

CONTEXTOS E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CONTEXTS AND EVALUATION PRACTICES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

CONTEXTOS Y PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Valdete Côco¹

Maria Nilceia de Andrade Vieira²

RESUMO: Este artigo apresenta dados de uma pesquisa que aborda práticas de avaliação na Educação Infantil (EI) no estado do Espírito Santo (ES), Brasil. A partir de diferentes dimensões avaliativas vivenciadas em instituições de EI nos 78 municípios, realiza-se uma interlocução com a legislação brasileira e as produções acadêmicas desse campo. Com ancoragem em referenciais teórico-metodológicos bakhtinianos, considera-se o movimento dialógico dos diversos enunciados na composição das práticas de avaliação na EI. A análise comparativa dos dados focaliza a avaliação das crianças, a avaliação institucional e a avaliação de desempenho profissional, apontando para a necessidade de momentos formativos que abordem a complementaridade entre essas modalidades avaliativas, e destacando que a avaliação das crianças, a partir das práticas pedagógicas, deve se basear num protagonismo compartilhado entre crianças e docentes no cotidiano das instituições de EI.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Educação Infantil. Formação docente.

ABSTRACT: This article presents data from research which approaches evaluation practices in Early Childhood Education (ECE) in the State of Espírito Santo (ES), Brazil. A dialogue was carried out with the theoretical production in this field of research and Brazilian legislation from different evaluative dimensions experienced in ECE institutions in the 78 municipalities. Anchored in bakhtinian theoretical and methodological references, the dialogical movement of various enunciations when composing EI evaluation practices is considered. A comparative analysis of the data focuses on the assessment of children in relation to evaluating the institution and teacher's performance, identifying the need for formative moments which permit an understanding of complementarity between different evaluative forms. It is highlighted that an evaluation of pedagogical practices should be carried out with the leading role being shared between the children and teaching staff in day-to-day activities at an EI institution.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense; Professora vinculada ao Departamento de Linguagens, Cultura e Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo – DLCE/PPGE/CE/UFES; Coordenadora do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores – GRUFAE. E-mail: valdetecoco@hotmail.com

² Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo - PPGE/CE/UFES; Integrante do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores – GRUFAE; Pedagoga da Prefeitura Municipal de Vitória-ES; Professora da Faculdade Estácio de Sá, Vila Velha - ES. E-mail: nilceia_vilavelha@hotmail.com

KEYWORDS: Evaluation. Early Childhood Education. Teacher training.

RESUMEN: En este artículo se presenta datos de una investigación que aborda las prácticas de evaluación en la Educación Infantil (EI) en el estado de Espírito Santo (ES), Brasil. A partir de las diferentes dimensiones evaluativas vividas en instituciones de EI en los 78 municipios, se realiza una interlocución con las producciones teóricas de esa área de investigación y la legislación brasileña. Con base en referenciales teórico-metodológicos bakhtinianos, se considera el movimiento dialógico de los diversos enunciados en la composición de las prácticas de evaluación en la EI. El análisis comparativo de los datos se enfoca en la evaluación de los niños con relación a la evaluación institucional y a la evaluación de desempeño profesional, señala la necesidad de momentos formativos que posibiliten comprender la complementariedad que existe entre las diferentes modalidades evaluativas y destaca que la evaluación de las prácticas pedagógicas debe tener lugar en el protagonismo compartido entre los niños y los docentes en el día a día de la institución de EI.

PALABRAS CLAVE: Evaluación. Educación Infantil. Formación Docente.

INTRODUÇÃO

No atual cenário brasileiro, as mudanças educacionais configuram-se em articulação com as transformações sociais, políticas e econômicas ocorridas no país. No campo da Educação Infantil (EI), alguns marcos legais reforçam esses processos de mudança, sobretudo a partir da definição da EI como um direito das crianças e das famílias e da obrigatoriedade de sua oferta pelo Estado (BRASIL, 1988), trazendo o desafio da expansão do atendimento às crianças de zero a cinco anos.

Cabe salientar que, no caso da EI, a responsabilidade legal pela oferta de vagas nessa etapa direciona-se aos municípios, numa parceria com os demais entes federados, visto que, conforme previsto no artigo 7º do Plano Nacional de Educação (PNE), “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano” (BRASIL, 2014, p. 1).

Ainda que muitas questões se apresentem na discussão sobre a distribuição das competências e responsabilidades entre os entes federados (SIQUEIRA, 2013), marcamos o delineamento de um quadro de responsabilidade partilhada.

Entre os apontamentos legais subsequentes à Constituição Federal de 1988 e pertinentes à EI, destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), que incluiu a EI como primeira etapa da Educação Básica, e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que abarcou a EI na dimensão do financiamento (BRASIL, 2007). Essas normativas, no conjunto das políticas educacionais, têm grande relevância para o reconhecimento da importância dessa etapa educacional.

