados por integrantes da instituição educativa que realizam a avaliação do trabalho e das condições de sua produção – professores, outros profissionais da instituição, alunos e pais. (SOUSA, 2009)

A avaliação externa ocorre quando se busca a avaliação da instituição educativa por meio do olhar de agentes públicos ou entidades da comunidade escolar, que analisam o trabalho com um “olhar de fora”.

Cabe distinguir, a avaliação na educação infantil e a avaliação da educação infantil.

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. (DIDONET, 2013)

Sendo assim, a avaliação na educação infantil, é construída pelos (as) educadores (as) que interagem com os meninos e as meninas no cotidiano e pelas próprias crianças. É composta por instrumentos que auxiliam a historicizar o processo vivido no dia a dia, no percurso das aprendizagens, se afastando de toda e qualquer forma de avaliação que compare ou meça o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças com finalidades classificatórias e segregacionistas.

A avaliação da educação infantil toma esse fenômeno sociocultural (“a educação nos primeiros cinco anos de vida em estabelecimentos próprios, com intencionalidade educacional, configurada num Projeto Político-Pedagógico ou numa proposta pedagógica”), visando responder se e quanto ele atende à sua finalidade, a seus objetivos e às diretrizes que definem sua identidade. Essa questão implica perguntar-se sobre quem o realiza, o espaço em que ele se realiza e suas relações com o meio sociocultural. Enquanto a primeira avaliação aceita uma dada educação e procura saber seus efeitos sobre as crianças, a segunda interroga a oferta que é feita às crianças, confrontando-a com parâmetros e indicadores de qualidade. (DIDONET, 2013)

Essa é feita por um conjunto de profissionais do sistema de ensino (gestores, diretores, coordenadores pedagógicos e outros especialistas, professores e outros educadores da Unidade), pelas famílias, pela comunidade, etc.

Por ser centrada na instituição educativa, a avaliação possibilita que cada agrupamento possa olhar para o 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 do sistema educacional ou em seu contexto.

A avaliação institucional traz uma perspectiva formativa, pois possibilita a valorização dos contextos em que os resultados foram produzidos. Permite comparar o que foi executado com o que estava previsto, identificando os resultados não previstos, os fatores que facilitam ou são obstáculos à qualidade da educação ofertada; favorece a reflexão fundamentada em dados, visando desencadear mudanças; põe em diálogo informações de fontes variadas (das crianças, dos docentes, das famílias, das condições objetivas de trabalho) possibilitando, desse modo, a avaliação do Projeto Político Pedagógico. Assim, a avaliação institucional pode ser instrumento potente para reconstrução das práticas, resultantes do confronto e da negociação de posições, de interesses, de perspectivas; e ainda, para o fortalecimento das relações internas, bem como das demais instâncias decisórias da Rede de Ensino.

A Secretaria Municipal de Educação ao subsidiar e incentivar as Unidades Educacionais na utilização dos Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil, publicados pelo Ministério da Educação em 2009, como um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil ratifica o processo participativo e aberto a toda comunidade.

Tais Indicadores possibilitarão que as Unidades Educacionais redirecionem trajetórias, subsidiem decisões e propostas com vistas à melhoria da qualidade do atendimento oferecido às crianças na Educação Infantil da Cidade de São Paulo.

X. Articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental

A transição de uma etapa da educação para outra não pode romper com os benefícios da aprendizagem construída pelas crianças. Cabe assim, pensar esse processo de transição requer planejamento por parte dos profissionais de educação e um olhar atento para a questão da articulação entre educação infantil e ensino fundamental, bem como propostas pedagógicas integradas, contextualizadas, no tempo e no espaço das instituições educacionais, que considerem a concepção de criança/infância, a organização dos espaços e tempos, a valorização do brincar, do lúdico e da imaginação.

Nesse sentido é imprescindível analisar e refletir sobre como e quais infâncias estão sendo vivenciadas, e ainda como a transição pode contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem infantil.

Para que essa transição considere realmente os sujeitos diretamente envolvidos, as especificidades de meninos e meninas é importante ter um olhar para esse período de vida, percebendo cada indivíduo em suas múltiplas dimensões e linguagens, sem restringir sua condição apenas à de aluno. Assim como na Educação Infantil, no Ensino Fundamental também é esperado que as propostas pedagógicas valorizem o movimento, levem em conta os saberes e fazeres dos (as) pequenos (as) e os contextos sociais e culturais em que eles (as) estão inseridos (as), reconhecendo-os (as) como atores sociais e permitindo que participem em condições de igualdade nos espaços educativos.

O processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental deve contemplar desde o currículo, compreendido como um instrumento vivo, até a criação de espaços adequados tanto nas salas, quanto na área externa, além de práticas que viabilizem as interações criança/criança para que possam desenvolver suas culturas de pares infantis.

