



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



DINEUZA CONCEIÇÃO DE SOUZA SILVA

**AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SIGNIFICADOS PROPOSTOS EM
POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SUAS INTERPRETAÇÕES NO CONTEXTO DA
PRÁTICA**

Rondonópolis - MT

2020

DINEUZA CONCEIÇÃO DE SOUZA SILVA

**AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SIGNIFICADOS PROPOSTOS EM
POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SUAS INTERPRETAÇÕES NO CONTEXTO DA
PRÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, na área de concentração Educação, Cultura e Processos Formativos, Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lindalva Maria Novaes Garske

Rondonópolis - MT

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

S586a SILVA, Dineuza Conceição de Souza.
AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: : SIGNIFICADOS
PROPOSTOS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SUAS
INTERPRETAÇÕES NO CONTEXTO DA PRÁTICA / Dineuza Conceição de
Souza SILVA. – 2020
202 f. ; 30 cm.

Orientador: Lindalva Maria Novaes Garske.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto
de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Rondonópolis, 2020.
Inclui bibliografia.

1. Educação. 2. Educação Infantil. 3. Significados e sentidos da
Avaliação na Educação Infantil. 4. Políticas educacionais. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a)
autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Rod. Rondonópolis.-Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis - Cep:
78735-901 -RONDONÓPOLIS/MT
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SIGNIFICADOS PROPOSTOS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SUAS INTERPRETAÇÕES NO CONTEXTO DA PRÁTICA"

AUTOR: Mestranda Dineuza Conceição de Souza Silva

Dissertação defendida e aprovada em 24/11/2020.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador	Doutor(a)	Lindalva Maria Novaes Garske
Instituição :	Universidade Federal de Mato Grosso	
Examinador Interno	Doutor(a)	Érika Virgílio Rodrigues da Cunha
Instituição :	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	
Examinador Externo	Doutor(a)	Daniele Ramos de Oliveira
Instituição :	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL - UEMS	
Examinador Suplente	Doutor(a)	Rosana Maria Martins
Instituição :	Universidade Federal de Mato Grosso	

RONDONÓPOLIS, 02/12/2020.

A todos os professores que, do Ensino Fundamental à universidade, contribuíram no meu processo de formação pessoal e profissional!

A todas as crianças, em especial, a Débora Emanuely, minha primeira neta, que a cada dia nos surpreende com a alegria demonstrada nas novas descobertas, trazendo a nossa família um novo sentido e encantamento nas diversas situações da vida!

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha maior inspiração e força que me faz caminhar em direção aos meus sonhos e acreditar que sempre é possível ir além.

Aos meus pais, Rivaldaves e Alvina, pelos cuidados demonstrados e apoio em todos os momentos.

Ao meu esposo, Jocimar, por compreender minha ausência nos momentos de estudos, pelo incentivo, por me fazer acreditar e vislumbrar a conclusão deste trabalho sempre que as minhas forças pareciam pequenas.

Aos meus filhos, Joédson Raony e Joéder Ramon. Vocês são os melhores presentes que recebi na vida! Obrigada por me encorajar e ser motivação nas tomadas de decisões e busca por novas conquistas. A minha nora, Jardelaynne Érika, pela serenidade e palavras de incentivo. A minha sogra, Lina Clara, por me incentivar quando retomei os meus estudos, após o nascimento dos meus filhos.

A todos os meus irmãos e irmãs, que são participantes da minha história e sempre estiveram comigo nos momentos alegres e nos desafios da vida.

A minha orientadora, professora Dra. Lindalva Maria Novaes Garske, pela sua capacidade intelectual e, ao mesmo tempo, o seu jeito humano no trato com as pessoas, no direcionamento dos estudos e discussões em grupo. Pela oportunidade que tive em tê-la como minha professora no curso de graduação em Pedagogia e, agora, como orientadora no Mestrado em Educação. Grata pelas orientações nos temas estudados e experiências compartilhadas.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, do ICHS/CUR/UFMT, em especial, aos que fazem parte da linha de pesquisa “Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais”, pelos momentos de estudos nas disciplinas, que foram ricos e proporcionaram a construção de conhecimentos que muito contribuíram para a realização desta pesquisa.

Às integrantes da banca examinadora da dissertação: Prof.^a Dr.^a Érika Virgílio Rodrigues da Cunha, Prof.^a Dr.^a Daniele Ramos de Oliveira e Prof.^a Dr.^a Rosana Maria Martins, pela honra de ter aceitado o convite e pelas importantes sugestões e contribuições com a pesquisa.

A Anabel Beatriz de Col, colega de mestrado, do grupo de pesquisa e de orientação, com quem tive oportunidade de compartilhar valiosas experiências no

decorrer do curso. Por suas atitudes de companheirismo, pelos diálogos sobre os diversos temas de estudos e sobre a pesquisa. Obrigada por ter se revelado mais que uma colega, por demonstrar gestos de preocupação e se dispor em me ouvir.

A todos os demais colegas do mestrado, pelos momentos vividos e conhecimentos compartilhados.

Às professoras participantes da pesquisa e profissionais das equipes gestoras dos centros de Educação Infantil, lócus desta investigação, pela abertura ao diálogo e valiosas contribuições sobre o tema. Aos profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis-MT/Conselho de desenvolvimento dos profissionais da Educação Básica (SEMED/CONSEB).

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização da pesquisa, a minha sincera gratidão!

RESUMO

Esta dissertação de mestrado é resultado de pesquisa vinculada à linha de pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGEdu/ICHS/UFMT). O objetivo geral da pesquisa é analisar os significados da avaliação na Educação Infantil propostos em documentos nacionais e municipal, e as suas (re)interpretações nos discursos de profissionais docentes em dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) de Rondonópolis, Mato Grosso. A empiria foi composta por documentos federais assinados pelo Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE) e, no âmbito municipal, pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), e, ainda, por entrevistas com 05 (cinco) professoras que atuam em dois CMEI em Rondonópolis-MT. Para nortear os procedimentos da pesquisa, a opção foi pela abordagem qualitativa, com base metodológica no Ciclo de Políticas, proposto por Stephen Ball e Richard Bowe (1992). O levantamento de dados incluiu a análise documental e entrevistas semiestruturadas. As análises dos discursos foram realizadas com base nos estudos de Michel Foucault. Nos contextos da influência e produção de texto as análises demonstraram que as políticas educacionais foram elaboradas em um cenário de avanços do neoliberalismo, sendo marcadas por influências internacionais, movimentos privatistas e também pela luta de organizações sociais representadas por famílias e profissionais da educação. Observou-se que os significados e sentidos de avaliação na Educação Infantil propostos nos documentos analisados dialogam com os estudos teóricos da avaliação na visão construtivista/interacionista, ou construtiva respondente, que concebe a avaliação como processo contínuo, participativo e democrático. Nas reinterpretções das docentes, no contexto da prática, as análises permitiram constatar que, de modo predominante, a avaliação é significada como observação do desenvolvimento da criança e reflexão sobre a prática pedagógica. Os discursos revelam que as principais dificuldades encontradas no processo de avaliação estão relacionadas aos registros, sendo a escrita de relatórios apontada pela maioria das docentes como o maior desafio. As falas das entrevistadas apontam a necessidade de mais estudos e debates coletivos sobre a avaliação nos espaços de formação continuada.

Palavras-chave: Educação. Educação Infantil. Significados e sentidos da Avaliação na Educação Infantil. Políticas educacionais.

ABSTRACT

This master thesis is a result of a research linked to the research line Teacher Education and Education Public Policies, of the Postgraduate Program in Education of the Human and Social Sciences Institute of the Federal University of Mato Grosso (PPGEdu/ICHS/UFMT). The general objective of the research is to analyze the significances of assessment in Early Childhood Education proposed in the national and municipal documents and their (re)interpretations in the discourses of teaching professionals in two Early Childhood Education Municipal Centers (CMEI) of Rondonópolis, Mato Grosso. The empiric was composed by federal documents signed by the Minister of Education (MEC), the National Council of Education (CNE) and, within the municipal scope by the Municipal Secretary of Education (SEMED) and still the interviews with 05 (five) teachers who teach in two centers of Early Childhood Education in the city of Rondonópolis-MT. To guide the procedures of the research, the option was for the qualitative research, with a methodological basis on the Policy Cycles, proposed by Stephen Ball and Richard Bowe (1992). The gathering of the research data included document analysis and semi structured interviews. The discourse analysis was conducted based on the studies of Michel Foucault. In the contexts of influence and written production, the analyses indicate that the education policies were elaborated in a scenery of advances of neoliberalism, being marked by international influences, privatist movements, as well as by the fight of social organizations represented by families and education professionals. It was observed that the significances and meanings of assessment in Early Childhood Education proposed in the analyzed documents dialogue with the theoretical studies of assessment in the constructivist/interactionist vision, or respondent constructive, which conceives assessment as a continuous, participative and democratic process. In the reinterpretations of the teachers, in the context of the practice, the analysis enabled determining that, predominantly, assessment is signified as observation of the development of the child and reflection about the pedagogical practice. The discourses reveal that the main difficulties found in the assessment process are related to the records, being the writing of reports pointed out by most of the teachers as the biggest challenge. The speech of the interviewees point out the necessity of more studies and collective debates about assessment in environments of continuous teacher education.

Keywords: Education. Early Childhood Education. Significances and meanings of Assessment in Early Childhood Education. Education policies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANEI	Avaliação Nacional da Educação Infantil
ANPED	Associação de Pós-graduação em Educação
ASQ	Ages e Stages Questionnaires
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDC	Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CLT	Consolidação das leis de trabalho
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CUR	Centro Universitário de Rondonópolis
DCB	Departamento da Criança no Brasil
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DNCr	Departamento Nacional da Criança
DPE	Departamento de Políticas Educacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMER	Escola Municipal de Educação Rural
EMI	Escola Municipal Indígena
FEBEMAT	Federação Brasileira do Bem-Estar do Menor de Mato Grosso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GT	Grupo de Trabalho
HTP	Hora de Trabalho Pedagógico
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPNAI	Instituto de Proteção e Assistência à Infância
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil
MT	Mato Grosso
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMEP	Organização Mundial de Educação Pré-escolar
PCCS	Plano de Cargos, Carreira e Salários
PCCV	Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PME	Plano Municipal de Educação
PMEI	Política Municipal de Educação Infantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProInfância	Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil
PRONAV	Programa Nacional de Voluntariado
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RME	Rede Municipal de Educação
SAE	Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEPESPE	Secretaria de Projetos Educacionais Especiais
SigEduca	Sistema Educacional
SINAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso

UFRGS	Universidades Federal do Rio Grande do Sul
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil
UNESCO	Organizações das nações Unidas para Educação Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância e Adolescência

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 ASPECTOS METODOLÓGICOS: O CICLO DE POLÍTICAS, A ANÁLISE DO DISCURSO NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICA E PARTICIPANTES NO CONTEXTO DA PRÁTICA	27
2.1 O Ciclo de Políticas: um referencial metodológico para o estudo de políticas educacionais	28
2.2 A análise do discurso na perspectiva de Michel Foucault	37
2.3 As instituições lócus da pesquisa: dialogando sobre os primeiros contatos e as professoras participantes.....	41
3 ASPECTOS TEÓRICOS: O ESTADO, POLÍTICAS SOCIAIS E CONCEPÇÕES EDUCATIVAS	46
3.1 O Estado e suas relações com a sociedade: reflexões necessárias	46
3.1.2 Políticas públicas sociais e políticas educacionais: tecendo breve aspectos teóricos.....	53
3.2 Concepções educativas: dialogando a avaliação, a prática educativa, a infância, a criança e o desenvolvimento infantil	64
3.2.1 Perspectivas da avaliação educacional e a prática avaliativa na Educação Infantil	73
3.2.2 A avaliação na Educação Infantil: Perspectivas informal e formal e a importância da observação crítica e dos registros.....	86
4 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: DIALOGANDO COM OS CONTEXTOS DA INFLUÊNCIA E PRODUÇÃO DE TEXTOS	92
4.1 A Educação Infantil nas políticas educacionais no Brasil: percursos e construções	92
4.2 Influências e produção de textos: Avaliação na Educação Infantil no cenário das políticas educacionais	107
4.3 Educação Infantil em Rondonópolis - MT: percursos e construções	136
4.3.1 Educação Infantil em Rondonópolis - MT: contexto de produção e os discursos sobre a avaliação em textos políticos	142
5 A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA PRÁTICA: PPP E DISCURSOS DAS DOCENTES.....	150
5.1 Avaliação na Educação Infantil: significados presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos	150
5.2 A avaliação na Educação Infantil: (re)interpretações nos discursos das docentes entrevistadas.....	156
6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	183
APÊNDICE 1 - Roteiro para entrevista semiestruturada.....	200

1 INTRODUÇÃO

Ao avaliar nos transformamos em leitores de sujeitos, de seus textos e contextos, o que nos remete à leitura de nós mesmos construindo e reconstruindo sentidos nessa interlocução. (HOFFMANN, 2013, p. 125).

A educação escolar, no geral, subsiste em meio a um contexto marcado por tensões e conflitos, caracterizado por um embate que reside, por um lado, no anseio de promover uma educação democrática, comprometida de fato com a pessoa humana, considerando as diferenças entre os sujeitos, as diversidades e realidades existentes nas instituições educativas. Por outro lado, em um sentido antagônico, destaca-se a educação tomada como instrumento para o desenvolvimento do capital financeiro, influenciada pelos ideais neoliberais, que, com vistas à globalização, possibilita a difusão de políticas educacionais globais (BALL, 2014) que, em sua maioria, desconsidera a heterogeneidade que compõe as diversas dimensões do ato educativo.

A Educação Infantil insere-se neste cenário. No percurso histórico da educação brasileira, a partir da década de 1990, a sua inserção, na legislação nacional, como primeira etapa da educação básica, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996a/2018), representou avanços significativos de reconhecimento político, social e a sua inclusão, de modo mais notório, nas discussões, nos financiamentos públicos para a educação e nas elaborações de políticas públicas sociais (DIDONET, 2014). Neste sentido, apesar das especificidades quanto à faixa etária das crianças que atende, a Educação Infantil, como etapa integrante da educação básica, está encerrada neste contexto de interlocuções relativo às intencionalidades e demandas da educação institucionalizada.

Tendo como finalidade principal a educação da criança de zero a cinco anos de idade, essa etapa educativa vem conquistando seu reconhecimento na sociedade. Como pontuam Faria e Aquino (2012), essa realidade pode ser observada na esfera legal/jurídica, no conjunto de leis e documentos oficiais que foram produzidos desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e pela expansão da rede de Educação Infantil presente nos sistemas educativos dos municípios brasileiros.

Neste processo de constituição, a ação pedagógica com as crianças nas instituições educativas tem se tornado tema de debates e pesquisas que suscitam o

diálogo entre educadores. Dentre as temáticas em discussão, destaca-se a avaliação, foco das reflexões desta pesquisa.

Nessa etapa da educação, as políticas educacionais e discussões teóricas apresentam a avaliação em duas dimensões que, apesar de estarem articuladas, são distintas entre si. Trata-se da avaliação **na** e **da** Educação Infantil. Nesse sentido, Didonet (2014) explica que:

A avaliação **na** educação infantil se refere àquela feita internamente no processo educativo, focada nas crianças como sujeitos e coautoras de seu desenvolvimento. Seu âmbito é o microambiente, o acontecer pedagógico e o efeito que gera sobre a criança. A avaliação **da** educação infantil toma esse fenômeno sociocultural ('a educação nos primeiros cinco/seis anos de vida em estabelecimentos próprios, com intencionalidade educacional, formalizada num projeto político pedagógico ou numa proposta pedagógica'), visando responder se e quanto ele atende à sua finalidade, a seus objetivos e as diretrizes que definem sua identidade (DIDONET, 2014, p. 340, grifos do autor).

Desta maneira, a avaliação **da** Educação Infantil está relacionada à qualidade do atendimento, o que inclui todas as dimensões do trabalho que é realizado com e para a criança. Trata-se de uma ação coletiva que toma como referência as condições e elementos da oferta desta etapa da educação básica (FARIA; CANAVIEIRA, 2014), com o objetivo de buscar qualidade, por meio de uma organização e funcionamento, que respeite a criança em suas necessidades e especificidades. Por sua vez, a avaliação **na** Educação Infantil tem o seu enfoque na ação educativa com a criança, no fazer pedagógico e nas (re)ações e construções das crianças no seu processo educativo. As investigações desta pesquisa tiveram como foco os discursos relacionados à avaliação que envolve as ações direcionadas à criança. Assim, trata-se de um estudo referente à avaliação **na** Educação Infantil.

Dentre os fatores que suscitaram o desejo de realizar a pesquisa em tela, ressalta-se a percepção de que o tema ainda carece de ampliação nas discussões coletivas que ocorrem no interior das instituições educativas e nos espaços de formação profissional, apesar de ser possível notar que houve, nas últimas décadas, um aumento significativo de produções acadêmicas sobre o tema avaliação **na** Educação Infantil, principalmente após a promulgação da LDBEN, em 1996, e, sobretudo, no início dos anos 2000 (OLIVEIRA, GUIMARÃES, 2014).

Oliveira e Guimarães (2014, p. 104), em seus estudos sobre a temática, analisaram as tendências das pesquisas e das práticas brasileiras, investigando produções dos anos 1996 a 2011, e concluíram que “[...] um dos aspectos a ser destacado é que o número de pesquisas sobre o tema em questão ainda é pequeno”. Contudo, por outro lado, os dados levantados pelas autoras apontaram para a existência de preocupação pelo estudo sobre o tema, o que é fundamental por mostrar a importância da reflexão acerca da avaliação na Educação Infantil.

Para as autoras, discutir e praticar adequadamente a avaliação na/da Educação Infantil só tem sentido se tal ação estiver atrelada à constante busca da qualidade no atendimento da criança nas creches e pré-escolas, “[...] o que prescinde da compreensão de que tal é um direito da criança e um dever do Estado, o que exige posicionamento político, pedagógico e ético dos profissionais da área à respeito” (OLIVEIRA; GUIMARÃES, 2014, p. 106). Sendo assim, o diálogo sobre o tema se torna, para os profissionais da educação, um requisito indispensável.

As políticas educacionais são complexas e precisam ser entendidas de forma crítica nos espaços institucionais. Isso implica em buscar conhecer os saberes e verdades que sustentam esses discursos. Conforme Carvalho (2015, p. 468), os textos legais “[...] operam articulando jogos de poder e vontade de saber, estabelecendo vínculos entre um jogo de sedutoras proposições e a prescrição de uma série de ações possíveis que tem por objetivo produzir crianças e docentes de um determinado tipo”. Desse modo, os discursos são concebidos como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam.

Nesta medida, a reflexão coletiva busca potencializar o debate em torno da avaliação nos espaços educativos, se estabelecendo como base para o professor atribuir sentido a sua prática pedagógica, resignificar, refutar, contestar, ou seja, posicionar-se criticamente a respeito de suas intencionalidades no que se refere à educação da criança e a sua prática pedagógica.

Como afirma Mainardes (2006), nas instituições educativas a política está sujeita a interpretações e recriações, bem como a sofrer mudanças e transformações. Assim, compreendo as políticas educacionais como documentos que, embora se apresentem como textos orientativos, carecem ser elementos para reflexão, com base em pressupostos teóricos que evidenciem as intencionalidades educativas subjacentes em suas proposições.

Sendo assim, propor uma discussão sobre a avaliação na Educação Infantil constitui-se como um convite a um olhar reflexivo sobre todo o contexto que envolve a educação das crianças, na intenção de buscar melhor qualidade para as ações que são direcionadas a elas.

Pensar a ação avaliativa com as crianças nas instituições de Educação Infantil, na perspectiva de assegurar a elas o seu direito à educação, como afirma Hoffmann (2013) na epígrafe que dá início a este texto, é nos tornarmos leitores de seus textos, de “nossos” contextos, e, a partir desta leitura compartilhada, construirmos, com elas, novos textos e novos “contextos”.