Nesse percurso, muitas questões que centralizam debates em pauta nos caminhos mais recentes da EI remetem à sua trajetória histórica. Kuhlmann Júnior (2000), ao fazer referência a esse quadro de embates, principalmente a partir da década de 1970, assinala as tensões no campo da EI em relação às concepções de educação e família, instituição, assistência, puericultura, higiene, jogos e brincadeiras, desenvolvimento, cognição e recreação. As discordâncias já demarcavam uma arena de disputas que, além das diferentes concepções, incluía as diferentes denominações (escola maternal, jardim de infância, parque infantil) e a própria finalidade das instituições de EI, que:

[...] tanto eram propostas como meio agregador da família para apaziguar os conflitos sociais, quanto eram vistas como meio de educação para uma sociedade igualitária, como instrumento para a libertação da mulher do jugo das obrigações domésticas, como superação dos limites da estrutura familiar (KUHLMANN JÚNIOR, 2000, p. 11).

Esse contexto de diversidade quanto aos sentidos da EI, traz à tona elementos que ajudam a compreender seu cenário atual, com suas lutas e controvérsias. Nessa conjuntura, em que inúmeras questões se apresentam para pesquisas, estudos e discussões, a abordagem deste artigo direciona-se para a questão da avaliação educacional na EI, reconhecendo tanto as dificuldades e lacunas que a circundam, como também a abrangência e a diversidade desse campo de conhecimento, que atualmente, acena para a constituição de diferentes vertentes avaliativas.

Assim, em permanente movimento dialógico, que permite assinalar convergências, divergências, aproximações, distanciamentos, associações, disputas e muitas outras formas de interagir com as assertivas circulantes sobre o tema, ancoramo-nos em referenciais teórico-metodológicos bakhtinianos (BAKHTIN, 2011) para qualificar nossas escutas, nossas palavras e contrapalavras, atentando-nos para os diversos enunciados que compõem as discussões sobre a avaliação no campo da EI. Sabemos que não temos todas as respostas, afinal, após cada resposta que encontramos, outras perguntas são geradas, numa cadeia dialógica ininterrupta.

Integrados ao debate no campo da avaliação e reconhecendo a abrangência envolvida nos processos avaliativos, trazemos para reflexão as vivências da avaliação em vigor nas instituições de EI no cenário do Espírito Santo (ES), considerando a avaliação na perspectiva das práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças, e em sua interlocução com a avaliação institucional e a avaliação de desempenho de profissionais. No propósito dessa discussão, sistematizamos nossas análises a partir de dados da pesquisa “Mapeamento da Educação Infantil no contexto do Espírito Santo” (PESQMAP), dispondo-nos a elencar

possibilidades de reflexão sobre as práticas avaliativas vivenciadas nas instituições de EI capixabas em cotejamento com os estudos que vêm sendo desenvolvidos sobre a temática no contexto mais ampliado da EI.

Desse modo, organizamos a composição deste artigo em três tópicos. Inicialmente, apresentamos a pesquisa PESQMAP, contextualizando sua abrangência e seus procedimentos metodológicos no cenário local. Em seguida, para focalizarmos os processos de avaliação da prática pedagógica com as crianças desenvolvidos nas instituições de EI dos municípios, analisamos os dados referentes a essa questão no conjunto da pesquisa, em diálogo com a avaliação institucional e a avaliação de desempenho dos profissionais, e também com as produções teóricas do campo da EI. Na sequência, trazemos a discussão sobre a avaliação na perspectiva das práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças, abordando as possibilidades dessa ação avaliativa no contexto dos desafios presentes.

A PESQUISA MAPEAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DO ESPÍRITO SANTO

Considerando que nos encontramos imersos num contexto dialógico permanente e repleto de diferentes sentidos, somos desafiados a viver essa discursividade em um processo contínuo de interação com os enunciados dos outros (BAKHTIN, 2011). Desse modo, por meio da pesquisa PESQMAP, buscamos uma aproximação com a realidade local da EI a partir de dois movimentos: no primeiro, empreendemos levantamentos mais amplos sobre a EI; no segundo, desenvolvemos estudos mais focalizados de temas que se destacam na realidade da EI no contexto capixaba.

No primeiro movimento, voltado para uma compreensão mais abrangente da EI, além de explorar dados secundários relativos a indicadores da educação brasileira, investimos na reunião de estudos (dissertações e teses), no acompanhamento das formas de provimento de quadros profissionais e na coleta de dados junto aos responsáveis pela EI nos municípios. Com isso, os objetivos da pesquisa e a natureza dos dados, associados aos investimentos integrantes desse primeiro movimento, implicam a realização de uma pesquisa exploratória, com vistas à produção de uma visão panorâmica da EI, com atenção especial à formação e atuação docente. No segundo movimento¹, realizam-se pesquisas mais focalizadas, acompanhando iniciativas em curso na primeira etapa da Educação Básica no contexto do ES, como, por exemplo, a avaliação da e/ou na EI. Na perspectiva dos referenciais bakhtinianos, cada estudo assume um delineamento teórico-metodológico próprio, considerando-se seu foco e propósito investigativo.

Para abordar as práticas de avaliação na EI exploramos dados provenientes de coleta junto aos gestores municipais responsáveis pela EI, com procedimento de aplicação de questionário.

No contexto dos 78 municípios do ES, uma primeira etapa de aplicação foi desenvolvida em 2007 (com adesão de 52,5%). Nessa etapa, selecionamos como focos principais de abordagem a integração da EI aos sistemas de ensino, a configuração do atendimento, os processos de acompanhamento e avaliação, a formação inicial e a formação continuada dos profissionais, o fomento à pesquisa, os processos de gestão, a elaboração de orientações pedagógicas e a produção do plano municipal de educação.