Assim, a transição efetiva-se como um momento positivo que respeita o desejo de conhecer e considera a continuidade do processo de aprendizagem. Pode ser articulada com ritos de passagem significativos (ações conjuntas entre as duas etapas da educação básica), a partir de contextos próximos do universo significativo dos meninos e meninas. Nessa linha, são consideradas descontextualizadas as formaturas, pois não fazem parte do universo infantil.

XI. Registrando o Processo de Avaliação

Nos itens anteriores procurou-se evidenciar como se dá o processo de avaliação na educação infantil, fundamentados nas concepções de educação infantil, de criança/infância e de currículo, que devem orientar os fazeres didáticos propostos no decorrer do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças que convergem para uma síntese periódica de avaliação considerada como elo significativo entre a prática vivenciada pelas crianças e o planejamento do(a) educador(a).

Nesse contexto o registro de avaliação na educação infantil se consubstancia em documentação necessária que orientará o replanejamento das ações pedagógicas e as intervenções educacionais necessárias.

A observação criteriosa, cuidadosa e o respeito ao ritmo individual de cada criança são aspectos que também precisam ser considerados nesse processo.

Com isso, a cada período vivido e experimentado pelos (as) pequenos (as), o (a) educador (a) terá em mãos para sua análise, valioso material, ou seja, terá um arquivo/registo dos processos vividos pelas crianças individualmente e em grupo.

Partindo de tal premissa, o registro do processo de avaliação na Educação Infantil exige por parte das Unidades Educacionais especial atenção, uma vez que se constitui em importante instrumento na análise do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

O conjunto dos diferentes instrumentos de acompanhamento, que se constituem a partir dos registros de observação do (a) educador (a), propicia a indicação das intervenções pedagógicas necessárias às aprendizagens e desenvolvimento dos meninos e meninas, sintetizados na documentação pedagógica, cuja apresentação aos pais e/ou responsáveis possibilitará o conhecimento do processo.

O assunto também tem relevância nos textos legais expedidos em âmbito federal, dos quais destacamos:

Nos termos do artigo 31, da LDB “A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

“ A educação Infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; (g.n.)

.....

.....

IV – controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar., exigida a frequência mínima de 60%(sessenta por cento) do total de horas;

V – expedição de documentação que permita testar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (g.n.)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, fixadas pela Resolução CNE/CEB nº 05/09, ratificam os dispositivos da LDB e orientam que a avaliação deve ser compreendida como parte do trabalho pedagógico, sem o objetivo de promoção ou classificação. Assim, se torna fundamental o hábito de registrar o processo vivido pelas crianças por meio de múltiplos instrumentos.

O artigo 10 da mesma Resolução, assim determina: “As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

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.) (g.n.)

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. (g.n.)

V – a não retenção das crianças na Educação Infantil.”

E continua no seu artigo 11: “ Na transição para o Ensino Fundamental 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.”

Na mesma esteira, o Parecer CNE/CEB 20/09, que acompanha a Resolução CNE/CEB 5/09, assim dispõe quanto à questão do registro, reafirmando os demais textos legais supramencionados:

“A observação sistemática, crítica e criativa do comportamento de cada criança, de grupos de crianças... e a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc. feita ao longo do período... (g.n.)

.....

A documentação dessas observações e outros dados sobre a criança devem acompanhá-la ao longo de sua trajetória na Educação Infantil e ser entregue por ocasião de sua matrícula no Ensino Fundamental...” (g.n.)

Finalizando o Parecer CNE/CEB nº 20/09, ao tratar sobre o acompanhamento da continuidade do processo de educação, o relator ainda expressa:

“... As Instituições de Educação Infantil devem assim:

a)

b)

c) planejar o trabalho pedagógico reunindo as equipes da creche e da pré-escola, acompanhado de relatórios descritivos das turmas e das crianças, suas vivências, conquistas e planos, de modo a dar continuidade a seu processo de aprendizagem;

d) prever formas de articulação entre os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (encontros, visitas, reuniões) e providenciar instrumentos de registro – portfólios de turmas, relatórios de avaliação do trabalho pedagógico, documentação da frequência e das realizações alcançadas pelas crianças – que permitam aos docentes do Ensino Fundamental conhecer os processos vivenciados na Educação Infantil, em especial na pré-escola e as condições em que se deram, independentemente dessa transição ser feita no interior da mesma instituição ou entre instituições, para assegurar às crianças a continuidade de seus processos peculiares de desenvolvimento e a concretização de seu direito à educação.”

A preocupação com a avaliação ainda se faz presente em outros documentos elaborados pelo MEC - “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” (MEC/ Secretaria de Educação Básica – 2009), relativo ao Indicador 1.3 - Registro da Prática Educativa, que assim expressa:

“Avaliação pressupõe compromisso com o que foi planejado... com base em documentação pedagógica rigorosa, resultante de observação e registros cuidadosos das realizações práticas...”.