Em minhas experiências na docência, tenho constatado que, nas ações diárias nas instituições de Educação Infantil e nos espaços de formação continuada, discutimos com maior ênfase as questões relacionadas ao planejamento das ações, como este planejamento será elaborado (e aí, criamos estratégias para ouvir e perceber as necessidades das crianças), os recursos que serão utilizados, os momentos de culminância e, algumas vezes, até dialogamos sobre como foram as experiências vivenciadas. E é claro que compreendo que como processo contínuo e articulado ao planejamento, a avaliação está presente nestas ações. No entanto, geralmente, o que ocorre, do ponto de vista da sistematização desse processo, é que pouco refletimos coletivamente sobre a avaliação, inclusive no que tange a uma articulação entre os documentos oficiais e as concepções teóricas que fundamentam as nossas práticas sobre o tema.

A ausência do diálogo sobre a avaliação gera muitas dúvidas entre os educadores, principalmente entre os que estão em início de profissão. Também pode contribuir para a construção de práticas que não correspondem à proposta de uma educação intencional e sistematizada, como é o caso da educação infantil em ambientes institucionalizados.

Silva (2014), com base nos estudos de Zabalza (2000) sobre a avaliação assistemática e superficial, salienta que, estando com as crianças diariamente, muitos educadores pensam que já as conhecem muito bem. Com isso, tendem a “[...] substituir ou designar como avaliação a observação informal que fazem das crianças no cotidiano” (SILVA, 2014, p. 146), o que a autora nomeia como “[...] um comportamento humano habitual”, de interagir com o outro e perceber se ele é calmo, simpático, entre outros adjetivos, o que não pode, todavia, “[...] fundamentar uma

avaliação profissional que seja representativa, significativa”. A observação que comporta a avaliação do desenvolvimento da criança na Educação Infantil exige uma ação intencional e cuidadosa em todo o seu processo educativo.

Nesse sentido, a avaliação deve ser objeto de reflexão constante no intuito de possibilitar a autoformação profissional, a (re)construção das práticas pedagógicas, das concepções e das ações. É pelo ato de avaliar que adquirimos percepção das nossas necessidades formativas profissionais, que compreendemos melhor a criança e toda a realidade em que atuamos.

Dessa forma, tendo em conta as necessidades de formação profissional, considero que a pesquisa por mim realizada articula-se aos meus anseios de aprendizagem sobre o tema e minhas experiências de vida. Sou professora por escolha própria. Em minhas experiências profissionais atuei, por um ano, como coordenadora pedagógica em uma instituição de Educação Infantil e também, na Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis - MT (SEMED), como assessora pedagógica, no Departamento de Educação Infantil. As experiências adquiridas me fizeram compreender a educação escolar como essencial na emancipação humana e conceber a avaliação como parte fundamental no processo educativo. Em virtude disso, me propus a realizar a pesquisa sobre essa temática, na qualificação em nível de mestrado.

É conveniente ressaltar que minha identificação com a profissão docente vem desde que cursei o Ensino Fundamental, pois já nesta etapa da educação básica pensava que um dia me tornaria uma professora. Aprendi a gostar do ambiente escolar, do contato com colegas, professores e, principalmente, a proximidade com os livros, com os quais era possível aprender algo novo a cada dia, descobrir “coisas” que estavam para além de minhas experiências de vida no convívio familiar e social.

Tendo sido aluna de escola pública desde o início de minha trajetória escolar, no ensino superior decidi que atuaria na área de educação, concretizando o sonho de infância. Fiz o curso de Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso, câmpus Universitário de Rondonópolis (UFMT/CUR), com ingresso no ano dois mil e quatro (2004) e conclusão no ano de dois mil e sete (2007). Ter um curso superior foi uma grande conquista para toda a família, pois fui a primeira integrante a frequentar a universidade e ter acesso ao ensino superior.

Os estudos no período da graduação mostraram a amplitude e complexidade que envolvem a educação. Também me fizeram compreendê-la como elemento basilar na formação humana e na vida em sociedade. Paro (2014) evidencia a grandeza do ato educativo ao afirmar que, no seu sentido amplo e tratada do ponto de vista científico, na sua essência e especificidade, a educação diz respeito à apropriação e construção de cultura. Nessa direção, o autor explicita que,

Se pretendemos, todavia, tratar a educação de forma científica, precisamos de um conceito [...], que nos fale mais de perto de sua especificidade e de sua condição. Podemos começar a dizer que, em seu sentido mais amplo, a educação consiste na *apropriação da cultura*. Esta, entendida também de forma ampla, envolve conhecimentos, informações, valores, crenças, ciências, arte, tecnologia, filosofia, direito, costumes, tudo enfim que o homem produz em sua transcendência da natureza (PARO, 2014, p. 23-24, grifo do autor).

A escola, instituição social organizada como lócus para trabalhar a educação na perspectiva científica e intencional, requer que os educadores que nela atuam atentem para essa dimensão ampla do ato educativo, sejam constantes na busca por uma contínua formação, para realizar de modo coerente e ético a sua função.

Como espaço para apropriação da cultura, a educação institucional não deve ser vista como uma dimensão cujo propósito é apenas trabalhar conhecimentos programados, mas como uma esfera que acolha as pessoas em sua condição de sujeitos. Dessa forma, como argumenta Paro (2014), a educação precisa pensar a formação do sujeito em todas as suas dimensões, ou seja, na sua integralidade. É nessa perspectiva, que é possível ter a percepção das múltiplas relações que se estabelecem no contexto educacional e promover a sua articulação com a propositura deste estudo, uma vez que uma ação educativa que busca contemplar a criança na sua integralidade exige uma postura cuidadosa, atenta às diversas particularidades que envolvem o ato educativo.

O início de minha carreira profissional, no ano de dois mil e sete (2007), como estagiária da Educação Infantil, quando ainda cursava o quarto ano do Curso de Pedagogia, tornou clara a necessidade de buscar compreender a educação a partir desse ponto de vista. A Educação Infantil surgiu, para mim, como uma nova realidade educativa. As crianças, com as suas múltiplas linguagens e formas próprias de interagir e comunicar, me revelaram a grandeza do compromisso de estar com elas,

desenvolvendo ações educativas cotidianas, permeadas de cuidados e atenção ao seu desenvolvimento global. Essa vivência mostrou que a profissão docente deve estar comprometida com a educação nos diversos aspectos da vida humana, sejam eles cognitivos, afetivos, físicos ou sociais.

Nesse período, atuei em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) em Rondonópolis, com crianças do primeiro agrupamento do primeiro ciclo, ou seja, bebês, na faixa etária de 04 (quatro) meses a 01 (um) ano e 11 (onze) meses. Na condição de estagiária, junto às demais profissionais, procurávamos pensar a organização da instituição para bem acolher as crianças e suas famílias.

Atuar naquela turma, composta por crianças bem pequenas, me fez perceber que o nosso fazer pedagógico exigia uma postura que ia além de organizar os espaços e as atividades a serem desenvolvidas ou de estar com as crianças nos diversos momentos, na instituição. Era necessário compreender os “por quês?” e “para quê?” dessas ações, considerando as necessidades das crianças, manifestadas nas suas diferentes formas de expressão.

Foi ainda como estagiária que tive as primeiras experiências práticas relacionadas aos processos de avaliação na Educação Infantil. Dispúnhamos do caderno de “anotações diárias” e o “caderno de campo”, ao qual todas as profissionais¹ que atuavam em sala tinham acesso e onde registravam dados relacionados ao contexto geral do turno de trabalho. O “caderno de campo” era de uso mais restrito da professora titular da sala, que realizava o seu trabalho de modo a incluir todas as profissionais nas diferentes ações com as crianças. Assim, apesar de não ser responsável diretamente pela sistematização do processo, contribuíamos fazendo intervenções diárias nas atividades desenvolvidas, anotações no caderno de registros diários e, quando solicitadas, participávamos dos registros no caderno de campo.

Essa participação era esporádica e, consistia, basicamente, em descrever, sob a supervisão da professora titular, as experiências da e com a criança ou, ainda, no diálogo com a docente emitir um “parecer” sobre como a criança havia interagido nas diversas ações propostas. Essa incumbência exigia um esforço da minha parte, pois

¹ O grupo de profissionais que atuavam em sala de aula era composto pela professora titular, formada em Pedagogia, duas estagiárias, graduandas do mesmo curso, e uma assistente de desenvolvimento educacional, com formação escolar em nível médio e ingresso na rede municipal de educação via concurso público.

como eu poderia falar sobre a criança e suas experiências sem ter, de forma clara, conhecimentos científicos para embasar as minhas concepções? Os estudos no curso da graduação estavam mais direcionados à formação no seu sentido amplo, comprometidos com o ideal do profissional pesquisador, o que, de certo modo, contribuiu para a minha inquietação e buscas quando me vi no contexto da prática. No entanto, a avaliação da criança em seus diversos aspectos não era discutida nos encontros de estudos com estagiários, visto que se tratava de uma atribuição específica do profissional docente. Assim, o conhecimento relacionado a este tema era escasso em minha formação.

O ano de dois mil e oito (2008) marcou, oficialmente, o início da minha trajetória como professora contratada da rede municipal de educação de Rondonópolis. A minha primeira atuação foi em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), com crianças de 04 (quatro) anos de idade.

Na Rede Municipal de Educação de Rondonópolis (RME), a Educação Infantil está(va) estruturada de acordo com a proposta do Ciclo de Formação Humana, organizando-se em dois ciclos, denominados 1º e 2º ciclo (RONDONÓPOLIS, 2016c).

O 1º Ciclo, correspondente à creche, é composto por três agrupamentos:

- 1º agrupamento - atende aos bebês de 06 meses a 01 ano e 11 meses;
- 2º agrupamento - recebe bebês de 02 anos a crianças de 02 anos e 11 meses;

- 3º agrupamento - recebe crianças de 03 anos a 03 anos e 11 meses.

Já o 2º Ciclo refere-se à pré-escola e é composto por dois agrupamentos:

- 1º agrupamento - atende crianças de 04 anos; e
- 2º agrupamento - em que são matriculadas as crianças de 05 anos.

É bom ressaltar que o atendimento à Educação Infantil na rede municipal de educação do referido município é coordenado pela SEMED, sendo as crianças atendidas em instituições assim denominadas: Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) que atende apenas crianças na creche, na faixa etária de zero a 03 anos; Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) - unidade educacional que recebe as crianças da pré-escola, na faixa etária de 04 e 05 anos; e Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), destinado ao atendimento das crianças na faixa etária de zero a 05 anos, englobando toda a educação infantil. Crianças da pré-escola são

atendidas, também, em salas nas dependências de escolas construídas para o atendimento ao Ensino Fundamental.

No período inicial da profissão, dentre os temas estudados nos encontros de formação continuada, a avaliação aparecia de forma “tímida”. No entanto, os estudos realizados mostraram a sua importância como base para o bom desenvolvimento das práticas educativas e da formação profissional.

No ano de dois mil e treze (2013), a pedido da direção, assumi a coordenação pedagógica da escola em que atuava, o que se constituiu em uma experiência muito rica em minha trajetória profissional. Exercer tal função foi um desafio que acolhi, por acreditar que ao profissional docente compete construir saberes relacionados às suas ações com as crianças, mas também conhecer as demais dimensões do trabalho na instituição educativa. A partir dessa ocasião, desenvolvi uma nova forma de conceber a instituição educativa, pois, junto à equipe gestora da unidade, exercia um trabalho voltado à articulação de todos os fazeres para que a ação educativa obtivesse bons resultados junto às crianças. Foram momentos de ricas experiências, vivenciadas nos diálogos com as crianças, famílias, professoras e demais segmentos da comunidade escolar.

No ano de dois mil e quinze (2015), aceitei o convite para trabalhar no Departamento de Gestão da Educação Infantil da SEMED, como assessora pedagógica, e lá permaneci por dois anos (2015 e 2016). Esse período de atuação profissional na SEMED possibilitou-me desenvolver um novo olhar sobre a função do educador no contexto social, nas relações com seus pares para o fortalecimento da educação em rede. Foram dois anos de muitos desafios e novas construções.

Integrar o quadro do Departamento de Gestão da Educação Infantil/SEMED instigou-me a buscar mais conhecimento sobre as políticas públicas educacionais e subsídios teóricos para direcionar as tomadas de decisões, dialogar com as escolas e contribuir com a equipe. Participei das discussões que culminaram na produção da Coletânea Políticas e Referenciais Metodológicos para a educação básica do Município e, ainda, dos diálogos com os consultores da UFMT/CUR, na elaboração da Política Municipal de Educação Infantil - Construindo Caminhos (PMEI/2016). A experiência de participar da discussão e escrita de textos e documentos ampliou o desejo de busca por conhecimentos mais aprofundados relacionados à compreensão da avaliação na Educação Infantil no contexto das políticas educacionais. Foi

justamente nesse momento de minha vida profissional que passei a almejar o acesso à qualificação na Pós-Graduação – Mestrado, decidindo por estudar um tema que se configura como uma política educacional, que é a política de avaliação na Educação Infantil.

Neste sentido, a escolha do tema aqui investigado decorreu da ideia de que dialogar sobre a avaliação na Educação Infantil é pensar na educação que se pretende para a criança na sociedade atual, é buscar compreender cada uma delas em sua singularidade e também pensar na constituição do profissional docente.

Com esta pesquisa, visei abordar o tema tendo como foco as políticas públicas educacionais para a Educação Infantil e a prática docente, a partir da reflexão sobre os significados e sentidos da avaliação na Educação Infantil nos textos de políticas educacionais para essa etapa da educação básica e nos discursos de profissionais docentes.

No âmbito das políticas educacionais, Campos (2002), ao abordar a legislação, as políticas nacionais da Educação Infantil e a realidade brasileira, aponta que há um distanciamento entre as proposições destes documentos e o que efetivamente acontece em nosso País. Para explicitar o seu posicionamento, no sentido macro das políticas nacionais, a autora elenca o contraste entre os altos índices de violência contra a criança e o adolescente, mesmo estando em vigência o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990; a destruição de reservas ambientais, altos índices de desmatamento e o extermínio de importantes patrimônios naturais em contraposição às leis de proteção ao meio ambiente; a realidade dos direitos humanos e vida cidadã estabelecidos na CF (1988) em paradoxo aos altos indicadores de desigualdade social e violência no Brasil.

Quando se trata das proposituras das políticas educacionais e o que de fato ocorre no cotidiano das instituições educativas, a situação não é diferente. Vários fatores externos e internos, de ordem social, política e econômica, influenciam esse cenário.

Na área específica da avaliação na Educação Infantil, estudos recentes (MICARELLO, AMARAL, 2014; RIBEIRO, 2018; PINAZZA, FOCHI, 2018) evidenciam os desafios que se apresentam às instituições e aos profissionais docentes, que compreendem a necessidade de consolidação de ações que rompam com os modelos de avaliação, que discriminam, classificam e selecionam as crianças, mesmo nessa

etapa da educação básica, e não contribuem com a formação do professor. Conforme Micarello e Amaral (2014),

Em geral, percebe-se que os parâmetros de diretrizes não necessariamente se traduzem nas práticas cotidianas das instituições e dos professores, e os mecanismos para assegurar a incorporação das orientações contidas nos documentos oficiais à essas práticas, ainda são frágeis (MICARELLO; AMARAL, 2014, p. 168).

Neste sentido, podemos perceber, como evidencia (CAMPOS, 2002, p. 17-18), que a nossa tradição cultural e política é repleta de desencontros e desafios, onde há “enormes distâncias que se mantêm entre as belas intenções inscritas nas leis e a realidade vivida pela maioria da população”. Assim, as discussões que surgem neste cenário de conflitos e desafios suscitados no âmbito das políticas educacionais e a realidade do contexto da prática, despertam indagações e a necessidade de estudos, investigações e diálogos, sobre essa área de atuação pedagógica com a criança.

É nesta conjuntura que se revela a problemática que originou o anseio para a realização desta pesquisa, a qual está relacionada à seguinte questão: como os sentidos e significados atribuídos à avaliação na Educação Infantil, presentes em políticas educacionais federais e municipal destinadas a essa etapa, são contemplados em Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e (re)interpretados nos discursos de professoras que atuam em dois Centros Municipais de Educação Infantil em Rondonópolis-MT?

Para o aprofundamento do estudo, outras indagações também foram alvos das investigações, dentre as quais podemos destacar: O que as políticas educacionais orientam sobre a avaliação na Educação Infantil? Quais são os significados de avaliação na Educação Infantil que permeiam essas orientações? As orientações destes documentos, no que se refere à avaliação, são contempladas no Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições que foram *lócus* das investigações? Quais os significados acerca da avaliação na Educação Infantil nos discursos das professoras entrevistadas? Há uma relação entre os significados da avaliação na Educação Infantil apresentados em políticas oficiais e nos discursos das professoras entrevistadas?

A pesquisa teve como objetivo geral analisar os significados da avaliação na Educação Infantil propostos em documentos nacionais e municipais, e as suas

(re)interpretações nos discursos de profissionais docentes em dois Centros Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Rondonópolis/MT.

Para tanto, articularam-se ao objetivo geral, os específicos, dentre os quais se destacam: analisar as orientações propostas em políticas educacionais sobre a avaliação na Educação Infantil; identificar e refletir sobre os significados de avaliação na Educação Infantil que permeiam as orientações das políticas educacionais; identificar como as orientações das políticas educacionais, no que se refere à avaliação, são contempladas no PPP das instituições em que a pesquisa foi realizada; investigar os significados da avaliação na Educação Infantil nos discursos das docentes participantes da pesquisa; verificar a relação entre significados da avaliação nesta etapa da educação básica evidenciados nas políticas e nos discursos dos docentes.

Do ponto de vista metodológico, optei pela abordagem qualitativa com base na metodologia do Ciclo de Políticas, que tem sua origem nos estudos de Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses na área de políticas públicas educacionais. No Brasil, destacam-se as contribuições de Jefferson Mainardes (2006), estudioso e pesquisador da área. As análises dos discursos se fundamentaram na perspectiva de Michel Foucault, filósofo francês cujos estudos evidenciam os discursos como prática social e, de certo modo, *lócus* de saberes que, apesar de já pronunciados, são, em si mesmo, passíveis de novos ditos e de promover inéditas configurações sociais.

As políticas educacionais utilizadas como fonte de estudos, nesta pesquisa, no âmbito nacional foram:

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96a);
 - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI/1998);
 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2009)
- sendo que serão usados, para as análises, o Parecer CNE/CEB Nº 020 (BRASIL, 2009a) e a Resolução CNE/CEB Nº 5 (BRASIL, 2009b);
- Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017);

Na esfera municipal, o documento analisado foi:

- Política Municipal de Educação Infantil - Construindo Caminhos (RONDONÓPOLIS, 2016c).

Cabe ressaltar que, quanto à elaboração e publicação, as políticas educacionais para a Educação Infantil no âmbito nacional se organizam da seguinte

forma: políticas educacionais de caráter normativo/mandatório – são os documentos que são elaborados e publicados sob a direção do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) e as políticas educacionais de caráter orientativo – que são publicadas pelo Ministério de Educação, sob responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (MEC/SEB).

As investigações em campo se deram em dois Centros Municipais de Educação Infantil que, para preservação de suas identidades, foram nomeados, no presente texto, como CMEI 1 e CMEI 2. No contexto da prática, as entrevistas foram realizadas com 05 (cinco) professoras. No CMEI 1 foram entrevistadas 03 (três) professoras, identificadas, na pesquisa, como Professora Ana, Professora Cora e Professora Diva; no CMEI 2 o diálogo foi estabelecido com duas professoras, aqui nomeadas, respectivamente, como: Professora Bela e Professora Ema.

O critério para a escolha dos centros municipais como *lócus* da pesquisa foi o fato de que, neste Município, os CMEIs são as únicas unidades que ofertam o atendimento a crianças que englobam todas as faixas etárias que são atendidas na Educação Infantil, incluindo, assim, a creche e a pré-escola, o que possibilitou o contato com profissionais que atuavam em diferentes agrupamentos de crianças.

Para a apresentação dos resultados obtidos, o texto está estruturado em cinco seções, que compreendem a descrição dos caminhos percorridos nas investigações e elaborações das análises da pesquisa. Esta seção introdutória teve a intenção de apresentar o contexto geral da pesquisa, abordando brevemente desde os anseios para a sua realização, a escolha dos pressupostos teóricos, até a investigação em campo e análises.