Tendo em vista as mudanças contextuais, foi realizada uma segunda etapa de atualização dos dados em 2013 (com 100% de participação, também com procedimento de aplicação de questionário aos gestores municipais). Nessa etapa, selecionamos como focos principais de abordagem a constituição das equipes coordenadoras da EI, os processos de transição/mudanças associados aos pleitos eletivos, a articulação com os movimentos sociais, a configuração do atendimento, os processos de acompanhamento e avaliação, a constituição dos quadros funcionais, a formação continuada, os processos de gestão e a produção de propostas pedagógicas.

Considerando os requisitos metodológicos dessa estratégia de pesquisa, os instrumentos são configurados conforme as categorias elencadas, pré-testados, ajustados e, uma vez finalizados, são enviados aos respondentes. Simultaneamente à aplicação, organizamos e alimentamos bancos de dados a partir de programas e/ou *softwares* próprios para a sistematização de informações da pesquisa.

Conforme os dados, cada categoria analítica pode indicar a necessidade de aprofundamento, implicando em novas iniciativas no contexto de pesquisa. No caso do tema da avaliação, desenvolvemos uma ação associada compondo um banco de instrumentos utilizados para avaliação nas instituições.

Com esses dados, focalizamos o tema da avaliação em sua articulação com o conjunto das políticas educacionais. No âmbito da legislação brasileira, destacamos a Lei nº. 13.005 (BRASIL, 2014) que apresenta diretrizes, metas e estratégias para a educação nacional nos próximos dez anos. Em relação à EI, nossa ênfase direciona-se à meta 1, que prevê a universalização, até 2016, do atendimento educacional da população de quatro e cinco anos, e a ampliação, até a vigência do PNE, da oferta de EI, de forma a atender a 50% da população de até três anos. Essa meta representa um grande desafio para muitos municípios brasileiros, inclusive para os municípios capixabas, como podemos perceber na Tabela 1:

Tabela 1 – Comparativo de atendimento às crianças da EI conforme as metas do PNE

FAIXA ETÁRIA	META PNE	SITUAÇÃO ATUAL DE ATENDIMENTO – BRASIL	SITUAÇÃO ATUAL DE ATENDIMENTO – ES
0 a 3 anos	50% de atendimento até a vigência do PNE	21,2%	31,5%
4 e 5 anos	100% de atendimento até 2016	78,2%	88,8%

Fonte: Elaborada pelas autoras com base nos dados do Portal Brasil (2014).

No contexto desses indicadores gerais da EI no ES, focalizamos, neste trabalho, a questão da avaliação educacional, buscando evidenciar os processos avaliativos vivenciados nas instituições municipais de EI do ES.

PRÁTICAS AVALIATIVAS EM INSTITUIÇÕES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO ESPÍRITO SANTO

As questões que envolvem a temática da avaliação educacional no Brasil trazem em sua configuração posicionamentos diversos, suscitando argumentos que polemizam e tensionam as práticas com a avaliação nos diferentes níveis e etapas da educação, sejam em relação à avaliação da aprendizagem, da instituição ou do desempenho dos profissionais.

Consideramos importante ressaltar que, até a década de 1980, os estudos e pesquisas referentes à avaliação estavam voltados, mais consistentemente, para os processos e os resultados da aprendizagem das crianças/alunos. Em sintonia com acontecimentos situados num contexto mundial, houve mudanças significativas nesse quadro. Essas mudanças não ocorreram isoladamente, mas resultaram de alterações na dinâmica social, em seus aspectos políticos e econômicos, fazendo emergir nas políticas educacionais novas abordagens avaliativas, que vêm suscitando debates e manifestações de pesquisadores e movimentos sociais.

No sentido de um debate emergente que agita o campo da EI, buscamos através da pesquisa PESQMAP conhecer o cenário da avaliação na EI no ES, tomando como premissas a diversidade de encaminhamentos dos municípios, conforme suas respectivas realidades e a dialogia desses encaminhamentos locais com as questões circulantes no contexto mais ampliado de discussão das políticas educacionais. Sendo assim, propomos análises que

partem de dados da pesquisa local, visando à composição de reflexões em interlocução com a legislação vigente e com os estudos produzidos no campo da EI.

Nesse propósito, sintetizamos, na Tabela 2, os dados produzidos na pesquisa, quanto às práticas avaliativas em instituições municipais de EI.

Tabela 2 – Práticas avaliativas em instituições municipais de EI no ES

PRÁTICAS AVALIATIVAS EM INSTITUIÇÕES MUNICIPAIS DE EI – ES	SIM	%	NÃO	%	EM PARTE	%	NÃO RESPONDEU	%	TOTAL	%
Avaliação institucional	23	32	36	44	12	15	07	09	78	100
Avaliação formalizada dos profissionais	18	23	36	46	16	21	08	10	78	100
Avaliação formalizada das crianças	58	74	09	12	08	10	03	04	78	100

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir de dados da PESQMAP – Atualização 2013.

Considerando o conjunto de possibilidades de práticas avaliativas, constatamos que a avaliação de desempenho, ou seja, a avaliação formalizada dos profissionais configura-se como a modalidade avaliativa com menor incidência nos municípios do ES, visto que 23% a realizam, enquanto 46% declaram não desenvolver esse tipo de avaliação.