Mais recentemente, em documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria MEC 1.147/11, denominado “Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação”, outubro/2012, pode-se destacar:

“As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 05/2009) explicitam que as creches e pré-escola devem planejar formas de avaliação que contemplem o acompanhamento do trabalho pedagógico e a avaliação do desenvolvimento da criança.

Nesse sentido, as observações e registros devem ser contextualizados, isto é, tomando as crianças concretas, em suas histórias de vida, seus ambientes sociais e culturais e coconstrutoras de um processo dinâmico e complexo de desenvolvimento pessoal e social. Variados devem ser os registros, tais como a escrita, a gravação de falas, diálogos, fotografias, vídeos, os trabalhos das crianças, etc.”

Frente a todo o exposto pode-se afirmar que é farta a documentação que trata da avaliação da educação infantil e da importância do registro nesse processo. À vista deles cabe a cada Unidade Educacional desde o momento de planejamento, prever formas de avaliação do trabalho realizado, definindo como se realizarão os diferentes registros.

A construção desses registros, inclusive os decorrentes da observação do educador, deve favorecer o acompanhamento do trabalho pedagógico, nas EMEI, EMEBS, CEI, CEII e CEMEI.

Os momentos de planejamento devem, sempre, prever espaços nos quais os educadores registrem suas reflexões sobre o trabalho desenvolvido. O educador poderá manter um caderno contendo fatos relativos a cada criança, individualmente. Além disso, existem, ainda, os registros construídos pelas próprias crianças, que devem ser considerados na elaboração de portfólios individuais e coletivos e também, ocupar lugar de material de análise e reflexão das professoras bem como de estudos nos horários e momentos formativos. Os portfólios individuais serão compostos de atividades desenvolvidas, além de falas das crianças, fotos, objetos, coleções, etc. Já os portfólios coletivos conterão as atividades realizadas em grupo pelas crianças, além de algumas observações próprias do educador, tais como: a participação de cada criança na atividade proposta, o surgimento de lideranças, os possíveis conflitos, etc.

Ao final de cada semestre, com base em todos os registros realizados no decorrer do período, caberá ao 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, nas suas diferentes dimensões.

Devem constar ainda dos relatórios descritivos dados relativos às especificidades de cada criança, tais como: problemas de saúde da criança, históricos médicos, telefones de contato com as famílias, caderneta de vacinação, etc. A composição 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.

Fundamentados nos relatórios descritivos e demais registros das crianças de forma individual ou coletiva, a Unidade Educacional expedirá documentação educacional referente a essa etapa da educação básica, vez que tal medida é exigida atualmente por lei.

XII. Expedindo Documentação Educacional

A Lei 12.796/2013, ao prever a expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento das crianças, por certo, não se remete a certificação de conclusão de curso, tal como é realizado no Ensino Fundamental e nem, tampouco, à apresentação de boletins contendo notas ou conceitos.

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, possui características específicas que não podem ser relegadas em função da nova imposição legal. O que se almeja, na realidade, é que as Unidades de Educação Infantil, a partir de suas concepções, construam um documento educacional que colabore para que o(a) professor(a) do Ensino Fundamental detenha condições de proceder a realização do processo de transição de uma para outra etapa de forma harmoniosa e, ainda, que tenha subsídios para planejar suas atividades em continuidade ao trabalho desenvolvido na Educação Infantil.

A elaboração de um relatório descritivo que reflita a trajetória percorrida pela criança e que forneça aos educadores (as) os elementos necessários para a continuidade do trabalho pedagógico pode ser a melhor forma de se expedir a documentação prevista em lei.

Para que isso se efetive, o relatório descritivo deverá conter, no mínimo:

- a) o percurso realizado pelo grupo decorrentes 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 as 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.

A documentação educacional a ser expedida ao final da etapa de Educação Infantil será de responsabilidade da Unidade Educacional e deverá ser elaborada em papel timbrado e expressar os processos de desenvolvimento da criança e o percentual de frequência anual, com a assinatura do educador (a) responsável e do Diretor de Escola e/ou do Coordenador Pedagógico.

Os registros da documentação pedagógica, das crianças do Infantil II, após sua expedição, ficarão disponíveis em formato digital possibilitando o acesso das Unidades de Ensino Fundamental e das famílias das crianças às informações com relação ao acompanhamento das crianças.

XIII. Referências Bibliográficas

- **ABUCHAIM**, Beatriz de Oliveira. Currículo, planejamento pedagógico e cotidiano na pré-escola: do prescrito-planejado ao experienciado-vivido. Tese de doutorado em Educação: Currículo. PUC-SP: São Paulo, 2012.