A seção 2 refere-se aos aspectos metodológicos que subsidiaram o estudo e apresenta reflexões relacionadas ao Ciclo de Políticas, método de pesquisa para análise de políticas educacionais criado por Stephen Ball e Richard Bowe (1992) e discutido, nesta dissertação, também a partir dos estudos de Mainardes (2006), que, no cenário brasileiro, é pesquisador na área de políticas educacionais e da referida metodologia. Foram abordados aspectos teóricos da análise do discurso, com base em Michel Foucault, considerações sobre o *lócus* da pesquisa em campo e, também, uma sucinta caracterização das unidades educativas e das professoras participantes da pesquisa.

Na seção 3 o diálogo trata de aspectos teóricos direcionados às relações entre Estado e sociedade, apresentando alguns aspectos de sua constituição histórica, o seu papel enquanto responsável pelo bem-estar público social e as organizações da sociedade na luta pelo bem comum. A discussão teórica envolveu, ainda, o tema “políticas públicas sociais”, buscando discorrer sobre as suas finalidades, a participação de diferentes sujeitos, grupos e segmentos nos processos de sua constituição. Foi apresentado um panorama conciso sobre as perspectivas da avaliação educacional e a prática educativa de avaliação na Educação Infantil.

A seção 4 versa sobre os contextos da influência e produção de textos das políticas de Educação Infantil no País, espaço em que busco evidenciar como se configurou o atendimento educacional à criança nas instituições educativas, as ações do Estado, movimentos sociais que emergiram nesse processo e o cenário em que a avaliação começou a integrar as políticas de Educação Infantil. Foram realizadas as reflexões sobre o contexto da produção de textos das políticas que versam sobre o tema da pesquisa, tanto no âmbito nacional e municipal.

Na seção 5 apresento as análises da empiria da pesquisa no contexto da prática, iniciando com um breve histórico sobre a Educação Infantil no município de Rondonópolis-MT, as reflexões alusivas aos projetos políticos pedagógicos das instituições que sediaram a pesquisa e o diálogo com as professoras participantes sobre os significados e sentidos atribuídos por elas à avaliação na Educação Infantil, tendo como enfoque as políticas educacionais que fizeram parte da empiria da pesquisa.

Por fim, apresento as considerações finais sobre a pesquisa, elencando as construções resultantes deste processo de busca, chamando a atenção, para a necessidade de se fortalecer ações voltadas para a formação de professores sobre o tema, na intenção de consolidar práticas educativas de avaliação significativas, pautadas no respeito aos sujeitos do ato educativo.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS: O CICLO DE POLÍTICAS, A ANÁLISE DO DISCURSO NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICA E PARTICIPANTES NO CONTEXTO DA PRÁTICA

Nesta seção, as discussões concentram-se nos aspectos metodológicos da pesquisa, com ênfase na abordagem do Ciclo de Políticas, que tem como fundamentos teóricos os estudos de Stephen Ball, Richard Bowe e colaboradores. Além disso, tratarei da análise dos discursos na perspectiva histórica de Michel Foucault e descreverei, de modo breve, as unidades educativas e os profissionais que constituíram o contexto da prática na pesquisa.

Na abordagem do ciclo de políticas, as políticas educacionais podem ser compreendidas como produções discursivas (BALL; BOWE, 1992 *apud* MAINARDES, 2006), com ideologias e concepções resultantes de articulações marcadas por disputas de poder. O ciclo de políticas constitui-se, portanto, como um método para o estudo de políticas públicas, e destaca-se por possibilitar um olhar reflexivo sobre os diversos processos que envolvem a política, desde aqueles relacionados a sua elaboração aos que dizem respeito às ações e interpretações a elas atribuídas pelos sujeitos que atuam nos contextos para os quais elas são destinadas.

Os estudos de Michel Foucault foram utilizados como base para a análises dos discursos sobre a avaliação na Educação Infantil apresentados nas políticas/falas das professoras entrevistadas, considerando a premissa de que as investigações do autor evidenciam que a análise de discursos está para além da compreensão dos signos que os compõem, exigindo um olhar que pretende compreender os acontecimentos, as construções humanas que constituem o objeto pesquisado e dão lugar a sua existência.

Com a intenção de demonstrar os caminhos percorridos nas investigações, esta seção apresenta as principais ideias que sustentam as concepções teórico-metodológicas que nortearam a pesquisa. A discussão abordou os contextos que integram o ciclo de políticas e que foram aqui utilizados, os quais são: o contexto da influência, contexto da produção de texto e o contexto da prática. Ainda foi elaborada uma breve reflexão sobre o entendimento do termo significado na perspectiva de Vigotski. Por fim, faço a descrição dos CMEI que sediaram a pesquisa, apresentando o número de crianças atendidas e características das professoras participantes.

2.1 O Ciclo de Políticas: um referencial metodológico para o estudo de políticas educacionais

Nesta pesquisa, a opção foi pela abordagem qualitativa, tendo como base metodológica o Ciclo de Políticas, oriundo dos estudos de Stephen Ball, Richard Bowe e colaboradores (BOWE, BALL, GOLD, 1992; BALL, 1994), sociólogos e pesquisadores ingleses, na área de análise de políticas educacionais, que, no ano de 1992, realizaram as suas primeiras publicações sobre a referida abordagem metodológica (MAINARDES, 2006). Os pressupostos teóricos da metodologia consideram que o estudo relacionado às políticas exige a articulação de todos os processos que a envolvem, desde o contexto macro, que está conectado às influências, intenções, disputas, produção da política, aos aspectos micro, referentes à atuação dos profissionais no contexto da prática.

O ciclo de políticas se constitui em um referencial teórico-analítico para a análise de políticas públicas. Mainardes (2006), pesquisador brasileiro cuja área de investigação relaciona-se às políticas educacionais e aos estudos desta metodologia, considera que

A abordagem do ciclo de políticas, constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais[...] que [...] permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos (MAINARDES, 2016, p. 48).

Para o autor, esta abordagem destaca a complexidade e as controvérsias existentes nas políticas, enfatiza os processos micro políticos e a ação dos profissionais que atuam com as políticas no contexto da prática, e aponta a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. Mainardes (2006) ainda pontua que, na perspectiva de Ball e Bowe (1992), as políticas não são meramente implementadas no contexto da prática, mas estão sujeitas a interpretações e recriações.

Baseada na perspectiva pós-estruturalista², na proposta do ciclo de políticas, a ênfase que se coloca na elaboração e atuação das políticas está para além da mera

² “A perspectiva pós estruturalista tenta resolver as limitações das abordagens descritivas pluralistas de políticas educacionais (nas quais o poder circula entre diferentes parceiros) e as abordagens marxistas (que enfatizam o papel do Estado) e a geração de políticas como resultado das disputas de poder entre a economia e os agentes políticos” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 156).

normatização de ações a serem executadas ou implementadas. Nesse sentido, é imprescindível considerar os discursos que envolvem o processo de formulação das políticas, uma vez que neste espaço há disputas, debates e tensões para se definir objetivos, linguagem e discursos a serem utilizados.

Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 156) afirmam que a elaboração de políticas “[...] é vista como uma arena de disputas por significados [...], e política é entendida como uma disputa entre competidores para definir objetivos em que a linguagem e, mais especificamente, os discursos, são usados tacitamente”. Na discussão sobre a análise de políticas, seus fundamentos e principais debates teórico-metodológicos, os autores mostram que os estudos de Stephen J. Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992 e BALL, 1994) se ancoram nas contribuições teóricas do pós-estruturalismo. Nesta visão, como mencionado, a política é entendida como campo de disputa entre competidores, cujos embates se dão em uma dimensão em que apenas algumas influências e interesses são considerados legítimos e, do mesmo modo, somente algumas vozes são ouvidas. Isso porque, nesse cenário, os sujeitos estão imersos em uma variedade de discursos, em que, é bom reiterar, nem todos os pronunciamentos possuem o mesmo poder ou igual valorização.

Assim, os autores esclarecem que o termo discurso foi utilizado por Foucault para mostrar a ligação entre poder e conhecimento (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011). Lopes (2013, p. 2) explicita que o pós-estruturalismo se constituiu a partir de pesquisas em que “[...] autores como Michel Foucault e Lacan, inicialmente vinculados ao estruturalismo, vão construindo teorias que acabam questionando as concepções estruturadas de linguagem”. Essas teorias, denominadas pós-críticas, apesar de já circularem na literatura brasileira desde os anos 1990, em meados dos anos 2000 tornaram-se dominantes no campo de estudos do currículo escolar (LOPES, 2013). A autora considera que atualmente, no contexto geral, é possível verificar um aumento de apropriação de estudos pós-estruturais em pesquisas acadêmicas relacionadas às ciências sociais, nas quais se incluem as políticas educacionais, por se tratar de estudos que demandam reflexões sobre as diversas situações que envolvem a vida em sociedade. Sobre os fatores determinantes nesta busca teórica, a autora entende que:

Talvez isso também se deva ao aprofundamento das características pós-modernas nos tempos em que vivemos. Um tempo de fim das

utopias e das certezas, de desmoronamento da ideia de verdade centrada na prova empírica, na objetividade, na natureza ou na evidência matemática. Um tempo de explosão das demandas particulares, e das lutas da diferença, de aceleração das trocas culturais, e dos fluxos globais, de compressão espaço-temporal (LOPES, 2013, p. 8).

Os formuladores dos referenciais analíticos que se fundamentam na visão pós-estruturalista consideram que o processo político é complexo e envolve uma variedade de contextos como “[...] o Estado, específicos contextos econômicos, sociais e políticos, as instâncias legislativas e as escolas, entre outros” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 155). Nesse sentido, a intenção principal é que os referenciais para análise possam abarcar as investigações em todos estes contextos.

Com base nos estudos de Ball e Bowe, Mainardes (2006) argumenta que, no contexto da prática, as políticas não são apenas implementadas, são, antes, submetidas a novas interpretações e recriações. Ball (2011, p. 06) menciona a importância de a pesquisa sobre políticas considerar a análise a partir da “trajetória” da política e considera que essa abordagem “[...] capta as formas pelas quais as políticas evoluem, se modificam e decaem ao longo do tempo e do espaço, assim como as suas incoerências”. Os discursos que envolvem a política também são elementos de análises reflexivas nas investigações e estudos. O discurso é tomado numa perspectiva crítica impregnado de relações de poder, conhecimento, e a formulação de políticas é concebida como espaço de disputa e tensões.

Cabe ressaltar que Stephen J. Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; Ball, 1994) se destacam entre os pesquisadores que, no início da década de 1990, criaram abordagens para a análise de políticas educacionais. Mainardes, Ferreira e Tello (2011), em estudos sobre as concepções defendidas por Ball, explicitam que

Ball propõe que as políticas educacionais sejam analisadas como textos e como discurso. A conceituação de políticas como texto baseia-se na teoria literária, que entende as políticas como representações codificadas de maneiras complexas. Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas, e a sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas, e apenas algumas vozes são ouvidas (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 156-157).

Claro está que a política apresenta complexidade na sua formulação e, é de igual modo, complexamente interpretada e executada nos diversos processos de sua trajetória. Assim, o foco da análise de políticas deve estar relacionado à “[...] formação dos discursos da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática” (MAINARDES, 2006, p. 50).

Em virtude disso, o processo que abrange a formulação de políticas é compreendido como um ciclo contínuo, em cuja esfera as políticas são formuladas e recriadas. Logo, as investigações precisam envolver os diferentes contextos que são relacionados entre si. Neste sentido, convém ressaltar que

Os três ciclos principais do ciclo de políticas são o contexto de influência, de produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos são intimamente ligados e inter-relacionados, não tem dimensão temporal nem sequencial e não constituem etapas lineares. Cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesses e envolve disputas e embates (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 157).

Na perspectiva do ciclo, nos variados contextos, a política não é algo estanque, fechado em si mesmo, que segue um processo linear nas diversas etapas de seu percurso. Há resistências, contestações, disputas, conflitos e negociações que articulam grupos e pessoas.

Para além dos contextos da influência, produção de texto e o contexto da prática, no ano de 1994, Ball incluiu à metodologia o contexto dos resultados/efeitos e o contexto da estratégia política. Para fins de realização da pesquisa em tela, cujos resultados são relatados neste texto, optei por incluir apenas os contextos da influência, da produção de texto e o da prática.

É importante ressaltar que, o contexto da influência é o período em que a política se inicia e os discursos políticos a seu respeito são elaborados. Conforme Mainardes (2006), nesse contexto há grupos de interesses que disputam para influenciar as definições sobre finalidades, objetivos e concepções de educação. É neste cenário que os discursos de base para a política são construídos. Além dos grupos representativos, há a disseminação de influências internacionais que se caracterizam pela circulação de ideologias em rede, conforme evidenciam os estudos de Ball (2014). Suas pesquisas demonstram, ainda, que na perspectiva da

globalização acontece a divulgação de ideias internacionais que ocorrem por meio de situações como: empréstimos de políticas, mercadorização de “soluções” para os “problemas” da educação e patrocínios de agências multilaterais.

O contexto da produção de texto relaciona-se à codificação da política. O texto da política precisa ser entendido considerando o tempo, o local, as disputas, os acordos implícitos na produção textual. O contexto da prática é o momento em que se estabelecem as relações entre a política e os sujeitos nos ambientes para os quais foram elaboradas; as políticas são interpretadas e submetidas a novas significações. No que se refere ao contexto dos resultados ou efeitos, este está relacionado à questão da justiça, da igualdade e liberdade individual. Entende-se que as políticas deveriam ser analisadas em termos de impactos e das interações com as desigualdades existentes. Já o contexto da estratégia política “[...] envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (MAINARDES, 2006, p. 55).

Ao abordar os contextos que abarcam as análises desta pesquisa, Mainardes (2006) afirma:

O primeiro contexto é o contexto da influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. [...] É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso base para a política [...]. O contexto da influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o contexto da produção de texto. Ao passo que o contexto da influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do público mais geral. Os textos políticos representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. [...]. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política. [...] o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e podem representar mudanças e transformações significativas na política original (MAINARDES, 2006, p. 51-53).

Empreender uma pesquisa com base em tal abordagem demandou estudos e investigações em documentos nacionais publicados pelo Ministério da Educação

(MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB). No âmbito municipal, os estudos incluíram um breve panorama histórico sobre as políticas elaboradas para a Educação Infantil, mas pautaram-se, com maior ênfase, na Política Municipal de Educação Infantil - Construindo caminhos (PMEI/2016), documento norteador das ações nas instituições de Educação Infantil da rede municipal de Rondonópolis-MT.

O estudo aprofundado dos documentos buscou levantar dados para a análise sobre os significados da avaliação da aprendizagem e desenvolvimento da criança, apresentados em orientações de textos oficiais, em esfera federal e municipal, que norteiam as ações na Educação Infantil, considerando como o tema é exposto, nestas políticas, e as relações que se estabelecem nos aspectos macro e micro que as envolvem.

A ação implicou também em um resgate teórico na perspectiva histórica, pautada na teoria do discurso de Michel Foucault (1926-1984), para melhor apreensão da realidade social, ponderando as questões implícitas, cenário político, concepções, discursos, que se articulavam no cenário educativo na época da elaboração desses documentos.

A abordagem do ciclo de políticas possibilita a utilização de uma diversidade de procedimentos para a coleta de dados, como explicita Mainardes (2006):

[...] o contexto da influência pode ser investigado pela pesquisa bibliográfica, entrevista com formuladores de políticas e com demais profissionais envolvidos (professores e demais profissionais representantes de sindicatos, associações, conselhos etc.). A análise do contexto da produção de texto pode envolver a análise de textos e documentos, entrevistas com autores de textos de políticas, entrevistas com aqueles para quem os textos foram escritos e distribuídos. O contexto da prática envolve uma inserção nas instituições e em espaços onde a política é desenvolvida por meio de observações ou pesquisa etnográfica, e ainda entrevistas com profissionais da educação, pais, alunos etc. (MAINARDES, 2006, p. 59).

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa compreenderam o estudo bibliográfico com análise documental para abordagem das reflexões no contexto da influência e da produção de texto. No contexto da prática, houve visitas em lócus em duas instituições educativas, nas quais ocorreram a apresentação do projeto de pesquisa aos profissionais das instituições, o acesso aos PPP e, posteriormente, a realização das entrevistas semiestruturadas com cinco (05) professoras.

Ao assumir a abordagem do ciclo de políticas, o estudo pretendeu refletir sobre a avaliação na Educação Infantil, buscando apreender as formas de atuações sobre os discursos apresentados nessas políticas nos espaços educacionais. A pesquisa qualitativa emergiu como caminho, uma vez que

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução da investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dados estes não serem abordados por aqueles de forma neutra (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

Nessa conjuntura são respeitadas as experiências, as subjetividades dos envolvidos, o contexto, numa aproximação em que o pesquisador não é imparcial com relação aos participantes e ao ambiente da pesquisa. Evidencia-se, assim, que nas relações interpessoais os sujeitos apresentam formas próprias de dar sentido à vida, às “coisas” e aos fatos.

Os diálogos com as docentes ocorreram mediante entrevistas semiestruturadas, com a intenção de obter respostas centrais para o estudo e, ao mesmo tempo, flexibilizar o diálogo, buscando abranger as opiniões e perspectivas individuais de cada participante. O instrumento para a entrevista com as docentes foi composto por 18 (dezoito) questões (Apêndice 1, p.195) que foram direcionadas a cada uma delas, com a intenção de dialogar sobre os seus entendimentos a respeito da avaliação na Educação Infantil, os conhecimentos sobre as políticas que abordam o tema e os documentos que utilizam para subsidiar as práticas pedagógicas nas instituições.

Esse diálogo também contemplou as concepções das professoras relacionadas à criança, ao cuidar e educar, a observação crítica, bem como as principais dificuldades encontradas nas práticas educativas de avaliação. Foram debatidas, ainda, as formas como as políticas (nos âmbitos municipal e nacional) são “recebidas” ou concretizadas pelas docentes e suas opiniões sobre como o tema avaliação na Educação Infantil é dialogado nos encontros de formação profissional no centro educativo e em formações da RME. O tempo de entrevista com as docentes teve uma variação entre 26 minutos e 52 segundos e 47 minutos e 22 segundos. É possível considerar que a entrevista se constitui como

Um dos instrumentos básicos para a coleta de dados. [...]. Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado [...], na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33).

Bogdan e Biklen (1994, p. 134) compactuam com as autoras ao afirmar que em investigação qualitativa “[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

A investigação textual baseou-se na análise documental que, na perspectiva de Lüdke e André (1986, p. 38), “pode se constituir numa técnica valiosa de dados qualitativo seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Assim sendo, cabe ressaltar que a análise dos discursos, tópico em discussão na próxima seção deste trabalho, assumiu como fundamento a teoria do discurso em Michel Foucault (2005, p. 208), que considera os discursos como “[...] o conjunto de condições, de acordo com o qual uma prática é exercida, de acordo com o qual essa prática da origem parcial ou totalmente a novas declarações, e de acordo com o qual ele pode ser modificado”.

Isso posto, reafirmo que a pesquisa dispôs desse arcabouço teórico científico como base para ancorar o processo de investigação, bem como possibilitar que as professoras, com as suas histórias e maneiras próprias de conceber e significar as ações que se desenvolvem no contexto institucional, se tornassem partícipes na tessitura deste trabalho, e na elucidação das questões e objetivos apontados como pontos de reflexão.

É importante pontuar que, nesta pesquisa, o termo significado ancora-se na perspectiva histórico cultural de L. S. Vigotski (1896-1934)³ e diz respeito às formas como atribuímos significados às “coisas” e nos expressamos, seja por palavras ou atitudes, para dar materialidade as nossas concepções, aos fatos e fenômenos.

A definição de significado como intenção de quem fala “[...] seria aquilo que o falante pretende dizer, sem levar em conta a referência objetiva da palavra ou do enunciado empregado” (ABBAGNANO, 2007, p. 1058). Em um estudo nesta perspectiva,

³ Nesta dissertação foi escolhida esta grafia do nome do pesquisador russo, tendo em vista que na literatura de língua portuguesa seu nome tem sido transcrito como L. S. Vigotski, embora em algumas produções seja possível encontrar outras formas de registros, como, por exemplo: Vigostky ou Vygotsky.

é necessário considerar que as descrições ou esclarecimentos da intenção do falante só podem se suceder através das indicações que ele apresenta com relação ao objeto ao qual se refere.