Cabe realçar que, na legislação, a avaliação de desempenho é relacionada à promoção da valorização dos profissionais da educação. A LDB (BRASIL, 1996), com base na Constituição Federal (BRASIL, 1988), amplia os dispositivos que incidem, direta ou indiretamente, na formação, avaliação e carreira de docentes. O artigo 67 da referida lei, por exemplo, prevê como parte dessa valorização a avaliação docente como uma progressão funcional:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I – Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II – Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III – Piso salarial profissional;
- IV – Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho (BRASIL, 1996, p. 37, grifos nossos).

Sendo assim, por ser uma dimensão da avaliação estabelecida na LDB (BRASIL, 1996), algumas redes públicas de ensino no Brasil vêm adotando políticas de remuneração aos docentes, vinculando o desempenho dos alunos – que são avaliados por meio

de testes padronizados – ao recebimento de bônus pelos professores, o que tem acendido debates sobre a avaliação de desempenho.

Como assinala Oliveira (2011), essas medidas representam uma regulação direta sobre o trabalho docente, enfatizando a responsabilização dos docentes por meio do desempenho dos alunos, de suas condições de trabalho e de suas carreiras, como se não houvesse um contexto que dificulta ou contribui para a conquista de melhores resultados na educação. No propósito de problematização, a autora indaga:

Até que ponto essas políticas tomadas de forma desarticulada e diferenciada entre municípios e estados não estariam promovendo o estímulo ao individualismo e à competição, à carreira “solo”, reforçada pelos mecanismos de avaliação de desempenho individual em contraposição à dimensão do sujeito histórico social, do sujeito político que constrói sua subjetividade coletiva? (OLIVEIRA, 2011, p. 36).

Desse modo, faz-se necessário um processo de reflexão sobre a instituição em todas as suas nuances. Como afirma Freitas (2007, p. 980), “os três níveis de avaliação (sistema, escola e sala de aula) devem estar trabalhando articuladamente e segundo suas áreas de abrangência”, o que, ainda segundo o autor, exige disponibilidade de tempo, não somente no início ou fim do período letivo, nem de forma rápida em encontros pontuais, mas continuamente, promovendo análises, discussões e proposições a partir das dificuldades encontradas.

Na legislação, a temática da avaliação na EI está pautada como uma estratégia para atingir a meta 1 da Lei nº. 13.005 (BRASIL, 2014), que prevê a universalização do atendimento educacional, tendo na estratégia 1.6, a previsão de:

[...] implantar, até o segundo ano da 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, 2014, grifos nossos).

Essa definição reafirma a importância da temática da avaliação na EI, mas é preciso considerar que tal ‘aferição’ exige opções sobre o sistema de avaliação a ser adotado, e que os princípios dessa opção direcionam quem define os ‘outros indicadores relevantes’ a serem considerados nesse processo avaliativo.

Retomando os dados da pesquisa PESQMAP, na dimensão da avaliação institucional, 36 municípios (44%) declararam que não há o desenvolvimento dessa modalidade avaliativa nas instituições de EI. Para 23 municípios, que representam 32%, a avaliação institucional já é uma realidade.

Salientamos que, na perspectiva da avaliação institucional, o MEC publicou, em 2009, os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009a). Esse documento constitui-se como uma proposta de autoavaliação para as instituições de EI, tendo por objetivo principal subsidiar, com a participação de todos os envolvidos, a avaliação e a melhoria da qualidade, visto que, compreendendo sua dinâmica, a instituição tem condições de intervir para melhorar sua qualidade de acordo com seus próprios critérios e prioridades.

Com a intenção de acompanhar essa ação, o documento Monitoramento do uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2011) teve como propósito realizar um mapeamento nacional sobre a apropriação do uso dos Indicadores pelos municípios. Esse levantamento indicou uma significativa adesão dos municípios, com diferentes formas de apropriação e uso. O ES está entre os quatro Estados onde foi maior a adesão dos municípios à Consulta Aberta realizada pelo MEC, tendo 35,9% de índice de participação.

Mantendo o foco nos processos avaliativos e pautada numa concepção específica de avaliação da EI, conforme as diretrizes da LDB (BRASIL, 1996) – “que desautorizam avaliações de crianças da educação infantil com finalidade classificatória e restritiva da progressão escolar” (ROSEMBERG, 2013, p. 51) –, a Secretaria de Educação Básica (SEB), do MEC, através da Portaria Ministerial nº. 1.147/2011, instituiu um grupo de trabalho (GT) no sentido de direcionar, numa perspectiva formativa, propostas e metodologias de avaliação na e da EI, voltadas às políticas, às instituições e aos programas, na perspectiva de avaliação do que ofertamos às crianças pequenas.

Nesse sentido, a prática da avaliação institucional se constitui como uma oportunidade de fomentar a melhoria de resultados na EI considerando a realidade de oferta, de insumos e de processos. Essa possibilidade requer um processo focalizado na busca de encaminhamentos por meio de observação e análise críticas da realidade da instituição, no sentido de apoiar decisões que tenham como princípios o desenvolvimento das crianças e as finalidades próprias dessa etapa da Educação Básica (BRASIL, 2012). Dentre esses encaminhamentos, defendemos que a formação seja pautada em processos de partilha, de diálogo profissional e de reflexão coletiva sobre as práticas e realidades vivenciadas na instituição (NÓVOA, 2004). Desse modo, os processos formativos podem centrar-se em questões que são evidenciadas quando se desenvolve a avaliação.