- **BRASIL**, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO / CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA - Parecer 022/98 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 1.998

- **BRASIL**, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO / CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA - Parecer 05/2009 – Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

- **BRASIL**, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/MEC – Indicadores de Qualidade na Educação Infantil. Brasília, 2009.

- **BRASIL**, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/MEC – Educação Infantil: Subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação. Brasília, 2012.

- **BRASIL**, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/MEC - Critérios para um atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das crianças. Brasília, 2009;
- **BRASIL**, MEC/UFRGS. Práticas cotidianas na Educação Infantil – Bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares. Brasília, 2009.
- **BRASIL**, SME/DOT-P/SP - Encontros de Formação com as equipes de DOT- P: “Diálogos para a construção do currículo da infância paulistana” . São Paulo, 2013.
- **BUENO**, Leticia Aguiar – Pesquisa: A concepção de qualidade na Educação Infantil dos diferentes agentes da educação: pais, professores, crianças e gestores, UFRG.
- **CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**: definições legais. Disciplina 13: Educação Infantil: Abordagens Curriculares. UNIVESP TV. 2010 Disponível em: <http://univesptv.cmais.com.br/pedagogia-unesp/d-13-educacao-infantil-abordagens-curriculares/curriculo-na-educacao-infantil>
Acesso em: 26 de nov. 2013
- **DAHLBERG**, Gunilla; MOSS Peter e PENCE, Alan – Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas. Trad. Magda França Lopes- Porto Alegre, Artmed, 2003.
- **DIDONET**, Vital. A Avaliação na e da Educação Infantil. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:CSelY3YG-eYJ:www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educao/Doutrina/Avalia%25C3%25A7%25C3%25A3o%2520na%2520Educa%25C3%25A7%25C3%25A3o%2520Infantil%2520-%2520Vital%2520Didonet.doc+&cd=1&hl=ptBR&ct=clnk&gl=br>
Acesso em: 26 de nov. 2013.
- **FARIA**, Ana Lucia Goulart.; PALHARES, Marina Silveira. (Orgs). Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 2003.
- **GOBBI**, Marcia Aparecida. Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da educação infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&id=15860&option=com_content&view=article . Acesso em: 26 de nov. 2013.
- **GOULART**, Paulo Sergio Scarbi. Avaliar é praticar democracia?. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.) - A democracia no cotidiano da escola. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001.
- **HOFFMAN**, Jussara Maria Lerch - Avaliar: respeitar primeiro, educar depois. Porto Alegre: Mediação, 2010. (2. Ed. Atual. Ortog.).
- **MOSS**, Peter - Artigo: Introduzindo a Política na Creche: A Educação Infantil como prática democrática, 2009.
- **OLIVEIRA**, Renata Cristina Dias. “Agora eu” Um estudo de caso sobre as vozes das crianças como foco da pedagogia da infância. 2011. Dissertação de Mestrado. São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2011.
- **OLIVEIRA**, Inês Barbosa de (org.) - A democracia no cotidiano da escola. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001.
- **RICHTER**, Sandra Regina Simonis; BARBOSA; Maria Carmen Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. Revista Educação, Santa Maria, v.35, p. 85-96, 2010.
- **RUSSO**, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral (Orgs). Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.
- **SME/DOT**. Orientação Normativa no. 01/2004: Construindo um regimento da infância. SP: SME/ATP/DOT, 2004.
- **SME/DOT**. Proposta de uma política pública de educação infantil para a cidade de São Paulo – 2013/2016. SP: SME, 2013.
- **SOUSA**, Sandra Zákia. Avaliação institucional: elementos para discussão. In: LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso. (org.) Gestão escolar democrática: concepções e vivências. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.
- **VALVERDE**, Sonia Larrubia - Relatórios de Avaliação das EMElS de São Paulo: uma necessidade ou exigência legal. Dissertação de Mestrado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica, 1994.

EQUIPE DO GRUPO DE TRABALHO

- I. Sonia Larrubia Valverde RF 551.874.1 SME/DOT EI
- II. Marilda Aparecida Bellintani Jamelli RF 555.521.3 SME/DOT EI
- III. Renata Gloria Cunha RF 745.107.5 DRE Guaianases
- IV. Creusa Candida dos Santos Silva RF 677.476.8 DRE Capela do Socorro
- V. Vera Tomasulo Bruno RF 550.840.1 DRE Pirituba
- VI. Ana Paula Lopes dos Santos Oliveira RF 747.944.1 DRE F6/ Brasilândia
- VII. Vivian Alboz RF 738.447.5 DRE Santo Amaro
- VIII. Maria da Conceição Esteves Lima RF 519.420.2 DRE São Mateus
- IX. Ana Angelica Markic RF 523.844.7 DRE Ipiranga
- X. Tânia Carvalho Vergílio RF 137. 534.2 SME/ AT
- XI. Anna Maria V. Meirelles RF 622.388.5 SME/ AT