Para Vigotski (2000) esse processo ocorre por meio do pensamento e da linguagem. O autor considera que o significado é uma unidade indivisível entre o pensamento e a linguagem, de modo que, não é possível afirmar se ele é um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. Esta indissociabilidade entre pensamento e linguagem se concretiza na medida em que, como fenômeno da linguagem, os significados se constituem como uma construção social e cultural ao assumir formas ou maneiras de compreensões na sociedade.

Esses modos de conceber ou entender os sentidos e significados das palavras, dos acontecimentos, perpassam pela subjetividade humana. Nesses termos, para o autor, “[...] o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. [...] É um fenômeno do pensamento discursivo ou a palavra consciente, é a unidade da palavra com o pensamento” (VIGOTSKI, 2000, p. 398).

Costas e Ferreira (2011, p. 207) explicitam que para Vigotski “[...] os seres humanos são e estão situados e constituídos historicamente, por meio da linguagem”. Neste sentido, a linguagem é concebida como uma prática social, histórica e cultural. É pela linguagem que o ser humano modifica o meio e, na mesma medida, modifica a si mesmo.

Para Vigotski os significados se constituem em uma unidade analítica sujeita a evolução. Nomeamos, concebemos ou identificamos algo a partir das compreensões que temos a seu respeito e dos sentidos que lhe atribuímos. Assim, o autor considera que todos os pensamentos relacionam “[...] determinadas coisas com outras, todos os pensamentos tendem a estabelecer uma relação entre as coisas, todos os pensamentos se movem, amadurecem, se desenvolvem, preenchem uma função, resolvem um problema” (VIGOTSKI, 2000, p. 124).

Portanto, o significado que atribuímos às palavras, frases ou prática social é algo que não se “esgota”, que permanentemente evolui, tanto do ponto de vista da individualidade quanto da coletividade humana. É uma ação que se configura na prática social, mas também, está diretamente ligada à subjetividade, às experiências de vida e à cultura. Não é um fenômeno conclusivo e fechado, mas aberto e em constante transformação.

Quanto ao tema avaliação, Hadji (1994) em seus estudos suscita reflexões ao indagar:

Que significa exatamente avaliar? [...] uma pergunta desta natureza [...] arrisca-se a nunca ter uma resposta acabada. Ainda por cima porquê [...] se está sempre a avaliar, e se avaliar significa interpretar, nunca se chega a conseguir dizer em que é que consiste a avaliação, a qual nunca se poderá limitar, obviamente a uma definição exata (HADJI, 1994, p. 27).

Face ao exposto, a real pretensão deste estudo foi “adentrar” neste contexto de concepções, interpretações, construções, movimentos, mudanças, e propor uma análise que reconhece a sua inconclusão quanto a um produto pronto e acabado, e, no entanto, assume a sua importância como partícipe neste universo, por possibilitar novas significações.

Nesse sentido, é bom explicitar que os objetivos relacionados ao estudo dos significados de avaliação na Educação Infantil, tanto do ponto de vista das políticas educacionais quanto nos discursos das docentes entrevistadas, não tiveram a intenção de “buscar” conceitos “prontos e acabados”, mas se firmaram, principalmente, na ideia de que, na Educação Infantil é urgente a necessidade de rompermos com modelos de práticas educativas pensadas para outras etapas da educação básica. Sendo assim, é preciso reconstruir novas formas de compreender a educação da criança, no cenário atual. Essa reconstrução, sem dúvida, perpassa pelo ato de rever e visitar as nossas concepções e formas de atuações.

2.2 A análise do discurso na perspectiva de Michel Foucault

Como já mencionado, as análises dos discursos, nesta pesquisa, baseiam-se nos estudos do filósofo francês Michel Foucault (1926-1984). Para ele, os discursos, apesar de serem compostos por signos linguísticos, trazem em si elementos que estão para além destes signos, pois se constituem como “[...] um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente” (FOUCAULT, 2005, p. 31). Desse modo, são percebidos como construções históricas que se estabelecem nas relações sociais. O autor concebe que há discursos que são falados no dia a dia, nas trocas, mas que findam assim como as ações que o pronunciaram, mas também há

[...] Os discursos que estão na origem de certo número de atos novos de fala que os retomam, os transformam ou falam deles, ou seja, os discursos que, indefinidamente, para além de sua formulação são *ditos*, permanecem ditos e ainda estão por dizer. Nós os conhecemos em nosso sistema de cultura [...] (FOUCAULT, 1996, p. 22).

O discurso é compreendido, portanto, como uma prática social, e, de certo modo, lócus de saberes que apesar de já pronunciados são, em si mesmo, passíveis de novos ditos, de promover novas configurações históricas e sociais. É neste sentido que os estudos de Foucault se tornam importantes e se apresentam como caminho metodológico para a análise dos discursos nesta pesquisa, por sugerir uma reflexão que pretende uma busca para além do que se apresenta, partindo da premissa que os discursos são carregados de complexas questões, que os permitem se apresentar de uma determinada forma em momentos distintos na sociedade.

Para esse autor, os discursos precisam ser vistos como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam (FOUCAULT, 2005, p. 55). As práticas discursivas não podem ser confundidas com formas de expressões pelas quais se cria uma ideia, um desejo, uma imagem, mas como

[...] um conjunto de regras anônimas, históricas sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT, 2005, p. 133).

A avaliação educacional é uma prática social, logo, discursiva. Em se tratando da avaliação do desenvolvimento da criança na Educação Infantil, como se articulam os enredos e ações que permitiram que ela se apresente da forma que é concebida atualmente no contexto institucional? Em que conjuntura histórica os discursos que fundam as condições dessa forma de conceber o ato avaliativo se tornaram determinantes na sociedade? Com isso em mente, torna-se fundamental um olhar voltado para a história.

A história é tomada como um processo descontínuo, que possibilita rupturas e transformações na vida em sociedade e, por isso, não é concebida como um campo do saber que se limita apenas a narrar, documentar ou descrever os fatos ou a história dos povos. Azevedo (2013), ao abordar o tema, considera que

O conceito de História tomado por Foucault se distingue fundamentalmente da concepção tradicional atribuída a essa disciplina. Ou seja, a História convencional, segundo ele se caracteriza por narrar e não interpretar os fatos notáveis ocorridos numa dada sociedade, por via da sucessão contínua de eventos e ações, determinando assim a origem, o aperfeiçoamento e o progresso dos acontecimentos (AZEVEDO, 2013, p. 153).

Desse modo, o que se defende é que qualquer objeto discursivo carrega não apenas sentidos, signos ou verdades, mas possui, primeiramente, uma história em que as circunstâncias ou acontecimentos que o criaram, tornam possível o compreender, interpretar. É pela atuação humana que esse objeto discursivo é passível de ser retomado, transformado, se reconstruindo de acordo com os sujeitos, suas histórias.

A função da história, no que tange aos documentos, é trabalhá-los com profundidade, com o que está posto implicitamente. Desta forma, “[...] a história funcionaria não como análise do passado e da duração, mas como iluminação das transformações e dos acontecimentos” (REVEL, 2005, p. 59).

Um fator importante a considerar acerca dos discursos é que, como prática social, há mecanismos que os controlam, selecionam, organizam. Isso é evidenciado por Foucault em sua obra “A ordem do discurso”, um pronunciamento realizado em uma aula inaugural no College de France em 1970, e na obra “A arqueologia do saber”, quando conceitua o discurso como:

[...] um bem – finito, limitado, desejável, útil – que tem suas regras de aparecimento e também suas condições de apropriação e de utilização; um bem que coloca, por conseguinte, desde a sua existência (e não simplesmente em suas “aplicações práticas”) a questão do poder; um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política (FOUCAULT, 2005, p. 136-137, grifo do autor).

As relações de poder podem ser caracterizadas como formas complexas de ações de uns sobre a ação dos outros (REVEL, 2005). A condição para a emergência de relação de poder, ou da ação de uns sobre os outros, pode ser identificada em situações que envolvem as diferenças. Revel (2005, p. 68) aponta, como exemplo, a “diferença jurídica e de privilégios, diferença econômicas, diferença de lugar no processo produtivo, diferença linguística e cultural, diferença de saber-fazer ou competência”. Nesta perspectiva, é possível dizer que um objeto do discurso assume sua materialidade sobre condições de relações complexas que “[...] são estabelecidas

entre instituições, processos econômicos e sociais, formas de comportamento, sistema de técnicas, tipos de classificação, modos de caracterização” (FOUCAULT, 2005, p. 50). Essas relações, embora não definam o objeto em si, lhe permitem aparecer, diferenciar-se de outros objetos, posicionar-se com relação a eles. É a partir delas que são instituídas as regras de surgimento, condições de apropriação e utilização e determinadas as relações que compõem o discurso, que pode ser compreendido como objeto de luta política.

Fischer (2001) ressalta que analisar o discurso numa visão histórica implica, necessariamente, em romper com a concepção em que este é visto apenas como um conjunto de signos e significantes, referentes a certos saberes ocultos que serão interpretados ou despertados por aqueles que os estudam. Ancorada na perspectiva foucaultiana, a autora explicita que “[...] nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento [...]” (FISCHER, 2001, p. 198). Nesses termos, é preciso superar a ideia de que há, em algum lugar, um resultado pré-estabelecido, ou antes, um conceito ou sentido último do que se pretende compreender.

Tal postura considera a complexidade que se apresenta no próprio discurso, as condições de que ele trata, as regras que o constituem, a subjetividade na pronúncia, nas relações que se estabelecem. Analisar o discurso sob essa perspectiva é consolidar a busca e reflexão acerca de “relações históricas, de práticas muito concretas que estão ‘vivas’ nos discursos” (FISCHER, 2001, p. 198-199).

Foucault (2005, p. 132) conceitua ainda o discurso como “[...] um conjunto de enunciados [...] que se apoiem em uma mesma formação discursiva [...]”. O enunciado, por sua vez, tomado do ponto de vista da materialidade da função enunciativa, é caracterizado pelo autor como

Um objeto específico e paradoxal, mas também um objeto entre os que os homens produzem, manipulam, utilizam, transformam, trocam, combinam, decompõem e recompõem, eventualmente destroem. Ao invés de ser uma coisa dita de forma definitiva – [...] – o enunciado, ao mesmo tempo surge em sua materialidade, aparece com um status, entra em redes, se coloca em campo de utilização, se oferece a transferências e modificações possíveis, se integra em operações e em estratégias onde sua identidade se mantém ou se apaga. Assim, o enunciado circula, serve, se esquia, permite ou impede a realização de um desejo, é dócil ou rebelde a interesses, entra na ordem das contestações e das lutas, torna-se tema de apropriação ou de rivalidade (FOUCAULT, 2005, p. 118-119).

Os enunciados não subsistem isoladamente. Fischer (2001) considera que um enunciado está sempre agregado e relacionado a outros enunciados, do mesmo discurso. Apoiada em Foucault, mais precisamente na obra “Arqueologia do saber”, a autora evidencia que toda função enunciativa se caracteriza por apresentar quatro elementos básicos, que assim se constituem:

[...] um referente (ou seja, um princípio de diferenciação), um sujeito (no sentido de “posição” a ser ocupada), um campo associado (isto é, coexistir com outros enunciados) e uma materialidade específica – por tratar de coisas efetivamente ditas, escritas, gravadas em algum tipo de material, passíveis de repetição ou reprodução[...] (FISCHER, 2001, p. 202, grifo da autora).

Em suma, o enunciado, em sua essência material, diz respeito a falas (ditos), ao que está registrado, seja através da escrita ou gravação em materiais sujeitos à repetição ou reprodução, por meio de técnicas, práticas e relações sociais.

Assim, nesta pesquisa, o desafio central foi buscar apreender e expor, com base na análise reflexiva dos enunciados que compõem as políticas educacionais, como a avaliação na Educação Infantil tem se constituído e sido entendida nas discussões apresentadas nos documentos oficiais destinados a essa etapa da educação básica e nas considerações de profissionais docentes. Isso, a partir da compreensão de que os “ditos”, nas políticas e nas falas das professoras, representam produções históricas, culturais e políticas que se configuram na vida social.

2.3 As instituições lócus da pesquisa: dialogando sobre os primeiros contatos e as professoras participantes

Adentrar ao ambiente institucional para o diálogo com os pares trouxe à memória o fato de que, apesar de neste ato estar assumindo a posição de pesquisadora, também estou inserida nesse ambiente profissional, além de me possibilitar rememorar toda a trajetória que percorri para me tornar a professora que sou atualmente, ou seja, uma profissional docente, com doze (12) anos de experiência na Educação Infantil.

Assim, este cenário não me era estranho e, por isso minha postura não foi neutra nas relações estabelecidas. Contudo, como afirmam Bogdan e Biklen (1994) tinha consciência dos limites de minha participação neste ambiente. Os autores

evidenciam que a postura a ser assumida pelo pesquisador nas investigações em campo deve considerar que,

Se por um lado o investigador entra no mundo do sujeito, por outro, continua a estar de fora [...]. O trabalho de campo refere-se ao estar dentro do mundo do sujeito [...], não como uma pessoa que sabe tudo, mas como alguém que quer aprender [...] (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 113).

A perspectiva de reconhecer que somos sujeitos que aprendemos sempre, com o outro e com o mundo, e, contudo, ter ciência de que nunca seremos detentores de todo conhecimento, que há sempre mais a ser construído, é uma postura a ser adotada constantemente em uma educação que valoriza a participação, dialogicidade, respeito e convivência com o outro como elementos determinantes na construção de conhecimentos e de cultura. As relações que foram estabelecidas com as professoras e demais profissionais nas instituições que sediaram esta pesquisa, ocorreram de forma harmoniosa, o que possibilitou uma aproximação pautada no respeito e companheirismo profissional.

Em 2019, período em que ocorreu a coleta dos dados que compõem a parte empírica da pesquisa, a RME de Rondonópolis atendia, na Educação Infantil, um total de 4.332 crianças matriculadas em creches e 6.294 na pré-escola⁴. Para atender essa demanda contava com 29 unidades para atendimento específico às crianças na Educação Infantil, sendo: treze (13) UMEIs; nove (09) CMEIs e sete (07) EMEIs. Havia, também, o atendimento conveniado com a Prefeitura Municipal de Rondonópolis/SEMED em cinco (05) unidades da Cáritas Diocesana de Rondonópolis-MT e de uma instituição filantrópica denominada Creche Santa Lucia. O atendimento à pré-escola ocorria também em vinte e uma (21) Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), três (03) Escolas Municipais de Educação Rural (EMER) e três (03) Escolas Municipais Indígenas (EMI).

Nesta pesquisa, o trabalho em campo envolveu visitas *in lócus*, inicialmente para a realização do convite à equipe gestora, buscando abertura para a realização dos trabalhos na instituição e, posteriormente, para o diálogo com todo o grupo de educadoras para esclarecimentos das intenções e objetivos determinados.

⁴ Dados coletados junto ao Departamento de Gestão da Educação Infantil na SEMED em novembro de 2019. Os dados repassados pelo departamento foram fornecidos pelo SigEduca/SEMED – outubro/2019.

Os primeiros contatos se efetivaram e foram estabelecidos alguns critérios para a escolha das participantes: que fossem efetivas, com mais de três anos de experiência na docência. Isso para assegurar que as docentes tivessem experiências práticas na área da avaliação, bem como conhecimentos relacionados aos documentos orientativos.

Para delimitar o ambiente de investigação no contexto da prática, optei pela realização das entrevistas e análises dos PPP em dois CMEI. Foram mantidos os primeiros contatos com as equipes gestoras de ambas as unidades, as quais lançaram o convite para que o projeto de pesquisa fosse apresentado aos profissionais docentes, para ciência do grupo e levantamento de possíveis participantes. Após as discussões nas duas instituições que acolheram o projeto, o grupo de participantes que se dispuseram a colaborar com o trabalho foi composto apenas por professoras.

Em função disso, foram adotadas identidades fictícias para as instituições e professoras entrevistadas. Esta pesquisa respeita critérios éticos estabelecidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFMT/CUR, que orienta a preservação da identidade das instituições e das professoras participantes, visando assegurar a integridade física e moral das pessoas envolvidas na pesquisa. Bogdan e Biklen (1994, p. 77), ao abordar a ética em pesquisa qualitativa, consideram que “[...] as identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo”.

As identidades dos CMEIs foram pensadas seguindo a ordem de contato e assinaturas dos documentos que regem a pesquisa, como a carta de anuência, a carta de solicitação para a pesquisa de campo e o termo de consentimento livre e esclarecido, documentos que, com autorização e assinatura da equipe gestora e professoras, legitimam a permissão para o desenvolvimento da pesquisa na instituição. Assim, o primeiro CMEI onde ocorreram os primeiros diálogos, recebeu, no presente trabalho, a identificação CMEI 1.

O CMEI 1 foi inaugurado no ano de 2016 e está localizado em uma região periférica do município de Rondonópolis, Mato Grosso. Em 2019, o atendimento era parcial e o número de matrículas na instituição equivalia a 372 crianças, distribuídas em dezesseis (16) turmas, sendo oito correspondentes à creche (06 meses a 03 anos) e oito, à pré-escola (04 e 05 anos).

No CMEI 1 foram entrevistadas três professoras que, nas análises no contexto da prática, são identificadas como Professora Ana, Professora Cora e Professora Diva. A escolha dos nomes fictícios utilizando a ordem das letras do alfabeto foi dialogada com as docentes, configurando-se como elemento facilitador na organização para a gravação das entrevistas, visto que elas ocorreram simultaneamente entre as duas instituições e, posteriormente, para a organização dos registros no texto da pesquisa. Assim, inicialmente, as professoras foram identificadas por ordem alfabética, conforme foram ocorrendo as gravações das entrevistas e, posteriormente, receberam nomes fictícios, de acordo com as letras iniciais escolhidas na gravação das entrevistas. Desse modo, foram identificadas no texto da dissertação como: Ana, Bela, Cora, Diva e Ema.

Em virtude disso, é bom ressaltar que dentre as cinco professoras participantes da pesquisa, a primeira entrevistada foi uma docente que atuava no CMEI 1, sendo, assim, identificada como Professora Ana. As professoras Cora e Diva, também docentes nesta mesma instituição, foram respectivamente a terceira e quarta entrevistadas, sendo, assim, identificadas como Professora Cora e Professora Diva.

O CMEI 2, a segunda instituição que acolheu a pesquisa, está localizado em região periférica neste Município e foi inaugurado no mês de fevereiro de 2015, atendendo a um total de 315 crianças com idade de 06 (seis) meses a 05 (cinco) anos, matriculadas em período parcial. Em 2019, a instituição atendia cerca de 320 (trezentas e vinte) crianças em 12 (doze) turmas do I e II Ciclos da Educação Infantil, sendo distribuídas em oito (08) turmas no prédio próprio da instituição e quatro (04) turmas em salas anexas, localizadas em um bairro próximo ao centro educativo.

Conforme diagnóstico realizado pela instituição junto às famílias, o Centro, em seu prédio próprio, atende a crianças de quarenta e dois (42) bairros de Rondonópolis-MT, sendo grande parte delas oriundas de bairros próximos ao centro educativo. No prédio onde funcionam as duas salas anexas, os dados mostraram que, neste espaço, a instituição também recebe crianças de treze (13) bairros adjacentes.

No CMEI 2 foram entrevistadas duas professoras, aqui identificadas como Professora Bela e Professora Ema. Essas professoras foram, respectivamente, a segunda e a quinta participantes a contribuir com a pesquisa, consentindo em dialogar sobre o tema e permitindo a gravação das entrevistas para coleta de dados.

As questões principais que direcionaram o diálogo com as professoras tiveram como enfoque suas concepções e entendimentos sobre a avaliação na Educação Infantil. Essa ação incluiu o diálogo tocante às políticas educacionais que versam sobre o tema e às considerações destas docentes acerca desses documentos, bem como as suas visões sobre as formas como o tema é discutido nos encontros de formação profissional, tanto no âmbito da formação que ocorre nos espaços da instituição educativa quanto na rede municipal de educação.

Em virtude disso, o diálogo envolveu, também, as visões sobre a criança, o cuidar e educar, os instrumentos utilizados no processo da avaliação e as formas como as instituições pesquisadas têm contemplado o tema em estudo em seus projetos políticos pedagógicos.