É concebível assinalarmos a consideração de que a avaliação institucional não pode ser centrada apenas em coleta e organização de dados e informações, embora seja importante a produção de dados quantitativos e qualitativos. No entanto, é necessário, sobretudo, relacionar essas informações ao projeto pedagógico da instituição, no intuito de que

todos se “apropriem das proposições, critiquem, contribuam e acompanhem a organização e realização de ações que visam à melhoria constante da EI” (BRASIL, 2012, p. 16).

Articulando a avaliação da aprendizagem à avaliação institucional, Sordi e Lüdke (2009) argumentam que, ao vivenciarem o processo avaliativo como avaliadores e começarem a ser também sujeitos de avaliação, os docentes são desafiados a desenvolver diferentes relações com esse processo e com os avaliadores de seu trabalho, assumindo o protagonismo dessa ação.

Nesse contexto, em articulação com a pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010), Côco (2012, p. 72), ao abordar a atuação docente na EI no cenário do Espírito Santo (ES), indica, a partir dos dados produzidos, que há, por parte dos docentes, “uma abertura para submissão à avaliação da comunidade educativa (89,9% de aceitação), tendo variadas perspectivas de interlocutores”. Dentre esses interlocutores, encontramos a direção da unidade educacional (72,4%), os supervisores/coordenadores escolares (64,8%), as comissões específicas de avaliação (59,1%), os pais dos alunos (57,6%), a Secretaria de Educação (55,7%), os alunos (55,2%), o Ministério da Educação (53,9%) e os próprios colegas (51,2%).

Assim, percebemos que a ideia de vivenciar um processo avaliativo com diferentes interlocutores tem aceitação junto aos docentes, embora na EI essas experiências estejam ainda em fase de consolidação, como observamos nos dados do ES.

Articulando essas assertivas com os resultados da PESQMAP sobre a avaliação, podemos observar que, em termos percentuais, os municípios que não realizam a avaliação de desempenho e a avaliação institucional apresentam valores aproximados, sendo que, em números absolutos, encontramos a mesma quantidade de municípios (36), o que evidencia a necessidade de fomentar discussões e ações formativas acerca dessas práticas avaliativas na EI.

Ao observar esses dados numa perspectiva de conjunto das diferentes dimensões avaliativas presentes na EI no cenário capixaba, verificamos uma ênfase na avaliação dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças em relação à avaliação institucional e à avaliação de desempenho.

Essa constatação pode ser confirmada quando tomamos por base os 58 municípios que realizam a avaliação das crianças, pois destes, 27, ou seja, 46% têm nessa modalidade a única prática avaliativa desenvolvida. Sendo assim, os resultados da pesquisa indicam que o foco principal da avaliação são as crianças.

Primando pela defesa de que as práticas pedagógicas da EI sejam avaliadas na perspectiva de um protagonismo compartilhado entre as crianças e os docentes (BRASIL, 2009b), abordamos, a seguir, algumas questões e proposições sobre essa dimensão avaliativa a partir de produções no campo da EI.

AValiação NA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUESTÕES E PROPOSIÇÕES

Em sua trajetória como primeira etapa da Educação Básica, a EI vem se consolidando como um campo em constituição em meio a singularidades e conceituações próprias, inserindo-se no âmbito de uma Pedagogia da Infância (ROCHA, 1999). Nessa perspectiva, as pesquisas sobre a educação das crianças pequenas reafirmam o estudo de algumas temáticas tradicionais na área e acenam para a abordagem de novas questões. Situada nesse campo, a avaliação é um tema que provoca reflexões determinantes sobre a prática educativa, abarcando outras ações pedagógicas no contexto da EI. Portanto, é improvável conseguirmos abordar a temática da avaliação sem vinculá-la às concepções de criança e currículo, visto que 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 gera sobre as crianças. Ela é feita pela professora, pelas pessoas que interagem com ela no cotidiano e pelas próprias crianças (BRASIL, 2012, p. 13, grifo do autor).

Demarcamos aqui nosso foco na avaliação relacionada às práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças, que, diferentemente da avaliação de desempenho e da avaliação institucional, efetiva-se no protagonismo compartilhado entre as crianças e os docentes no cotidiano da instituição de EI, compreendendo as diversas formas de interação entre os adultos, entre as crianças e entre as crianças e os adultos.

Na dinâmica de aproximação aos contextos municipais da EI no ES, a pesquisa PESQMAP mantém a interlocução com os sujeitos pesquisados. Com essa interlocução, compomos um banco de instrumentos utilizados por instituições de EI. Especificamente sobre a temática da avaliação, sintetizamos na tabela 3 um detalhamento da prática avaliativa desenvolvida com as crianças a partir de contribuições de 23 municípios respondentes.

Diante da diversidade de associações possíveis, elencamos três eixos analíticos direcionados à periodicidade, ao tipo de instrumento para registro do processo avaliativo e à intenção de informar aos familiares sobre o registro realizado.

Tabela 3 – Práticas avaliativas desenvolvidas com as crianças

TIPO DE FORMULÁRIO PARA REGISTRO		PERIODICIDADE DO REGISTRO			ASSINATURA DOS FAMILIARES NO FORMULÁRIO	
Relatório descritivo	Ficha com itens pré-definidos	Bimestral	Trimestral	Semestral	Sim	Não
7 (30,4%)	16 (69,6%)	2 (8,7%)	14 (60,8%)	7 (30,5%)	14 (60,8%)	9 (39,2%)
TOTAL: 23 (100%)		TOTAL: 23 (100%)			TOTAL: 23 (100%)	

Fonte: Elaborada pelas autoras com base em informações dos municípios – PESQMAP (Atualização 2013).

Observando atentamente os dados, constatamos que na maior parte dos respondentes (60,8%) a periodicidade de elaboração de registros do processo avaliativo é trimestral e em 69,6% a avaliação das crianças tem como instrumento de registro a ficha com itens pré-definidos. Quanto aos itens das fichas, estes são identificados principalmente como “objetivos”, “conteúdos” ou “expectativas de aprendizagem”, na maior parte com verbos no presente que representam ações ligadas às crianças, tais como “percebe, interessa-se, expressa, compreende, respeita”.

Sendo assim, a análise da aprendizagem e do desenvolvimento da criança, realizada em comparação com os itens relacionados na ficha, requer alguma codificação que possibilite essa compreensão. Nesse aspecto, há uma grande variedade de códigos e critérios assinalados, alguns utilizando as respectivas iniciais das palavras que são agrupadas, por exemplo, em “sim (S), não (N), parcialmente (P)”; “alcançado (A), não alcançado (NA), parcialmente alcançado (PA), não trabalhado (NT)”; “insuficiente (I), regular (R), bom (B), ótimo (O)”, incluindo outras codificações como “não observado (NO)”, “não se aplica (NA)”, “em desenvolvimento (ED)”, “a ser trabalhado (AST)”.

Ainda que estejam reunidas sob o mesmo tipo de instrumento, há especificidades em relação às fichas, caracterizando diferentes propostas para o registro da avaliação das crianças. Uma dessas particularidades relaciona-se à elaboração diferenciada, havendo respondentes com fichas específicas para cada grupo de crianças conforme a faixa etária. Outra singularidade que constatamos refere-se a um formulário em que constam campos específicos para apreciação descritiva da família a cada período de realização da avaliação. E outra se refere à ficha específica para as práticas pedagógicas com Artes e Movimento. Na grande maioria (91,3%) as fichas contêm campos para registros de “observações” ou “relato descritivo” a respeito da criança.

Ao analisarmos o percentual de respondentes que têm o relatório como instrumento de registro do processo avaliativo das crianças, constatamos que são a minoria, representada por 30,4 % do total. No caso desses formulários, todos se caracterizam por uma parte que prevê, principalmente, a identificação da instituição, criança, turma, professor, período, ano e outra parte com espaço para elaboração de texto descritivo sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Como singularidade, encontramos uma proposta de anexar ao formulário, em página específica, alguma “atividade realizada pela criança”.

No aspecto que diz respeito à previsão de assinatura dos responsáveis, tanto nos instrumentos sistematizados sob a forma de ficha com itens pré-definidos quanto de relatórios descritivos, a grande maioria (60,8%) reserva esse espaço nos formulários de registro da avaliação da criança, indicando intencionalidade na interlocução com os familiares sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, conforme o que prevê as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009b).

Esse cenário da avaliação na EI no ES nos impele a afirmar que a compreensão da avaliação na EI requer uma concepção que a sustente, o que precisa ser amplamente discutido nas diversas instâncias educacionais, compondo as políticas de formação inicial e continuada, expandindo-se ao contexto social mais amplo e buscando consonâncias para a implementação de ações no âmbito da EI.

Tendo em vista o propósito deste artigo e o foco de nossas interlocuções, ressaltamos que o desenvolvimento de ações formativas em articulação com a compreensão dos processos avaliativos nos seus aspectos de entrelaçamento representa uma dimensão importante a ser planejada tanto pelas instituições de EI quanto pelas equipes das secretarias municipais de educação.

Em sintonia com a premissa de fortalecer nossa concepção de avaliação, destacamos que as DCNEI (BRASIL, 2009b), no artigo 4º, assegura a centralidade da criança no planejamento curricular das propostas pedagógicas da EI, reafirmando sua condição de sujeito histórico e de direitos que produz cultura, pois, a partir das “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” (BRASIL, 2009b, p. 1).

Nesse sentido, o currículo da EI deve ter como um de seus pressupostos a valorização das experiências das crianças no cotidiano das instituições. Conforme assinala Micarello (2010), a construção de instrumentos de acompanhamento da prática pedagógica precisa estar alinhada às concepções de criança e currículo, embasando os princípios

orientadores dessa ação avaliativa. A autora destaca a importância de elencar instrumentos que possibilitem a apreensão do dinamismo do currículo na EI, relacionando-o às experiências e aos saberes das crianças e de suas famílias. Ressalta, ainda, que é preciso dispor de diferentes formas de registro, incluindo as crianças como parceiras nos processos de acompanhamento da prática pedagógica (MICARELLO, 2010).

Numa abordagem mais específica sobre a avaliação, as DCNEI determinam que as instituições de EI “devem criar *procedimentos* para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação [...]” (BRASIL, 2009b, p. 4, grifo nosso), de modo que esses procedimentos busquem garantir:

- I – a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- II – utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- III – a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
- IV – documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
- V – a não retenção das crianças na Educação Infantil (BRASIL, 2009b, p. 5).