3 ASPECTOS TEÓRICOS: O ESTADO, POLÍTICAS SOCIAIS E CONCEPÇÕES EDUCATIVAS

Nesta seção, a intenção principal é abordar conhecimentos relacionados ao Estado, às políticas públicas sociais e concepções referentes à prática pedagógica de avaliação na Educação Infantil. Para tanto, é conveniente ressaltar que, quanto ao Estado e políticas sociais, não houve a pretensão de realizar um aprofundamento detalhado de cada assunto, mas elaborar algumas considerações teóricas necessárias sobre esses temas, que se incluem como categorias que abrangem a pesquisa. Na área das práticas educativas e avaliação na Educação Infantil, o intuito foi de apresentar fundamentos teóricos para a reflexão sobre o tema, problematizando diversos conceitos e concepções que se configuraram neste cenário.

3.1 O Estado e suas relações com a sociedade: reflexões necessárias

Discorrer sobre o Estado e políticas públicas sociais não é uma ação simples, mas complexa e desafiadora, sobretudo, quando são considerados os diversos enfoques teóricos sobre os temas, tanto em relação aos seus fundamentos epistemológicos quanto às discussões atuais.

Tomamos como ponto de partida as ideias de Araújo e Almeida (2010, p. 79), quando argumentam que compreender as ações do Estado, as suas atuações mediante as políticas públicas sociais, é fundamental entre os educadores, uma vez que “as ações e orientações do Estado interferem no cotidiano de cada instituição educativa e dos sujeitos que a constroem”. Assim, para ter um posicionamento crítico e participativo frente a esta realidade, é imprescindível conhecê-la.

Neste sentido, Höfling (2001) enfatiza que, para uma melhor compreensão sobre as políticas implementadas por um governo, é imprescindível o conhecimento da concepção de Estado e de política social que sustentam tais ações. Nessa medida, demonstra que há diferentes visões, conceitos e formas de atuações relacionadas ao Estado e às políticas públicas sociais.

Para a autora, há uma distinção entre Estado e governo, que é imprescindível para a reflexão sobre o tema, assim, Estado e governo, respectivamente, são definidos como:

O Estado como o conjunto de instituições permanentes-como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam o bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientações política de um determinado governo que assume e desempenha as funções do Estado por um determinado período (HÖFLING, 2001, p. 31).

Logo, o Estado refere-se à uma instituição permanente e governo, às ações pensadas, organizadas e direcionadas por aqueles, que por um determinado período, como representantes da sociedade, exercem o poder de administrar as ações do Estado.

Pereira (2016) também assinala a necessidade do entendimento e distinção entre alguns conceitos para se compreender a inter-relação entre o Estado e a sociedade. Em suas análises sobre o Estado, o estado-nação e formas de intermediações sociais, pondera que na definição de Estado é fundamental a distinção entre os termos Estado e estado-nação. O autor evidencia que há grandes controvérsias no tocante a estes conceitos e procura as apontar a partir da distinção de três formas de compreensão sobre o Estado.

Conforme Pereira (2016, p. 02), “[...] para alguns o Estado é apenas uma organização com poder de legislar e tributar, para outros se confunde com o estado-nação ou país, e para outros ainda inclui também o sistema constitucional-legal”. Com base nessas acepções o autor considera o primeiro posicionamento reducionista, uma vez que ele faz parte dos discursos correntes sobre o tema, mas é visto como parte da linguagem do senso comum. A segunda visão, que confunde o Estado com estado-nação, também faz parte da linguagem referente ao assunto, sendo sempre empregada na literatura sobre relações internacionais. Buscar compreender o Estado como sinônimo de estado-nação fora destas literaturas, apenas produz confusão, afirma ele. A terceira visão, que inclui ao Estado e estado-nação, um sistema constitucional legal, é a posição adotada pelo autor, com a qual também coaduno, pois, por essa ótica, é possível perceber a distinção entre Estado e estado-nação e a presença de um conjunto de regras constitucionais, entendidas aqui como leis, que regulam as relações entre essas entidades.

Nessa perspectiva, o estado-nação é visto como um tipo de sociedade político territorial enquanto o Estado é concebido como uma instituição, ou seja, o estado

nação “[...] é a sociedade política soberana formada por uma nação, um Estado e um território (PEREIRA, 2016, p. 2, grifos do autor), enquanto o Estado é concebido como:

[...] a ordem jurídica e a organização ou aparelho soberano que a garante [...]. É a instituição organizacional e normativa dotada de poder coercitivo. É, por um lado, a ordem jurídica à qual cabe o papel de coordenar e regular toda a atividade social, e, por outro, o aparelho formado por oficiais públicos (políticos e burocratas e militares) dotados do poder exclusivo e extroverso de legislar e tributar. Poder “extroverso” porque o Estado é a uma organização que tem poder para regular a vida social, econômica e política de quem não é seu membro direto: os cidadãos. Enquanto os oficiais públicos civis e militares são membros do Estado, os cidadãos são membros do Estado-nação (PEREIRA, 2016, p. 5, grifo do autor).

Essa forma de percepção é relacionada ao Estado Moderno, que tem o seu surgimento com a ascensão do capitalismo. Em seus posicionamentos sobre o tema, o autor apresenta, ainda, as diversas formas de configuração do Estado em diferentes momentos da história da sociedade, sendo o Estado compreendido como uma instituição dotada de capacidade de se auto reformar constantemente, de definir novas leis para enfrentar novos problemas, ou para intervir em mudanças que ocorrem nas relações de poder existentes na sociedade. Sobre as diferentes formas de organizações do Estado na sociedade e fatores que contribuíram para tais transformações, o autor menciona que:

O Estado Moderno é um Estado que começou absoluto, tornou-se liberal, liberal-democrático e, finalmente, principalmente na Europa, democrático-social. Entretanto, esse desenvolvimento político ou esse processo de democratização só foi possível porque as formas politicamente organizadas de sociedade – a nação ou a sociedade civil – também se desenvolveram, se tornaram, de um lado, mais coesas, e, de outro, mais igualitárias ou “democráticas” (PEREIRA, 2016, p. 13, grifos do autor).

Neste seguimento, podemos afirmar que a criação do Estado é resultado de um processo social e histórico, que se originou da complexidade da vida em sociedade, que passou a demandar a existência de regras pautadas na racionalidade, a fim de regimentar o bom convívio entre os seus membros. Sabemos que o homem é um ser político. Isso é o que demonstram filósofos como Platão (427-347 a. C.) e Aristóteles (384-322 a. C.), desde a Grécia Antiga, ao considerarem a arte do discurso, da persuasão, do convencimento, como condição necessária para se viver no

cotidiano da Pólis ou na vida em sociedade (ARAÚJO; ALMEIDA, 2010). Ainda sobre o processo de desenvolvimento do Estado e da sociedade, é notório que, como uma construção social e histórica, ao mesmo tempo em que o Estado se configurava na e pela sociedade, está também era/é transformada no sentido de se auto organizar, para buscar os interesses comuns.

Apesar de ser um ponto a que não será dado enfoque, nesta discussão, é importante ressaltar que os estudos acerca da compreensão do Estado têm as suas bases epistemológicas em duas vertentes teóricas: teorias com enfoque liberal e teorias com enfoque marxista.

As teorias com enfoque liberal são fundamentadas no ideário do liberalismo clássico burguês, que consideram que o Estado é neutro e está acima dos interesses das classes sociais, tendo como objetivo o bem comum e o aperfeiçoamento do organismo social no seu conjunto (ARAÚJO; ALMEIDA, 2010). “É uma doutrina do Estado limitado, tanto com respeito aos seus poderes quanto às suas funções” (BOBBIO, 2000, p. 17).

Dentre os primeiros teóricos que discutiram o Estado no ideário do liberalismo clássico burguês estão nomes como: Thomas Hobbes (1588-1679), John Locke (1712-1704) e Jean Jacques Rousseau (1712-1778). Estes pensadores abordaram o Estado de formas distintas, mas partiram da noção do direito natural/jusnaturalismo e do contrato ou pacto social como forma de regulação das relações entre o povo e os seus governantes (BOBBIO, 2000). Assim, concebem as funções do Estado essencialmente voltadas para a garantia dos direitos individuais, dentre os quais se destacam o direito à propriedade privada, à vida e à liberdade. Araújo e Almeida (2010) mostram que, com Rousseau, surge a concepção democrática-burguesa de Estado, segundo a qual os homens não podem renunciar aos princípios da liberdade e igualdade, pois ao povo pertence a soberania. Para o filósofo:

[...] só a vontade geral pode dirigir as forças do Estado de acordo com a finalidade de sua instituição, que é o bem, comum, porque se a oposição dos interesses particulares tornou necessário o estabelecimento das sociedades, foi o acordo destes mesmos interesses que o possibilitou. O que existe de comum nesses vários interesses forma o liame social e, se não houvesse um ponto em que todos os interesses concordassem, nenhuma sociedade poderia existir. Ora, somente com base nesse interesse comum é que a sociedade deve ser governada. [...] Afirimo, pois que a soberania não sendo senão o exercício da vontade geral, jamais pode alienar-se, e

que o soberano, que nada é senão um ser coletivo, só pode ser representado por si mesmo. O poder pode transmitir-se; não, porém, a vontade (ROUSSEAU, 1983, p. 44-45 *apud* ARAÚJO, ALMEIDA, 2010, p. 101-102).

As teorias com enfoque marxista, se constituíram como uma crítica ao Estado Liberal, principalmente no que tange à visão democrática, nesta perspectiva.

Tendo Karl Marx (1818-1883) como precursor, os estudos, nessa visão teórica, fundamentam-se na concepção de sociedade dividida em classes antagônicas, com interesses divergentes. Deste modo, torna-se inviável a ideia de um Estado neutro, voltado para o bem comum. Segundo esse enfoque, o Estado é uma instituição política que representa os interesses de uma classe social dominante. Apenas no nível aparente, tais interesses apresentam-se como interesses universais, de todo o corpo social (ARAÚJO; ALMEIDA, 2010). As autoras mencionam, ainda, que, no pensamento marxista o Estado:

[...] é apenas um comitê para administrar os assuntos comuns da burguesia, o que o torna um mecanismo destinado a reprimir a classe oprimida e explorada. [...] é um conjunto de instituições e organismos, ramos e sub-ramos, com suas respectivas burocracias, que exerce a dominação das classes exploradas, por meio do jogo institucional de seus aparelhos. Desse modo, em condições historicamente determinadas, o Estado desempenha a função de reprodutor das relações econômicas e políticas de classe (ARAÚJO; ALMEIDA, 2010, p. 102).

Para as autoras, com Antonio Gramsci (1891-1937), no século XX, emerge a visão de que é impossível, em relações democráticas, o Estado subsistir, em meio à existência do domínio rígido de uma classe social sobre a outra, por meio, apenas, da coerção. Gramsci identificou que, para assegurar-se no poder, uma classe dominante construía “acordos e consensos” para exercer o domínio passivo sobre classes ou camadas dirigidas. As autoras explicitam que, na visão gramsciana,

O Estado moderno, [...] não poderia constituir-se somente como instrumento de coerção a serviço da classe dominante, pois para poder manter-se, a força deve revestir-se de consenso, isto é, combinar coerção e hegemonia. Ao analisar os mecanismos de construção desta hegemonia, Gramsci elabora um conceito de Estado ampliado, que compreende o Estado composto por dois segmentos distintos, a sociedade política e a sociedade civil (ARAÚJO, ALMEIDA, 2010, p. 103).

O conceito de hegemonia, na perspectiva de Gramsci, no seu sentido base, refere-se à dominação ideológica de uma classe social sobre a outra. Quanto aos dois segmentos que compunham o Estado, as autoras esclarecem que, para aquele autor,

Sociedade política consiste no Estado-coerção, formado pelos mecanismos que asseguram o monopólio da força pela classe dominante, como a burocracia executiva e policial-militar. Sociedade civil é composta pelo conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e difusão das ideologias: o sistema escolar, a Igreja, os sindicatos, os partidos políticos, as organizações profissionais, as organizações culturais e os meios de comunicação e de massa. Ambos atuam, porém, com a mesma finalidade: manter e reproduzir a dominação da classe hegemônica (ARAÚJO; ALMEIDA, 2010, p. 103).

Ainda na perspectiva de Gramsci, as autoras indicam que esta hegemonia burguesa não pode ser ignorada pelos grupos sociais dominados, que pretendem modificar sua condição. Esses devem organizar-se na construção de seus ideais e interesses comuns, (contra hegemonia) para interferir nestes mesmos espaços em que se constroem as ideologias éticas e políticas de uma nação.

O conceito de sociedade civil incorporou novos sentidos no decorrer da história da sociedade e, principalmente, a partir dessa concepção. Quanto à visão de sociedade civil apenas como instrumento de reprodução das ideologias burguesas e ou classes dominantes, na medida em que a sociedade civil se ampliou e “[...] outros setores além da burguesia, principalmente os trabalhadores e os intelectuais [...] ganharam força relativa, ela deixou de ser parte da infra-estrutura e passou a ser localizada na superestrutura social”, conforme assevera Pereira (2016, p. 12), ou seja, passou a ser um espaço de representação, também, dos interesses de diferentes classes hegemônicas da sociedade.

Neste sentido, o Estado já não é visto como um instrumento para atender somente aos interesses da burguesia. Pereira (2016) utilizando-se das palavras de Mabel Rey (2005), descreve que a partir Gramsci e Poulantzas (1936-1979), pensadores marxistas contemporâneos, o Estado não é entendido apenas como “[...] mero representante das classes dominantes, mas o ‘lugar’ onde podem se unificar os interesses competitivos dos diversos grupos capitalistas” (REY, 2005 *apud* PEREIRA, 2016, p. 12, grifo da autora). Para Pereira (2016) a sociedade civil é a principal forma de organização política da sociedade para influenciar o Estado e as políticas públicas.

Nas sociedades capitalistas, em que a principal função do Estado é de promover avanços na política econômica, visando a expansão do capital, tornam-se necessárias estas articulações, uma vez que os programas e projetos de governo tendem a estar voltados para a manutenção das forças de trabalho e das relações capitalistas em seu conjunto, se caracterizando em propostas que, muitas vezes, não contribuem para a diminuição das desigualdades sociais e não asseguram os direitos sociais de forma igualitária.

Essas organizações emergiram em diversos países da América Latina, como no Brasil, no século XX, se estruturando como grupos de resistência às formas de governos autoritaristas e, ainda, contra a exploração no trabalho e no combate às desigualdades sociais. É a busca por relações democráticas entre aqueles que exercem o poder e sociedade. O Estado, pelo papel que desenvolve, pode ser visto como um instrumento da ação coletiva. De acordo com Pereira (2016), nesta concepção,

O Estado é a principal e mais abrangente instituição que a sociedade utiliza para definir e buscar o interesse público, ou, em outras palavras, para promover seus objetivos políticos. Nestes termos, o Estado é o *instrumento por excelência de ação coletiva da sociedade*. É através dele e da ação política (que é sempre uma ação coletiva) que a sociedade politicamente organizada sob a forma de nação ou de sociedade civil alcança seus objetivos políticos (PEREIRA, 2016, p. 5. grifos do autor).

Para o autor os objetivos políticos de uma sociedade política organizada estão relacionados à segurança, liberdade, desenvolvimento econômico, justiça social e proteção do meio ambiente. Cabe ressaltar, igualmente, que, para Pereira (2016), há uma distinção entre nação e sociedade civil, apesar de estarem inter-relacionadas entre si. A nação surge no processo de formação do Estado-nação, enquanto a sociedade civil, como mencionado anteriormente, se constituiu politicamente após a formação do Estado-nação. Outra diferença está no fato de a ideia de sociedade civil ter conotação e objetivos universais. Os três principais objetivos da sociedade civil são: liberdade, justiça e proteção ao meio ambiente.

É pertinente abordar essas dimensões, uma vez que, no Brasil, estudos científicos evidenciam que as políticas sociais, dentre as quais estão as políticas educacionais para a Educação Infantil, têm se constituído num cenário de relações que ocorrem nesses espaços de organização política da sociedade. Kramer (2006) salienta que:

Nos últimos anos, movimentos sociais, redes públicas municipais e estaduais e universidades têm buscado expandir com qualidade a educação infantil. Pela primeira vez na história da educação brasileira foi formulada uma política nacional de Educação Infantil, processo desencadeado com a Constituição de 1988, e com a ação do MEC no breve período de 1994-1995. Nos últimos anos, mesmo no quadro nacional de desmobilização de Sociedade Civil, a luta pela educação da infância permanece, nos fóruns estaduais, na rede de creches e no interfóruns, organizados para encaminhar de modo coletivo questões centrais da política de educação infantil (KRAMER, 2006, p. 802).

A luta pela educação da infância objetiva assegurar os direitos sociais da criança, que a carta magna da sociedade brasileira estabelece em seu Artigo 6º, dentre eles, o direito à educação, à saúde, à alimentação, ao lazer, à moradia, à segurança e à infância (CF, BRASIL, 1988).

3.1.2 Políticas públicas sociais e políticas educacionais: tecendo breve aspectos teóricos

As políticas públicas se constituem em um tema que tem conquistado crescente visibilidade em pesquisas acadêmicas. No Brasil, ainda é considerada uma área em busca de consolidação na investigação científica, com um notável desenvolvimento, como mostra o aumento significativo de pesquisas, publicações e eventos científicos relacionados ao tema (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011).

As pesquisas nesse campo de conhecimento têm as suas raízes em estudos acadêmicos desenvolvidos nos Estados Unidos e na Europa. Souza (2006, p. 22) revela que, enquanto área do conhecimento e disciplina acadêmica, surgiu nos Estados Unidos, nos anos 1930, como uma subárea da Ciência Política, ancorada no pressuposto de que, “[...] em democracias estáveis, aquilo que o governo faz ou deixa de fazer é passível de ser (a) formulado cientificamente e (b) analisado por pesquisadores independentes”.

Em âmbito geral, enquanto ação entre o Estado e a sociedade Höfling (2001, p. 31) evidencia que as políticas públicas sociais “têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais”.

Sobre a discussão do tema no campo acadêmico, Souza (2006) ressalta que, tendo Harold Lasswell (1902-1978) como um dos precursores nos estudos na área da

policy analysis (análise de política pública), no universo acadêmico dos Estados Unidos, os estudos sobre políticas públicas se consolidaram na intenção de articular o conhecimento científico com as ações do governo.

É conveniente destacar que, no período após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), esse campo do conhecimento foi altamente recorrido como caminho pautado na racionalidade para busca de solução no enfrentamento de crises que vieram à tona na nova realidade social da época. Neste sentido, Mainardes, Ferreira e Tello (2011) evidenciam que o termo *policy sciences*⁵, também utilizado por Laswell, passou a fazer parte do universo acadêmico de então, com a finalidade de identificar elementos das ciências sociais que deveriam ser utilizados para orientar/prever soluções para os problemas sociais da época.

Assim, fundamentados nos estudos de Deleon e Vogenbeck (2007) os autores salientam que experimentos analíticos e organizacionais que foram realizados, principalmente nos Estados Unidos, nesse período, foram determinantes para a realização sistemática de pesquisas orientadas para a elaboração e análise de políticas públicas.

É consenso entre vários estudiosos que, do ponto de vista conceitual, as definições sobre políticas públicas assumem formas múltiplas e diversificadas, por ser uma área que abarca diferentes abordagens e vertentes teóricas. Desse modo, não podemos falar de uma definição única, ou ainda, de uma definição “ideal” sobre o que é uma política pública (SOUZA, 2006; SECCHI, 2012).