Assumindo uma posição favorável à avaliação das práticas pedagógicas na perspectiva de compartilhamento dessas ações com as crianças, Micarello (2010) enuncia possibilidades para esse movimento, considerando a importância do planejamento para a intencionalidade pedagógica e destacando a necessidade de se elaborar diferentes formas de registro e garantir a participação das crianças nesse processo. No intuito de compreender essas possibilidades, sintetizamos as proposições e recomendações da autora no Quadro 1.

Quadro 1 – Proposições para a avaliação das práticas pedagógicas com as crianças

P L A N E J A M E N T O	REGISTROS NO COTIDIANO	
	Observação das crianças com o propósito de tomar decisões sobre as propostas de trabalho pedagógico	
	Registros individuais	
	Elaborados pela professora	Elaborados com a participação das crianças
	Registrar fatos relativos a cada uma das crianças, individualmente: aspectos da vida familiar, vivências da criança na instituição, temas que estejam sendo discutidos e outros aspectos que forem relevantes.	Envolver as crianças como parceiras de todas as ações, inclusive na construção dos registros de acompanhamento da prática pedagógica. <ul style="list-style-type: none"> • Portfólios individuais • Portfólios coletivos
	RELATÓRIOS DE AVALIAÇÃO	
Registros que possibilitam acompanhar os percursos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças		
Relatórios descritivos	Relatórios particulares	
Registro das observações sobre as crianças, permitindo um conhecimento cada vez mais aprofundado de seus diferentes percursos.	Registros mais objetivos, que trazem aspectos relativos à saúde da criança, como históricos médicos, telefones de contato com as famílias, caderneta de vacinação, hábitos alimentares etc.	

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Micarello (2010).

Focalizando nessas proposições a elaboração dos relatórios de avaliação, salientamos sua relevância quanto ao propósito de historicizar os percursos que cada criança percorre no processo de desenvolvimento e aprendizagem (HOFFMANN, 2014).

Nesse intento, os relatórios de avaliação precisam apreender as diferentes dimensões das experiências vivenciadas pelas crianças, considerando sua integralidade, que compreende os sentimentos, afetos, emoções, movimentos e cognição. Buscando distanciar-se de critérios previamente estabelecidos e expectativas quanto ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, a referência para a elaboração dos relatórios precisa ser direcionada para a própria criança e suas singularidades (MICARELLO, 2010). Para Hoffmann (2014, p. 48):

Tais registros devem ser considerados sempre como “provisórios”, como referentes a um momento da criança, em vez de ter como finalidade apontar resultados alcançados por ela. Um relatório de avaliação, assim, busca delinear um processo percorrido pela criança em sua permanente tentativa de superação, de novas tentativas e conquistas.

Ao analisarmos essas considerações, destacamos a importância de ampliarmos as possibilidades de uma prática avaliativa dinâmica, contínua e responsável, que atenda às especificidades das crianças pequenas. Percebemos também sua interlocução com a Lei nº. 12.796 (BRASIL, 2013), que altera alguns itens da LDB (BRASIL, 1996), trazendo à tona questões sobre as formas de avaliação na primeira etapa da Educação Básica. Um de seus pontos polêmicos é o que determina a “expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança” (BRASIL, 2013, p. 22). Em seu artigo 31, a referida lei estabelece que:

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

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

II – carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

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

V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 2013, p. 22, grifos nossos).

Esses e outros itens precisam ser normatizados pelas redes municipais e estaduais, esclarecendo o que se constitui como documentação necessária para atender à legislação. Ressaltamos, nesse aspecto, um dos avanços no campo da EI, ao marcarmos posicionamentos por meio de aprovação de leis e produção de documentos que orientam o trabalho com as crianças de zero a cinco anos.

Como já sinalizamos anteriormente, o campo da EI encontra-se em processo de consolidação. Num quadro que comporta desafios e conquistas, reconhecemos que o aparato legal configura-se como um avanço, porém não representa por si só uma garantia ou estabilidade, visto que nos encontramos em movimentos dialógicos permanentes (BAKHITIN, 2011) que pressupõem alianças, discordâncias, silenciamentos, não havendo limites para a renovação dos diálogos.

Assim, é importante observarmos como a temática da avaliação na EI demarca seu lugar nos debates em diferentes instâncias, fazendo-se presente na legislação, nos documentos curriculares, nos movimentos sociais, nas associações de pesquisadores e, muito especialmente, nas iniciativas institucionais, em articulação com as demais ações pedagógicas voltadas às crianças de zero a cinco anos.

CONSIDERAÇÕES EM MOVIMENTO

A avaliação educacional é um tema que vem compondo inúmeros debates no campo da EI. Nossas análises, sustentadas na pesquisa PESQMAP, indicam possibilidades de reflexão sobre as práticas avaliativas vivenciadas nas instituições de EI capixabas. Práticas avaliativas que, por variados caminhos, dialogam com os estudos e legislações. Integram os embates e debates travados nas instâncias da política, da pesquisa, dos movimentos sociais. Informam o papel ativo dos sujeitos nas reflexões sobre o trabalho com as crianças em contextos educativos institucionais.