Conforme explica Secchi (2012), uma política pública pode ser entendida como uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público. Desse modo, para o autor, uma política pública tem dois elementos fundamentais que são uma intencionalidade pública e uma resposta a um problema público. Já para Höfling (2001, p. 31), as políticas públicas podem ser compreendidas como “[...] o Estado implantando um

⁵ Com base nos estudos de Stephen J. Ball, Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 144), mencionam que uma possível tradução deste termo da sua originalidade da língua inglesa para a língua portuguesa é “pesquisa orientada para a elaboração de políticas”. Em debate sobre o tema, Frei (2000), destaca três conceitos em inglês, que são adotados nas ciências políticas para diferenciar três dimensões da política. Desse modo, o vocábulo política pode ser representado pelo termo “polity” - quando se refere às instituições políticas, compostas pelo sistema jurídico e estrutura institucional do sistema político-administrativo; “politics” diz respeito aos processos políticos; e “policy” é referente aos conteúdos concretos da política, ou seja, a sua dimensão material, à configuração dos programas políticos, aos problemas técnicos e ao conteúdo material das decisões políticas. A pesquisa em tela relaciona-se à utilização do termo “policy”, por pretender uma análise que envolve os discursos sobre a avaliação do desenvolvimento integral da criança, propostos nas políticas educacionais para a Educação Infantil.

projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade”. Souza (2006) assim como Ball, Maguire e Braun (2016), também apontam as políticas públicas como área relacionada às ações do governo e evidenciam que as abordagens que apresentam as políticas públicas, apenas como uma ação para “resolver problemas” tendem a não considerar todos os contextos que envolvem os processos de sua constituição, os discursos e, ainda, todos os sujeitos envolvidos na política. Geralmente, em tais abordagens o protagonismo na constituição das políticas públicas é atribuído, prioritariamente, ao Estado, que é visto como “aquele” que possui a autoridade de estabelecer leis/normas a serem cumpridas pela sociedade (SECCHI, 2012).

Nessa direção, Souza (2006) aponta que os críticos dessas vertentes consideram que elas:

Ignoram a essência da política pública, isto é, o embate em torno de ideias e interesses. Pode-se também acrescentar que, por concentrarem o foco no papel dos governos, essas definições deixam de lado o seu aspecto conflituoso e os limites que cercam as decisões dos governos. Deixam também de fora possibilidades de cooperação que podem ocorrer entre os governos e outras instituições e grupos sociais (SOUZA, 2006, p. 25).

Consoante a isso, Ball, Maguire e Braun (2016, p. 13), se referindo às políticas educacionais, apontam que “[...] o problema é que, se a política só é vista nestes termos, então todos os outros momentos dos processos da política e de atuação das políticas que acontecem dentro e em torno das escolas são marginalizados ou passam despercebidos.”

Os anos 1980, e, sobretudo, a década de 1990, no cenário das reformas educacionais, são apontados por Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 155) como um período em que foram formuladas por autores de diversos países, várias abordagens e metodologias⁶ em um posicionamento crítico a essa percepção, que são identificadas pelos autores como modelos lineares e tecnicistas de analisar e conceber a política. Convém esclarecer que, nesse modelo linear, as análises ligadas aos estágios do processo de elaboração da política incluem apenas a “[...] agenda, formulação, implementação, avaliação e reajuste” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO,

⁶ Trata-se das abordagens multicêntricas, das perspectivas pós-estruturalistas e pluralistas, discutidas no livro Políticas educacionais – questões e dilemas (BALL; MAINARDES, 2011).

2011, p. 155), não abarcando os contextos e sujeitos que estão para além destas dimensões e que também estão relacionados à política. Os autores das novas abordagens e vertentes teórico-metodológicas ancoraram-se na ideia de que:

As políticas deveriam ser entendidas como processo e produto que envolvem articulações entre textos e processos, negociações no âmbito do Estado e para além dele, valores, ideologias, poder e contestação. [...] partem também da ideia de que o processo político é complexo e envolve uma variedade de contextos (o Estado, específicos contextos econômicos, sociais e políticos, as instâncias legislativas e as escolas, entre outros). Dessa forma, os referenciais analíticos devem ser capazes de iluminar o desenvolvimento das políticas em todos esses contextos (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 155).

Na pesquisa em tela, a política pública é entendida nessa perspectiva que, do ponto de vista teórico, coaduna com os pressupostos das abordagens multicêntricas. Neste sentido, Secchi (2012) explicita que, na literatura da área, existem alguns autores e pesquisadores que defendem a abordagem estatista ou estadocêntrica, enquanto outros, as abordagens multicêntricas. Dentre as características que distinguem estas formas de percepção, vale destacar que:

A abordagem estatista ou estadocêntrica [...] considera as políticas públicas, analiticamente, monopólio de atores estatais. Segundo esta concepção o que determina se uma política é ou não “pública” é a personalidade jurídica do ator protagonista. [...] A abordagem multicêntrica adota um enfoque mais interpretativo e, por consequência, menos positivista, do que seja uma política pública. A interpretação do que seja um problema público e do que seja uma intenção de enfrentar um problema público aflora nos atores envolvidos com o tema (os *policymakers*, os *policytakers*, os analistas de políticas públicas, a mídia, os cidadãos em geral). A abordagem multicêntrica evita uma pré-análise de personalidade jurídica de uma organização antes de enquadrar as suas políticas como sendo públicas (SECCHI, 2012, p. 2).

Nesta medida, é possível afirmar que as abordagens multicêntricas contribuem para uma visão mais holística de todo o processo de constituição da política.

Para Souza (2006, p. 26) as políticas públicas, em geral, e a política social, se constituem em áreas multidisciplinares e também em um campo holístico. Enquanto área multidisciplinar, os estudos relacionados ao tema resultam do diálogo entre diversas áreas do conhecimento, como a Sociologia, Economia e Ciências Políticas. É também um campo em que várias áreas do conhecimento recorrem para

compreender as inter-relações entre o Estado e a sociedade, nos seus aspectos econômicos, sociais e políticos. Enquanto campo holístico, inclui-se o fato de se constituir como “território de várias disciplinas, teorias e modelos analíticos” e ser uma “área que comporta diferentes olhares sobre si”, conforme a autora supracitada.

A política pode também ser definida como um processo de criação de significados (LENDVAI, STUBBS, 2012). Para estes autores, as políticas se constituem como processos de formação de significados e demandas, uma vez que toda política está sempre fundamentada em princípios que, geralmente, são tratados implicitamente. Ela pode ser entendida, então, como a interpretação de uma certa realidade social, sendo que a compreensão e intervenção nessa realidade se centraliza nas concepções, valores, sentidos e perspectivas que a política representa. Com base nos estudos de Yanow (1996) os autores demonstram que

O significado da política nunca é singular, mas sempre plural e contestado, envolvendo uma leitura ‘ativa’ de vários atores políticos e públicos políticos relevantes, que são tanto intérpretes como criadores de novos ‘significados’. A política neste sentido é sempre múltipla e modificadora, transformando tanto o conteúdo como o contexto da política da formação à implementação (LENDVAI; STUBBS, 2012, p. 14, grifos dos autores).

Desse modo, coaduno com as ideias de Lendvai e Stubbs (2012, p. 26) quando afirmam que as políticas “são processos complexos, múltiplos, fluídos de produção de conhecimentos, de criação de significados e criação de reivindicações que acontecem em espaços múltiplos”, o que indica que mudanças são suscetíveis de acontecer nos espaços entre a criação, interpretação e atuação nas políticas.

Cabe ressaltar que as políticas públicas educacionais se situam no campo das políticas sociais. Políticas sociais referem-se a “[...] ações que determinam o padrão social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais, visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico” (HÖFLING, 2001, p. 31).

Estas políticas geralmente visam assegurar os direitos sociais dos cidadãos e o bem-estar coletivo da sociedade. No Brasil, essas ações compreendem as áreas de educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados (BRASIL, 1988).

Nas sociedades capitalistas, especialmente no atual modelo, em que se destacam os avanços das tendências neoliberais, com vistas a assegurar o desenvolvimento do capital financeiro e que preveem a intervenção mínima do Estado na esfera social, as políticas sociais acabam por ser resultado de lutas, pressões e conflitos entre grupos e classes sociais. As políticas educacionais para a Educação Infantil, no Brasil, foram construídas a partir dessa realidade.

Como já citado anteriormente, os estudos e pesquisas no campo das políticas públicas no Brasil são considerados novos. Mainardes, Ferreira e Tello (2011) mencionam o início da década de 1980 como período em que os estudos sobre o tema começaram a se estabelecer no universo acadêmico brasileiro.

No campo da Educação Infantil, embora seja possível observar ações do Estado voltadas para a educação da criança desde os anos 1930⁷, no que se refere à construção de uma política nacional para a infância na área específica da educação, está só se tornou realidade após a promulgação da Constituição Federal (CF), em 1988, que instituiu creches e pré-escolas como espaços educativos e a educação como direito da criança e dever do Estado.

Por essa razão, as políticas educacionais voltadas para a Educação Infantil podem ser consideradas uma área recente e em construção. A literatura específica sobre as políticas educacionais para a Educação Infantil revela que, no que se refere à discussão acadêmica, estes documentos se originaram tendo como fundamentos a luta contra as desigualdades sociais, o reconhecimento da criança como cidadã e pessoa de direito e a busca pela qualidade das ações pensadas para essa etapa da educação básica (ROSEMBERG, 2013; CAMPOS 2002/2014; FARIA; CANAVIEIRA, 2014).

No que se refere à avaliação na Educação Infantil, as políticas educacionais no Brasil que versam sobre o tema foram construídas somente a partir da década de 1990, sendo que as recomendações voltadas à avaliação do desenvolvimento da criança é assunto tratado em documentos como a primeira Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994) e, mais predominantemente, nos documentos curriculares como a LDBEN (Lei 9.394/96a), RCNEI (BRASIL, 1998), DCNEI (BRASIL, 2009a, BRASIL, 2009b), dentre outros que foram produzidos recentemente.

⁷ Esse assunto será tratado de maneira mais detalhada no próximo capítulo, em que serão apresentados os contextos da influência e produção de texto das políticas para a Educação Infantil que tratam do tema em estudo.

Os primeiros anos do século XXI são identificados como o período em que se intensificou o debate, no cenário nacional, sobre ações voltadas para a construção de uma política específica na área da avaliação na/da Educação Infantil. Esse debate se originou, sobretudo, em decorrência da inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. Algumas iniciativas foram tomadas em esfera nacional como a publicação de documentos orientativos⁸ elaborados pelo MEC e distribuídos aos Estados e Municípios como orientativos para subsidiar a escolha de critérios a serem adotados para se pensar a qualidade das ações desenvolvidas na Educação Infantil.

Entre os anos 2011 e 2013, a temática da avaliação nessa etapa da educação começa a ser vista com status de “problema social” (ROSEMBERG, 2013; RIBEIRO, 2018; BRASIL, 2012), e diferentes iniciativas por parte do MEC e debates entre pesquisadores emergem, como ações para definir caminhos para uma política de avaliação na/da Educação Infantil, no contexto da educação básica. Nesse sentido, Rosemberg (2013, p. 46) assegura que afirmar que é neste momento que este tema assume este status não significa “[...] que o tema da avaliação na educação infantil não tenha mobilizado gestores, pesquisadores(as) e ativistas da educação”, em épocas anteriores, mas que esse é um momento em que se inicia o processo de formalização desta política específica de avaliação na/da Educação Infantil no País.

Dentre as ações que foram desenvolvidas nesse período inicial, destaca-se, no cenário nacional, a iniciativa do MEC, por intermédio da SEB, que instituiu, pela portaria Nº 1147/2011, um Grupo de Trabalho (GT), que teve como atribuições:

Propor diretrizes e metodologias de avaliação na e da Educação Infantil, analisar diversas experiências, estratégias e instrumentos de avaliação da Educação Infantil e definir cursos de formação sobre a avaliação na educação infantil para compor a oferta da Rede Nacional da Formação Continuada de Professores. A criação do GT decorreu da necessidade de subsidiar a inclusão da educação infantil nas formulações sobre a Política Nacional de Avaliação da Educação Básica, considerando as especificidades da educação na faixa etária de até 5 anos de idade (BRASIL, 2012, p. 3).

⁸ Dentre estas políticas destacam-se os documentos “Parâmetros Básicos de infraestrutura para as instituições de Educação Infantil” (BRASIL/MEC/2006), “Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação infantil” (BRASIL/MEC/2006) e “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL/MEC/2009).

Embora as considerações apresentadas no documento estejam mais direcionadas à avaliação **da**⁹ Educação Infantil, é importante enfatizar que a perspectiva adotada na construção dessa política, partiu da concepção da avaliação como uma ação processual, que necessita ser compreendida numa visão democrática.

A avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento da criança é atribuída como uma “competência da escola” (BRASIL, 2012, p. 14), reafirmando o que já estava proposto nas DCNEI (BRASIL, 2009a, BRASIL, 2009b), o que exclui a adoção de práticas de avaliação em larga escala, como ocorre nas demais etapas da educação básica, com a finalidade de verificar o desempenho das crianças. O documento demarca, ainda, o caráter diferenciado da Educação Infantil com relação às outras etapas da educação básica ao afirmar que “[...] a avaliação ocorre permanentemente e nunca como ato formal de teste, comprovação, atribuição de notas e atitudes que sinalizam punição” (BRASIL, 2012, p. 15). Quanto às concepções e orientações relacionadas ao tema, que são apresentadas nas políticas que compõem a empiria da pesquisa, elas serão objeto de reflexão em capítulo específico que tratará dos aspectos teóricos, influências, embates e tensões presentes na elaboração desses documentos.

É conveniente ressaltar, também, que a discussão sobre a infância e a criança no contexto das políticas públicas sociais apresenta uma nova reconfiguração social e histórica nas últimas décadas do século XX. Estudos apontam que as políticas educacionais elaboradas a partir da década de 1990 são marcadas por fortes influências internacionais, decorrentes do neoliberalismo que, em esfera global, se estabeleceu a partir do final do século XX.

Assim, conforme Marchi e Sarmiento (2017), no século XX, o processo de globalização, contribuiu para a propagação de uma certa definição sistemática de infância e de criança, que se efetivou “por meio de sucessivos documentos legais, que no plano internacional e nacional, regularam a vida das crianças e padronizaram os modos de relação entre o Estado, as famílias e as crianças e, [...], entre estas e os adultos” (MARCHI; SARMENTO, 2017, p. 953)¹⁰. Dentre esses documentos, destaca-

⁹ Na parte da introdução da dissertação foi realizada a distinção entre os termos avaliação na/da Educação Infantil.

¹⁰ Sobre os documentos apontados pelos autores e a criação de organismos internacionais, para atuar nesse cenário, esses serão assuntos debatidos com mais detalhes na seção desta dissertação que trata do contexto da influência.

se a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (CDC), documento que teve o início de sua elaboração no ano de 1979, sendo aprovado na Assembleia-Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989.

A crítica que desponta, nesse sentido, é que essa normatização não abarca as pluralidades de infâncias existentes, e, do ponto de vista jurídico, apresentam-se como documentos que reconhecem as crianças como pessoas de direitos, com voz ativa etc., no entanto, na realidade de muitos países, considerando as questões que envolvem diferenças de classes, grupos, etnias e diversidades regionais, muitas crianças são excluídas desses parâmetros, ao se tornarem vítimas das desigualdades sociais, da violência, do abandono.

Assim, na opinião dos autores, nesta atual sociedade globalizada, esses documentos exercem influência na visão simbólica relacionada à infância e à educação da criança, articulando-se,

Ora de maneira convergente ora divergente com elementos culturais oriundos dos diferentes povos do mundo, na forma como os adultos compreendem e se relacionam com as crianças e como as instituições incluem e se ocupam dos seus membros mais jovens (MARCHI; SARMENTO, 2017, p. 955).

Posicionar-se criticamente na desconstrução da visão hegemônica que, na opinião dos autores, representa a visão “da criança europeia das classes médias” (MARCHI; SARMENTO, 2017, p. 956), a partir da análise de fatores que evidenciam a exclusão, não significa pretender afirmar a condição de muitas crianças como destituídas de seus direitos. Antes, significa almejar a construção de posturas e de estratégias sociais e políticas que, de fato, assegurem a inclusão, o bem estar e a cidadania de todas as crianças e a garantia de seus direitos quanto a uma educação pautada na ética e no respeito.

No Brasil, quando da elaboração inicial das políticas educacionais voltadas ao atendimento da criança, os estudos científicos e participação de especialistas na área da Educação Infantil contribuíram para demarcar, no âmbito legal, caminhos para essa desconstrução. Tais estudos, contemplados na legislação, foram decisivos para a definição de bases e firmar propostas com concepções de criança e currículo pautados em princípios éticos, estéticos e políticos, como estabelecido na Resolução CNE/CEB Nº 5 (BRASIL, 2009b), o que assegura “[...] uma visão de mundo democrática, aberta e sensível à pluralidade, que acolhe o universo das crianças”

(PINAZZA; FOCHI, 2018, p. 186) na sua diversidade, considerando-as como pessoas ativas na sociedade, construtoras de cultura e cidadãs.

Quando observamos as discussões entre profissionais, no cenário nacional e municipal, as políticas educacionais da área, produções acadêmicas e os trabalhos realizados em instituições de Educação Infantil, por vezes, temos a sensação de que muito já avançamos na construção de uma educação democrática, que procura ter como ponto de partida as crianças, suas especificidades, numa ação participativa com elas, suas famílias e toda a comunidade. No entanto, pesquisas realizadas na área revelam que ainda há um grande distanciamento, entre o que foi construído em estudos teóricos e legislação e a realidade no cotidiano das instituições de Educação Infantil de diversos municípios no País.

Nesse sentido, Micarello e Amaral (2014), ao abordarem as constatações efetuadas a partir de pesquisas na área, realizadas nos anos de 2004 e 2005, que culminaram na elaboração do documento “Avaliação das políticas públicas para a primeira infância” (BRASIL, 2009), comentam:

A despeito dos avanços percebidos, especialmente nas duas últimas décadas, no campo da regulamentação da educação infantil brasileira, ainda há vários desafios a serem enfrentados, especialmente no que concerne às práticas de educação e cuidado que se realizam para e com as crianças nas instituições. Em geral percebe-se que os parâmetros e diretrizes não necessariamente se traduzem nas práticas cotidianas das instituições e dos professores, e os mecanismos para assegurar a incorporação das orientações contidas nos documentos oficiais a essas práticas são ainda frágeis (MICARELLO; AMARAL, 2014, p. 167-168).

No mesmo trabalho, as autoras apresentaram dados de pesquisa relativos ao tema avaliação na Educação Infantil, que foram colhidos em publicações no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) entre os anos de 1996 a 2012, cujos resultados evidenciaram que, “[...] os modelos de avaliação na educação infantil geralmente se subordinam àqueles do ensino fundamental, desconsiderando as especificidades da educação de crianças na faixa etária de zero a seis anos” (MICARELLO; AMARAL, 2014, p. 170).

Em pesquisa recente, Ribeiro (2018) também discorre sobre esses desafios. Ao expor os dados da pesquisa intitulada “Avaliação da aprendizagem na Educação Infantil: um estudo exploratório em 125 municípios brasileiros”, analisando os

instrumentos de avaliação que compuseram a empiria da pesquisa, a autora avalia que:

Os dados obtidos através da análise dos 23 instrumentos¹¹ utilizados por diferentes municípios para o acompanhamento da aprendizagem das crianças na educação infantil revelou o prevalecimento de avaliações padronizadas que desconsideram a singularidade de cada criança, seu percurso de aprendizagem individual e grupal e os condicionantes desse processo, mostrando-se assim, insuficientes não só como instrumento de documentação e avaliação do percurso, mas também como procedimento que busca favorecer a aprendizagem. Mesmo nos casos de avaliações de aprendizagens realizadas mediante documentação e registro através de relatórios individuais das crianças, prática avaliativa que mais se aproxima das orientações normativas para esta etapa, os desafios identificados foram muitos, evidenciando que há um longo caminho a ser percorrido na construção e consolidação de uma avaliação da aprendizagem na educação infantil, na perspectiva da garantia dos direitos fundamentais das crianças (RIBEIRO, 2018, p. 241).

Nesta medida, o que entra em pauta e se apresenta como caminho para esta desconstrução, são as discussões voltadas às condições de oferta de trabalho e atendimento à Educação Infantil, o repensar sobre as concepções e a formação profissional relacionada ao tema.

Em suma, cabe ressaltar que na pesquisa em tela as políticas são entendidas como ações que resultam de um processo de tomadas de decisões e escolhas que envolvem sujeitos, grupos e diferentes instituições, dentre elas, o Estado, representado por diferentes governos, com o objetivo de criar estratégias para a área da educação de uma determinada sociedade. Estas políticas, como evidenciam Ball, Maguire e Braun (2016), se materializam em forma de textos (legislação, documentos orientativos, vídeos etc.) que são carregadas de discursos, tanto os explícitos, quanto os que estão postos implicitamente e os que são suscitados nos processos de atuações sobre elas.

De acordo com Mainardes (2006), os textos políticos podem ser prescritivos, uma característica que limita o envolvimento, a produção de sentidos pelo leitor, que,

¹¹ Os instrumentos analisados pela autora foram compostos por uma amostra formada de maneira aleatória, através da livre adesão dos municípios que, de forma voluntária, cederam os materiais para as análises. Ribeiro (2018, p. 232) esclarece que esta amostra aleatória “teve por objetivo realizar uma análise documental de caráter qualitativo dos instrumentos produzidos pelas equipes técnicas das Secretarias Municipais de Educação para serem utilizados pelas unidades de educação infantil para acompanhamento da aprendizagem das crianças”.

numa visão “desatenta” pode assumir um papel passivo, apenas como reprodutor das ideologias apresentadas nos textos. Maguire e Ball (2011), alertam para a necessidade de atuação ativa. Nesse sentido, com base numa perspectiva foucaultiana mencionam que,

O discurso é sempre apenas parcial, um ponto de vista entre vários. No entanto, algumas bases para a interpretação ou definição se tornam mais dominantes do que outras; poder e conhecimento são redistribuídos. Algumas vozes, alguns modos de articulação e formas de associação são silenciadas. Certas possibilidades são oferecidas, outras são concluídas, algumas formas de pensar são empoderadas e encorajadas, outras são inibidas. Atores são posicionados e construídos diferentemente dentro de discursos distintos. Diferentes valores, fins e propósitos operam dentro desses diferentes discursos. A tarefa do educador progressista é, portanto, a de reapropriar-se dos discursos-chave, desconstruir significados dominantes e reafirmar significados mais democráticos, socialmente justos e participativos (MAGUIRE; BALL, 2011, p.185).

Deste modo, a ação educativa, sobretudo, a função do professor, pode ser compreendida como um espaço para contestação ou atribuição e criação de novos significados sobre o que está proposto nos textos políticos, de acordo com a realidade do cenário em que atua.

3.2 Concepções educativas: dialogando a avaliação, a prática educativa, a infância, a criança e o desenvolvimento infantil

Dialogar sobre a avaliação na Educação Infantil é, também, refletir sobre a prática educativa com a criança. Isso porque compreendo que estão articuladas ao ato de avaliar, as concepções que construímos acerca das diversas dimensões que envolvem a ação pedagógica nas instituições educativas e, principalmente as visões relacionadas à educação cujas intencionalidades são voltadas à criança pequena, à infância e ao desenvolvimento infantil. Entendo, ainda, que estas concepções não são estáticas, mas se reconstróem a partir de experiências profissionais, de vida e de novos saberes construídos.

Para Hoffmann (2014, p. 243), na perspectiva da avaliação mediadora, o diálogo sobre a avaliação na Educação Infantil se inicia pela reflexão sobre o papel das instituições destinadas à educação da criança pequena e pela análise das “concepções de educação e de avaliação entre os profissionais que aí atuam, uma

vez que as práticas avaliativas são construídas em ação, [...] tal como se caracteriza o processo de construção de conhecimentos na primeira infância”.

Dessa maneira, tendo em vista que o desenvolvimento infantil se dá de forma dinâmica, permanente, que as crianças estão sempre a aprender e apresentam particularidades próprias, considerando as suas culturas, grupo social, gostos etc., a autora pondera que, nessa conjuntura, a ação de avaliar exige “[...] uma concepção de educação como um projeto vivo, flexível, em permanente movimento” (HOFFMANN, 2014, p. 244). Um projeto que permite avançar, recomeçar, que diz respeito não apenas à criança e ao educador, mas a todos os envolvidos no cuidado e educação da criança.

Faria (2003), ao discutir o espaço físico como um dos elementos fundamentais à construção de uma pedagogia da Educação Infantil no País, assim reflete:

Uma pedagogia da educação infantil que garanta o direito à infância e o direito a melhores condições de vida para todas as crianças (pobres e ricas, brancas, negras e indígenas, meninos e meninas, estrangeiras e brasileiras, portadoras de necessidades especiais etc.) deve, necessariamente, mediante nossa diversidade cultural e, portanto, a organização do espaço, contemplar a gama de interesses da sociedade, das famílias e prioritariamente das crianças, atendendo às especificidades de cada demanda a fim de possibilitar identidade cultural e sentimento de pertencimento (FARIA, 2003, p. 69).

Para essa autora, uma política que pretende contemplar a educação de todas as crianças deve ser plural, de modo a integrar diversas propostas, e ter em mente, também, a autonomia dos profissionais nas instituições, para que possam organizar os espaços e as suas propostas de acordo com os objetivos pedagógicos do grupo, buscando superar “modelos” rígidos, que não dialogam com “as maneiras de vida” das crianças.

Neste sentido, os estudos de João Formosinho e Oliveira Formosinho (2019) sobre o tema pedagogias participativas¹², também apresentam importantes

¹² Os autores abordam o tema “Pedagogias transmissivas e pedagogias participativas na escola de massas”, revelando como a “gestão científica da educação” prevaleceu na construção da escola durante o século XX. Apesar das ideias de John Dewey – que considera a escola como um lugar para aprender a viver e a construir democracia – tenham desenvolvido ao mesmo tempo que as ideias de gestão de Frederick Taylor (1856-1915) e Henry Ford (1863-1947) para organizar a produção industrial, foram estas últimas que prevaleceram na expansão da educação para as massas. Desse modo, os autores enfatizam que o Estado desenvolveu um modelo burocrático como meio para desempenhar a sua função quanto à educação. “O Estado concebeu uma forma única de

referências para reflexões a respeito de uma educação que busca contemplar a criança nas suas singularidades. Nessa abordagem, os autores retomam os estudos sobre as bases epistemológicas da educação, demonstrando que elas se fundamentam em duas vertentes teóricas, que evidenciam duas maneiras antagônicas de conceber a educação: a educação pensada como uma ação transmissiva e a educação entendida na perspectiva de uma ação participativa.

Para os autores, essas concepções promovem visões diferenciadas sobre o processo educativo, a organização do conhecimento e da ação educativa com a criança. Nesta medida, quanto às formas de compreensão sobre os processos educativos, na ótica da educação transmissiva, os autores explicitam que:

As pedagogias transmissivas definem um conjunto mínimo de informação considerado essencial e perene, cuja transmissão, por si só, permitiria a sobrevivência de uma cultura e de cada indivíduo nessa cultura. A essência do modo transmissivo é a transferência desta herança cultural a cada geração e a cada indivíduo (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 15).

Nessa compreensão de educação, o professor é visto como transmissor desta cultura e a criança, como o aprendiz. Os objetivos da educação baseiam-se simplesmente na transmissão de saberes pré-definidos e na reprodução, por parte “do aprendiz”, como comprovação de seu êxito nesse processo.

Contrária a esta visão, os autores consideram que as pedagogias participativas exigem uma ruptura, uma desconstrução da pedagogia transmissiva, para, só então, se construir uma concepção diferente sobre o processo de aprender, não relacionado apenas a aprendizagens escolares mas, também, às maneiras de atuação da criança e do profissional docente no processo educativo. Sendo assim, eles argumentam que o objetivo

assegurar a universalidade da educação [...], baseada em um currículo escolar único” (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 6). Segundo os autores, definindo de modo uniforme, o que todos devem aprender e, conseqüentemente, o que “deve” ser ensinado, este assume explícita ou implicitamente, as opções básicas em relação às concepções e aos propósitos da educação. As pedagogias participativas, apresentadas pelos autores, têm como base as ideias de John Dewey e Paulo Freire, educadores que “quando interpretados em diálogo um com o outro, ajudam-nos a compreender outras possibilidades, a desenvolver vontade de empreender mudança e criar redes de práxis participativas que respeitem os atores principais no desenvolvimento da pedagogia – as crianças, os educadores e as famílias” (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 04).

[...] das pedagogias participativas é o envolvimento das crianças na construção do conhecimento, em uma experiência contínua e interativa. A imagem da criança é a de um ser ativo e competente [...]. A atividade da criança é compreendida como uma colaboração essencial com o processo de aprendizagem; o papel do professor consiste em organizar o ambiente e observar a criança, de forma a compreendê-la e responder-lhe. O processo de aprendizagem é um desenvolvimento interativo entre a criança e o adulto; os espaços e tempos pedagógicos são projetados para permitir e facilitar esta educação interativa. As atividades e os projetos são vistos como uma oportunidade para as crianças adquirirem uma aprendizagem significativa (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FOMOSINHO, 2019, p. 16).

Nessa perspectiva, essa construção abarca também o que entendemos por “atividades” e “aprendizagens”, compreensão que está intimamente relacionada ao modo como concebemos o conhecimento na organização das ações, o que diz respeito às nossas compreensões sobre a organização do currículo. Para os autores, na visão transmissiva esta organização é vista de forma compartimentada, fragmentada, separada, direcionada a uma criança “abstrata”, uma vez que é algo que vem de fora da realidade da criança, que é exterior, também, às vivências que ocorrem nas instituições educativas e que se sustenta numa visão da educação pautada na uniformidade ou homogeneidade.

Em uma perspectiva participativa, a organização do conhecimento transcorre de forma holística, integrada, conectada, contextualizada com a realidade concreta da criança, da comunidade, dos tempos e dos espaços. Neste sentido, não existe “um momento” específico para a “atividade”, nem ainda para “verificar” a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Todas as ações, em seu conjunto, são percebidas como oportunidades educativas e as interações entre a criança e os adultos, como possibilidades de mediações e intervenções para potencializá-las. Fica evidenciado, então, que as pedagogias participativas:

Baseiam-se na diversidade dos estudantes, planejam o currículo levando em consideração os estudantes concretos, com características, necessidades e interesses diferentes, encarando a equidade como respeito por estas diferenças dentro de um estatuto de igualdade (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 18).

Pensar a organização das ações nas instituições educativas, numa perspectiva que considera a diversidade das crianças, as diferenças de interesses e necessidades entre elas, os contextos sociais, econômicos, familiares etc., requer um olhar

abrangente sobre a educação e a criança. Um olhar que inclui “[...] sensibilidade e uma visão de criança como alguém competente e com direitos próprios” (OLIVEIRA, 2011, p. 183).

Conceber a criança nessa perspectiva é entender que “[...] todas as crianças são competentes, considerando as suas oportunidades e experiências de vida” (SARMENTO, 2009, p. 22). Neste sentido, Oliveira-Formosinho (2019) evidencia que as pedagogias participativas coadunam com as ideias de Sarmiento (2009) sobre a visão da criança no cenário educacional. Assim, afirma ela, pensar a criança a partir da educação participativa é compreendê-la com base na sua identidade real, o que implica considerar quem ela é, o que sente, o que pensa, o que faz, o que aprende e como aprende. A autora reforça que,

Para as pedagogias participativas, a criança é um sujeito – autor, ator, agente de vida e aprendizagem, sujeito individual, sujeito social, pessoa e cidadã, utilizador e criador de artefatos culturais. Esta criança é um indivíduo autônomo, cooperativo e competente, com direitos e deveres, reflexivo e crítico, ativo e participativo, que se relaciona com o mundo e as pessoas, com as coisas e o conhecimento. Esta criança pensa e sente e questiona e rejeita, diz sim e diz não; possui uma identidade relacional que participa do lugar ao qual pertence, na expectativa de respeitar e ser respeitada (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 115).

Com base nas afirmativas expostas, cabe assinalar que esta pesquisa se inspira na visão de que as ações pedagógicas nas instituições de Educação Infantil precisam estar ancoradas nos pressupostos de uma pedagogia que procura assegurar o direito à infância, a contemplar, prioritariamente, os interesses das crianças, que primam por ações democráticas no processo educativo, concebendo as crianças, professores, demais funcionários e as famílias como atores ativos e partícipes na educação que se constrói no interior das unidades educativas. Não se trata, aqui, de “buscar” um modelo ideal de criança a ser alcançado, mas sim, valorizar cada uma delas nas suas particularidades. Entendo, portanto, que as pedagogias participativas se relacionam às pedagogias da escuta, da interação, da mediação, do respeito e da ética entre os sujeitos da educação.

Assim, cabe ressaltar ainda que, neste ensaio, a criança é compreendida como protagonista em suas formas de viver e a infância, como uma construção social e histórica, que se configura de maneiras diversificadas. Assim, o estudo se ancora do

entendimento de que existem, na vida social, infâncias plurais, na medida em que cada criança tem experiências e histórias diferenciadas (SARMENTO; PINTO, 1997; SARMENTO, 2009; MARCHI, SARMENTO, 2017). Como explicitam Sarmiento e Pinto (1997), utilizando-se das palavras de Bob Franklin (1995), é compreendido que

A infância não é uma experiência universal de qualquer duração fixa, mas é diferentemente construída, exprimindo as diferenças individuais relativas à inserção de gênero, classe, etnia e história. Distintas culturas, bem como as histórias individuais, constroem diferentes mundos da infância (BOB FRANKLIN, 1995, p. 5 *apud* SARMENTO; PINTO, 1997, p. 21).

Os estudos sobre a infância e a criança envolvem várias áreas do conhecimento. Para Sarmiento (2009, p. 16), os estudos na área se constituem em “um campo interdisciplinar de investigação em pleno desenvolvimento em todo o mundo”. Com base nas ideias do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002), o autor nomeia como campo “o conjunto de posições e proposições que caracterizam uma prática social institucionalizada” (SARMENTO, 2009, p. 16). Deste modo, no cenário atual, o tema faz parte do debate não só no meio acadêmico, mas em diversas instâncias da sociedade, sendo foco de discussão em situações que envolvem questões sociais, políticas e econômicas. Do ponto de vista da educação os estudos sobre o tema abarcam contribuições de diversas ciências, como a Pedagogia, Sociologia, Antropologia, Psicologia, entre outras.

Numa perspectiva da Sociologia da infância, Sarmiento (2009) enumera quatro pressupostos que são apresentados, implícita ou explicitamente, nos estudos sobre a infância e a criança na sociedade contemporânea. São eles: a criança é colocada como objeto do conhecimento em si mesmo e a partir de si mesmo (as crianças são consideradas a partir do que fazem, agem, pensam e criam); a recusa da redução da criança à dimensão de um ser em transição (ela é considerada pelo que é, não pelo adulto que virá a ser); os estudos abarcam os conceitos de infância enquanto categoria geracional (entende-se que as circunstâncias de vida na infância ao mesmo tempo são comuns e diversas para um determinado grupo etário, num dado momento histórico (são comuns em virtude de regulamentos sociais quanto às condições etárias e diversas, pelas condições estruturais da sociedade, que tende a desigualar diferentes categorias); e, por fim, esse campo de investigação assume a interdisciplinaridade como caminho que possibilita um estudo que contemple, ao

mesmo tempo, a natureza e a cultura, o indivíduo e o grupo, o corpo e o pensamento e a ação reflexão.

A ação pedagógica que procura considerar a criança sob essa perspectiva, pauta-se na compreensão de que, desde o nascimento, os bebês estabelecem relações com o outro e com o meio, tornando-se, assim, protagonistas de suas histórias de vida. As crianças utilizam-se de diversas linguagens para expressarem as suas emoções, necessidades, desejos e insatisfações, sendo, portanto, ativas nesse processo de construção. Hoffmann (2014) menciona que:

As crianças aprendem em permanente atividade e sempre com grande potencialidade para descobertas e invenções em todas as áreas de desenvolvimento. Com a mesma rapidez que se desenvolvem, novas capacidades emergem. Essa evolução é visível, no dia a dia, por pais e profissionais que convivem com elas. Além disso, não há uma criança que apresente desenvolvimento similar a outra, mesmo tendo sido criada no mesmo ambiente familiar e social. Cada uma delas apresenta características únicas, maneiras de agir peculiares que independem de sua idade, origem sociocultural, educação na família e outras variáveis (HOFFMANN, 2014, p. 243).

As instituições de Educação Infantil, como primeiro espaço de educação coletiva, onde as crianças têm oportunidades de vivenciar múltiplas experiências com o outro – crianças e adultos – em ambiente diferente do contexto familiar, necessitam ser organizadas de maneira a possibilitar o desenvolvimento infantil. A criança precisa se sentir segura, acolhida e pertencente a este espaço. Ações com esse objetivo demandam um trabalho coletivo que inclui iniciativas do poder público, dos profissionais da instituição, das famílias e membros da comunidade em que a instituição está inserida. O que exige ações coletivas na intenção de assegurar o direito à infância nos espaços institucionais, um ambiente que contemple a educação e o cuidado como ações indissociáveis, o respeito aos direitos fundamentais das crianças e as condições de recursos materiais e humanos, como garantia da qualidade das ações nas instituições educativas. Neste sentido, Faria (2003) salienta que as instituições de Educação Infantil precisam oportunizar:

*Ambientes de vida em contexto educativo, onde as crianças pequenas possam expressar nas mais diferentes intensidades suas *cem linguagens*, conviver com todas as diferenças (de gênero, de idade, de classe, de religiões, de etnias e culturas etc.), combatendo as desigualdades, exercitando a tolerância (e não o conformismo), a solidariedade, a cooperação e todos dos comportamentos e valores*

de caráter coletivo, *concomitantemente*, com a construção da sua identidade e autonomia, sentido de pertencimento à comunidade local, enquanto especificidade infantil e, ao mesmo tempo, preparando-se para as outras fases da vida que também são tão provisórias quanto a infância, aprendendo desta forma a arbitrariedade e provisoriade da hierarquia social existente na sociedade atual (FARIA, 2003, p. 75, grifos da autora).

Nesta pesquisa, entendo que as construções de novas aprendizagens ocorrem nos processos de interações. Assim, reporto-me aos pressupostos da teoria histórico-cultural elaborada a partir dos estudos de Vigotski. Essa perspectiva concebe que a aprendizagem e o desenvolvimento humano são resultados das trocas que se estabelecem entre a pessoa e o meio, no decorrer de toda a vida humana. Para Vigotski (2007, p. 95), “[...] de fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança”. Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 23) explicitam essa visão do autor ao afirmarem que, na perspectiva vigotskiana “para que possa haver desenvolvimento é necessário que se produza uma série de aprendizagem [...] é a aprendizagem na interação com outras pessoas que nos dá a possibilidade de avançar em nosso desenvolvimento psicológico”. Nesse mesmo seguimento, Rego (1995) ressalta que, para Vigotski:

O desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sociocultural em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica (e dialética) através de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo. (REGO, 1995, p. 58).

Com base em Vigotski, a autora explicita que no processo da constituição humana há duas dimensões distintas pelas quais se processa esse desenvolvimento: os processos elementares (de origem biológica) e as funções psicológicas superiores (de origem sociocultural). Para ele, somente no início da vida da criança os fatores biológicos têm preponderância sobre os sociais; aos poucos as interações sociais e os objetos da sua cultura começam a ser utilizados por ela para direcionar as suas maneiras de agir e o desenvolvimento do seu pensamento e linguagem.

A brincadeira é considerada como fundamental ao desenvolvimento infantil. É pela brincadeira que a criança constrói as suas culturas, significa o mundo e “[...] aprende a atuar numa esfera cognitiva que depende de motivações internas” (REGO, 1995, p. 81). Assim, as interações e brincadeiras são concebidas como meio pelos

quais as crianças aprendem e se desenvolvem. Cabe ressaltar que nas DCNEI (BRASIL, 2009) as interações e brincadeiras são apontadas como eixos norteadores das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Ainda no que se refere às interações, conforme Gonzales-Mena e Eyer (2014), a educação e o cuidado de qualidade estão interligados às formas como percebemos as relações, ou seja, às maneiras como os profissionais que atuam com as crianças se posicionam nessas interações. Assim, referindo-se aos cuidados com os bebês, as autoras pontuam que

Relações são parte de todos os aspectos de desenvolvimento primário. Bebês aprendem a confiar por meio de interações diárias com adultos confiáveis. Eles desenvolvem senso de segurança quando descobrem que podem comunicar suas necessidades e que assim, serão recompensados com respostas sensíveis. Eles ficam confiantes quando descobrem como lidar com os desafios que aparecem. Tudo isso depende de relações que se desenvolvem continuamente por meio do cuidado apropriado em termos de desenvolvimento, de individualidade e de cultura (GONZALEZ-MENA, EYER, 2014, p. 18).