A análise comparativa dos dados evidencia a ênfase na avaliação das crianças em relação à avaliação institucional e à avaliação de desempenho, apontando para a necessidade de investir em processos formativos que fomentem a compreensão de que as diferentes modalidades de avaliação podem se complementar, e que a avaliação das práticas pedagógicas pode se efetivar observando o protagonismo compartilhado entre crianças e docentes, com o propósito de qualificar as vivências que marcam o cotidiano das instituições de EI. Cabe questionar iniciativas que restringem a avaliação do trabalho educativo a instrumentos centrados em indicadores adultocêntricos sobre o desenvolvimento dos estudantes, buscando reivindicar também o protagonismo das crianças e a responsabilidade institucional na configuração do trabalho.

No conjunto ampliado de representações da avaliação na EI, realçamos a importância de que a avaliação esteja articulada ao Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições de EI, pois, quando não há clareza quanto às premissas que orientam o trabalho coletivo vivido pelos sujeitos que habitam as instituições, as práticas avaliativas podem não considerar todos os envolvidos no processo como sujeitos ativos (BAKHTIN, 2011). Nessa perspectiva, reiteramos a concepção de criança como sujeito de direitos, ecoando numa compreensão de trabalho pedagógico como ação compartilhada.

Além de possibilitar interlocuções ilimitadas, dialogando com as práticas educativas desenvolvidas com as crianças, também com os processos internos às instituições e ainda com as políticas públicas, as práticas de avaliação na EI não se afirmam distanciadas de posicionamentos éticos quanto ao respeito às peculiaridades de cada sujeito e aos objetivos educacionais. Nesse contexto, concluímos afirmando a necessidade de manter acesa a cadeia dialógica sobre o tema da avaliação na EI, com vistas a continuar tensionando nossos compromissos educativos com as crianças que habitam os contextos institucionais de EI.

Nota

ⁱ Esse segundo movimento desenvolve-se em articulação com pesquisas propostas por graduandos do curso de Pedagogia e mestrands do Programa de Pós-Graduação em Educação.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

_____. Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007 e Decreto nº 6.253/2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. *Diário Oficial da União*, Brasília, 21 de junho de 2007 e retificado no Diário Oficial da União de 22 de junho de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/legislacao>. Acesso em: 19 out. 2012.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica (SEB). *Indicadores da qualidade na educação infantil*. Brasília, DF: SEB/MEC, 2009a. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_educ_infantil.pdf. Acesso em: 5 maio 2013.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução nº 05/09, de 17 de dezembro de 2009. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 dez. 2009b. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task. Acesso em: 16 jul. 2013.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica (SEB). *Monitoramento do uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília, DF: SEB/MEC, 2011.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica (SEB). *Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação*. Documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria número 1.147/2011, do Ministério da Educação. Brasília, outubro de 2012. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task.... Acesso em: 29 jun. 2013.

_____. Lei nº. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 dez. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 19 jun. 2014.

_____. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília 25 jun. 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 19 jul. 2014.

CÔCO, V. Trabalhador docente na educação infantil no Espírito Santo. In: BARTOLOZZI, E.; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (Org.). *O trabalho docente na educação básica: o Espírito Santo em questão*: Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 59-80.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 especial, p. 965-987, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 6 fev. 2014.

HOFFMANN, J. *Avaliação na educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. 19. ed. Porto Alegre: Mediação, Edição, 2014.

KUHLMANN JÚNIOR, M. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 14, mai./jun./jul./ago. 2000. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02. Acesso em: 25 maio 2014.

MICARELLO, H. Avaliação e transições na Educação Infantil. In: I Seminário Nacional Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, 2010, Belo Horizonte, *Anais...* Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16110:i-seminario-nacional-do-curriculo-em-movimento-&catid=195:seb-educacao-basica. Acesso em: 28 mar. 2014.

NÓVOA, A. *Educação e formação ao longo da vida: entrevista*. São Paulo: CRE Mario Covas, 2004. (entrevista concedida por e-mail). Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br>. Acesso em: 8 agosto 2013.

OLIVEIRA, D. A. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Recife, v. 27, n. 1, p. 25-38, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19917/11557>. Acesso em: 12 abr. 2014.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. M. F. *Trabalho docente na educação básica no Brasil: resultados de pesquisa*. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2010. Disponível em: http://www.trabalhodocente.net.br/images/publicacoes/28/SinopseSurveyNacional_TDEBB_Gestrado.pdf Acesso em: 25 jul. 2014.

PORTAL BRASIL. *Situação de estados e municípios em relação à meta nacional*. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/pde/graficopne.php>. Acesso em: 07 ago. 2014.

ROCHA, E. A. C. *A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. Núcleo de Publicações, CED/UFSC, 1999. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000184228>. Acesso em: 17 jun. 2013.

ROSEMBERG, F. Políticas de Educação Infantil e avaliação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 148, abr. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000100004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 1 nov. 2013.

SORDI, M. R. L.; LÜDKE, M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009. Disponível em: www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a05v14n2.pdf. Acesso em: 11 abr. 2014.

SIQUEIRA, R. M. Federalização da Educação Infantil: direito público e social das crianças. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 6, n. 10, p. 241-254, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 14 jun. 2013.

Recebido em setembro de 2014.

Aceito em novembro de 2014.