As interações só se constroem em práticas pautadas na ética e no respeito à criança pequena, nas diversas situações de atendimento as suas necessidades físicas e intelectuais. Desse modo, educar e cuidar são entendidos como processos indissociáveis, que abrangem todas as ações que são desenvolvidas com a criança e são vistos como processos contínuos em todas as situações vivenciadas na instituição educativa.

Assim, é necessário que o professor se posicione como aprendiz, parceiro e mediador no processo do desenvolvimento educativo da criança, assumindo a postura “de uma pessoa verdadeira, que se relaciona afetivamente com a criança, garantindo-lhe a expressão de si” (OLIVEIRA, 2011, p. 207). Nesta medida, docentes e crianças são aprendizes nas experiências que compartilham nos espaços educativos.

Em suma, para concluir, lembro que a pretensão desta seção foi problematizar algumas concepções que compõem enunciados que são relacionados aos discursos sobre as práticas educativas de avaliação na Educação Infantil e que, conseqüentemente, estão inclusas nas atuações diárias do professor no cotidiano das creches e pré-escolas.

Na próxima seção, viso debater aspectos relativos a perspectivas teóricas sobre a avaliação educacional, evidenciando algumas particularidades a respeito de

sua constituição histórica e, por fim, direcionar o foco para este fazer pedagógico no cenário da Educação Infantil. Isso por acreditar que a tomada de consciência coletiva se inicia pelo resgate e compreensão histórica de pressupostos teóricos sobre o tema e o desvendamento de seus reflexos na prática educativa (HOFFMANN, 2009a).

3.2.1 Perspectivas da avaliação educacional e a prática avaliativa na Educação Infantil

O termo avaliação, do ponto de vista etimológico, deriva do verbo avaliar e tem a sua origem na palavra *a valere* que, no latim, quer dizer “dar valor a”, “ter valor, custar” (MICARELLO; AMARAL, 2014). Neste sentido, conforme mencionam Micarello e Amaral (2014, p. 164) o ato de avaliar “traz em sua origem a ideia de atribuição de um valor àquilo a que se dirige o ato avaliativo”. O que implica em escolhas e tomadas de decisões que exigem o discernimento do que é nocivo ou positivo em uma determinada situação.

Entretanto, é preciso ter em mente que, no cenário educacional, os conceitos relacionados à avaliação são múltiplos e, do ponto de vista teórico, há uma diversidade de formas de entendimentos sobre o tema. Oliveira (2017, 64), ao referir-se a esta realidade, menciona que “a conceituação de avaliação nem sempre foi a mesma e continua sofrendo transformações”. Para a autora, tais mudanças têm acompanhado o desenvolvimento de concepções científicas, inclinações filosóficas, questões sociais, históricas e políticas que refletem diversos propósitos e contextos históricos.

Ao discorrer sobre a diversidade de perspectivas sobre o tema, Silva (2014) aborda que, quanto à sua origem, no contexto geral, o desenvolvimento da avaliação se deu, principalmente, pela necessidade de controle sobre os sistemas educativos.

O desenvolvimento da avaliação decorreu principalmente da necessidade de controle dos sistemas educativos, para permitir tomar decisões sobre a distribuição de financiamento e planejamento de currículos, obter informações sobre as práticas mais eficientes, saber se os alunos estavam a aprender o que era previsto. Essas avaliações eram em geral encomendadas pela administração central ou regional a investigadores, isto é, que dominassem metodologias de investigação, podendo a avaliação incidir em diversas vertentes, tais como aprendizagens dos alunos, programas educativos, materiais pedagógicos e organizações escolares (SILVA, 2014, p. 150).

Na atualidade, conforme a autora, os estudos teóricos sobre a avaliação resultam de questões problemas que se apresentaram nesse cenário e, por conseguinte, originaram um campo de estudo sobre o tema, integrando diferentes vertentes e enfoques teóricos que passaram por diversas transformações no decorrer da história da educação.

As ponderações de Silva (2014) sobre a avaliação enquanto mecanismo de controle dos sistemas educativos coadunam com as ideias de Hoffmann (2009a), quando em suas análises revela “os fantasmas do controle e do autoritarismo” como mitos e desafios, que se perpetuam há gerações na história da avaliação educacional e necessitam ser desvendados e superados pelos educadores, a fim de se construir uma nova perspectiva de avaliação.

Neste sentido, é importante explicitar que, na área específica da Educação Infantil, as discussões acerca da avaliação para essa etapa da educação básica, do ponto de vista das reflexões teóricas e, de certo modo, das leis nacionais, nascem em um cenário distinto do apresentado, quanto aos conceitos de avaliação relacionados apenas como uma exigência burocrática do Estado ou como uma ação de controle.

No Brasil, a Educação Infantil teve como marco de grandes avanços as décadas de 1980 e 1990, período em que o país sai de um regime militar e luta pela estabilização de uma sociedade democrática, o que contribuiu para que as políticas de Educação Infantil se originassem a partir de influências políticas neoliberais, quanto à organização do Estado e, também, de discussões relacionadas aos direitos sociais.

Hoffmann (1996) evidencia que a participação das famílias das classes médias, reivindicando que as instituições de Educação Infantil assumissem um caráter mais educacional e menos assistencialista, contribuiu para a emergência da discussão sobre um processo formal de avaliação nessa etapa da educação. A autora pondera que

[...] a exigência de um processo formal de avaliação parece surgir, mais propriamente, como um elemento de pressão das famílias de classe média por propostas verdadeiramente pedagógicas, para além de modelo de guarda e proteção do modelo assistencialista (HOFFMANN, 1996, p. 9).

Os primeiros textos legais (LDBEN Lei 9.394/96a; RCNEI, 1998; DCNEI, 2009), revelam que a avaliação surge como instrumento para subsidiar a ação educativa e aprendizagens das crianças e dos professores, como organizador e

facilitador da prática pedagógica, do desenvolvimento das crianças, dos adultos que participam do ato educativo e da qualidade das ações desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil.

No entanto, na realidade atual, a educação e a sociedade como um todo, pouco avançaram, no sentido de romper totalmente com os modelos tradicionais, com as concepções e crenças de que o conhecimento/educação é algo que pode ser controlado, medido ou mensurado de maneira uniforme. Isso também, ao mesmo tempo, está relacionado à lógica de controle, de prescrição e de padronização curricular, que, nas últimas décadas, foi intensificada por meio das políticas públicas. Diante do exposto, penso ser relevante uma retomada no diálogo numa perspectiva histórica sobre o tema, na intenção de apresentar pontos para a reflexão a respeito dos pressupostos teóricos que fundamentam as concepções sobre a avaliação no cenário educacional.

Em âmbito geral, os estudos teóricos sobre a avaliação, nos seus primórdios, tiveram sua gênese na área da Psicologia (HOFFMANN, 2009a, OLIVEIRA, 2017, SILVA, 2014, FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019) e, no Brasil, sofreram grandes influências internacionais, sobretudo dos estudos norte-americanos.

A esse respeito, Silva (2014) e Oliveira (2017), com base nos estudos de Guba e Lincoln (1989, 2011), apresentam concepções de avaliação que, de acordo com as análises dos referidos autores, foram subdivididas em quatro gerações, as quais são: mensuração, descrição ou objetivos, juízo de valor e avaliação construtivista responsiva ou respondente.

Conforme afirma Oliveira (2017, p. 65) é importante “[...] destacar que essas quatro gerações convivem simultaneamente, ou seja, a emergência de uma nova geração não significa o desaparecimento de outra”. As transformações ou mudanças concernentes a novas formas de percepções sobre o tema iniciaram na emergência de vertentes teóricas voltadas à avaliação na perspectiva qualitativa, o que contribuiu para destacar a importância do papel ético e político do avaliador, como um dos elementos fundamentais que necessita estar presente no ato de avaliar.

Neste sentido, cabe explicitar que, a avaliação pode ser identificada por duas perspectivas: quantitativa e qualitativa. Oliveira (2017), fundamentada nos estudos de Esteban (2013), aponta a avaliação qualitativa como ainda emergente e esclarece que,

Na avaliação quantitativa, baseada em uma epistemologia positivista, a manipulação dos dados tem prioridade sobre a compreensão do processo. Já na concepção qualitativa, que busca romper com o paradigma positivista, o processo de conhecimento é articulado pela ideia de compreensão de mundo, em lugar da manipulação. A avaliação quantitativa se articula à concepção classificatória, todavia, a avaliação qualitativa também pode se constituir como uma prática classificatória, quando, mesmo com mudanças significativas nos procedimentos para avaliar, a articulação de todo o processo continua a ter a finalidade de classificação (OLIVEIRA, 2017, p. 77).

Cabe assinalar aqui, que esta pesquisa busca pautar-se nos fundamentos da avaliação qualitativa, entendendo o conceito de qualidade não como o de “qualidade ‘total’”, mas da qualidade social negociada, que resulta de uma ação política que envolve a participação e representações das pessoas envolvidas com o campo da Educação Infantil, no projeto educativo que se pretende construir para/com as crianças (FARIA; CANAVIEIRA, 2014).

Sobre os estudos da avaliação em quatro gerações, Silva (2014), ancorada nas análises de Guba e Lincoln (1989), explicita que:

A primeira geração, que surge no século XX, preocupou-se com a medição dos resultados escolares, dando especial importância à construção, aferição e aplicação de testes de conhecimentos. A segunda, que decorreu entre o final dos anos 30 e o final dos anos 50 centrou-se em saber em que medida os objetivos estabelecidos eram alcançados. A terceira geração, que se desenvolve a partir dos anos 60, organiza-se em torno da produção de juízos de mérito ou valor. A quarta geração que se desenvolve a partir da década de 70, é marcada por uma abordagem construtivista que considera a avaliação como uma construção da realidade, uma atribuição de sentido que tem em conta o contexto e as perspectivas dos diferentes envolvidos (SILVA, 2014, p. 150).

É preciso ressaltar que, nas diversas gerações, aspectos históricos exerceram influências na adoção dessas perspectivas de avaliação no cenário educacional. Na primeira geração, Oliveira (2017) chama atenção para a criação do teste “quociente de inteligência”, desenvolvido pelo psicólogo Alfredo Binet, por solicitação do ministro de educação da França para triagem da “idade mental” de jovens com deficiência mental. No cenário educativo da época, discutia-se que estes últimos inviabilizavam o ensino dos ditos “normais”. Segundo a autora, o teste de Binet foi reformulado por americanos, passando a ser denominado Stanford-Binet; esse novo modelo foi aplicado às crianças, se tornando parte permanente do sistema de ensino dos Estados Unidos.

No contexto social geral, Oliveira (2017), amparada nos estudos de Guba e Lincoln (2011), elenca três fatores históricos que foram elementos influenciadores no desenvolvimento dos estudos relacionados à avaliação, na primeira geração. São eles:

O uso de testes mentais para a triagem pessoal do alistamento nas Forças Armadas dos Estados Unidos, por ocasião da Primeira Guerra Mundial; a legitimação propiciada pela fenomenal ascensão das ciências sociais; e o surgimento do movimento de administração científica nos setores empresarial e industrial (OLIVEIRA, 2017, p. 65).

Quanto à ascensão das ciências sociais, evidencia a autora, trata-se da postura assumida por cientistas sociais, com base na teoria de Darwin de que pequenas diferenças entre as pessoas eram essenciais para a compreensão de padrões do desenvolvimento humano. No que se refere ao movimento de administração científica, essa visão passa a ser concebida com relação à escola, e a educação se torna alvo de controle, conforme já mencionado, com base nas ponderações de Silva (2014). Assim, no panorama educativo, no tocante à aprendizagem dos alunos, os testes eram concebidos como instrumento para determinar se estes estavam “adequados as especificações estabelecidas pela escola” (OLIVEIRA, 2017, p. 65). Deste modo, na prática educativa, os testes visavam, no final, selecionar quem seria aprovado ou reprovado na etapa educativa.

A segunda geração de estudos sobre a avaliação, analisada por Silva (2014) e Oliveira (2017), respaldadas por Guba e Lincoln, é a que se centrou em pré-estabelecer objetivos educacionais e verificar em que medida estes objetivos eram alcançados, sendo, por isso, identificada como “avaliação por objetivos”.

Segundo Hoffmann (2009a), a partir de 1960 os estudos sobre a avaliação educacional, no Brasil, sofreram grandes influências desta teoria que foi elaborada pelo educador Ralph W. Tyler e “[...] passou a ser referencial teórico básico nos cursos de formação de professores causando até hoje grande e duradoura repercussão nos meios educacionais” (HOFFMANN, 2009a, p. 39). Ainda nesse seguimento, Oliveira (2017) salienta que a origem de tal teoria se relacionou à necessidade de reforma nos currículos escolares de escolas americanas após a Primeira Guerra Mundial. A autora descreve esse cenário, explicitando que

Era preciso criar uma forma de avaliar se a implementação do novo currículo estava ocorrendo conforme o planejado. O educador Ralph

Tyler havia trabalhado por vários anos em universidades norte-americanas, com o desenvolvimento de testes cujos objetivos era avaliar se os alunos tinham aprendido ou não o que seus professores pretendiam que eles aprendessem. Os resultados desejados de aprendizagem foram então chamados de objetivos (OLIVEIRA, 2017, p. 67).

Um ponto importante a frisar é que a avaliação por objetivos é uma das vertentes teóricas sobre a avaliação mais divulgadas no discurso e nas práticas de educação escolar. Hoffmann (2009a) chama a atenção para o fato de que o enfoque dessa teoria é comportamentalista e resume o processo avaliativo à constatação de mudanças ocorridas a partir de objetivos previamente definidos pelo professor.

Silva (2014) também discute essa questão, elucidando que os fundamentos desta visão são os modelos transmissivos, de origem behaviorista, que valorizam a orientação do currículo pelo educador, em cuja situação os objetivos são pré-estabelecidos como “capacidades” a serem adquiridas e a avaliação orientada para resultados, com a sua realização, ou reflexões sobre o processo, ao final de períodos pré-determinados. Neste sentido, o surgimento das teorias construtivistas ou interacionistas, suscitou uma nova visão sobre a avaliação, atribuindo um papel ativo à criança na construção de sua aprendizagem.

A esse respeito, penso ser relevante trazer para este contexto de discussão as análises de Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019), quando defendem a busca de uma abordagem holística para a avaliação pedagógica na Educação Infantil.

Os autores mencionam que os estudos sobre a educação/desenvolvimento da criança, expandiram-se “[...] em tempos em que a psicologia (comportamental e a do desenvolvimento) estava se esforçando para adotar o paradigma positivista de investigação” (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 98). As práticas de avaliação pensadas nesse campo foram, então, importadas para a educação, sem se sentir a necessidade de uma contextualização.

A crítica dos autores, nesse sentido, é que o Positivismo, cuja ideia principal é o conhecimento objetivo, não comporta a complexidade que envolve a educação, uma vez que minimiza ou ignora a subjetividade e, conseqüentemente, o sujeito que conhece e aprende. Na esteira desse pensamento, os autores consideram que

A crença de que o funcionamento visível é a melhor maneira de medir a aprendizagem - e meio privilegiado de medir as capacidades - é simplista, um simplismo tornado falso pela pura complexidade da vida

e aprendizagens humanas, onde a cognição e a emoção são de importância incontornável (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 99).

Ainda com base nos supracitados autores, é perceptível que essa simplificação se inicia pelo modelo organizacional que, na visão positivista, reduz a complexidade do trabalho educativo em uma sequência muito simples, mecânica e reducionista. O currículo, nessa ótica, está voltado para a uniformização e abstração, uma vez que se configura como uma sequência de conteúdos prescritos a serem trabalhados “independentemente dos interesses, necessidades e projetos do grupo de aprendizagem, e independente do progresso individual de cada estudante” (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 101). Consequentemente, a avaliação se torna um instrumento de quantificação e mensuração e a aprendizagem é resumida à reprodução “exata” do conteúdo transmitido pelo professor.

Em uma visão antagônica, os autores propõem a avaliação na perspectiva holística, abordagem que procura reconhecer a complexidade das experiências das crianças e do ato educativo, que tem como característica primordial o respeito à complexidade que envolve as identidades das crianças, suas experiências de aprendizagens sobre si e o mundo e, também, a complexidade do ato educativo.

Nessa medida, nas perspectivas interacionistas, participativas e democráticas, a avaliação é centrada no processo e considera as diversas dimensões que influenciam na aprendizagem das crianças, seus efeitos e os contextos a que estão relacionadas. Assim, quanto às características da avaliação nas perspectivas interacionistas, ela não é orientada em uma visão linear com centralidade apenas em objetivos e resultados, mas inclui uma ação que demanda um olhar que integra a organização dos espaços/contextos, processos e resultados.

A terceira geração da avaliação apresentada por Oliveira (2017), embasada nos estudos de Guba e Lincoln (2011), originou-se da crítica de Robert Stake, da Universidade de Illinois (EUA), à proposta de Tyler. A autora pondera que, para Stake, tanto os objetivos como o desempenho deveriam ser considerados na avaliação, o que, segundo Stake, era desconsiderado por Tyler. Sendo assim, o juízo de mérito ou valor tornou-se a característica principal dessa geração.

Silva (2014) reflete que a ideia de atribuição de juízo ou valor no ato de avaliar é um aspecto controverso na discussão sobre o tema. Segundo a autora, mesmo os teóricos que admitem não ter como referência valores/juízos pré-estabelecidos,

consideram que é preciso ter em mente os valores dos que estão a avaliar, ou seja, a opinião do avaliador é considerada no processo, e “[...] o avaliador, ainda que mantenha as funções técnicas e descritivas das gerações anteriores, passa a assumir o papel de julgador” (OLIVEIRA, 2017, p. 69). Já os teóricos que defendem que toda a avaliação se sustenta em juízos de valor pautam-se na etimologia do termo avaliação, que tem a sua raiz na palavra valor, sendo esse “valor” compreendido no sentido que é utilizado na vida cotidiana, conforme já mencionado no texto. Para Silva (2014), na perspectiva construtivista é o esclarecimento desses valores que precisa ser colocado em discussão. Assim, a autora articula o juízo de valor à qualidade, e pondera que:

Sabendo-se que a qualidade da educação pode ser vista de perspectivas diferentes [...], coloca-se a questão de quais são os mais importantes: os valores de quem concebeu o programa ou realiza a avaliação externa? Os dos profissionais? Os dos pais? Ou os das crianças que o experienciam? Quem considerar como verdadeiro foco no processo educativo? (SILVA, 2014, p. 152).

As indagações suscitadas pela autora trazem à tona a reflexão de que é necessário o fortalecimento de um posicionamento crítico dos educadores nas discussões relacionadas ao tema no cenário das políticas educacionais. No meu ponto de vista, “os valores” e vozes dos sujeitos que estão nas instituições educativas, por vezes “se perdem”, em meio às atividades burocráticas. Os fazeres, eventualmente, tendem a repetir “o que está proposto” sem um aprofundamento teórico e reflexão coletiva fortalecida sobre o tema.

Assim, os valores dos sujeitos que atuam nas instituições, só serão, de fato, incluídos e materializados, até mesmo nos espaços institucionais e na mudança do paradigma da instituição educativa como instrumento “receptor” e “transmissor” de saberes, pela tomada de consciência, principalmente dos educadores e demais sujeitos que participam nesses espaços. E isso requer pensar coletivamente a respeito de que educação queremos construir, estabelecendo como base ações concretas que evidenciem uma visão verdadeiramente comprometida com a educação em toda sua complexidade.

Essa ação exige estudos, diálogos relacionados a concepções teóricas e reflexão permanente sobre os fazeres nas instituições, visto que “[...] avaliação é ‘movimento’, é ação e reflexão” (HOFFMANN, 2009a, p. 60, grifo da autora). É um

olhar atento e constante direcionado aos diversos contextos e sujeitos inclusos neste processo. Nessa medida, compactuo com as ideias de Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019), ao evidenciarem que a reflexão é necessária, pois,

Na comunidade de educação infantil, a avaliação estabeleceu algumas ideias fixas sobre o que é rigor e objetividade. Uma vez que, geração após geração, os profissionais se formam em diálogo com elas, tais ideias fixas têm de ser confrontadas com outras. A única maneira de desafiar o imperialismo de ideias preconcebidas é introduzindo ideias diferentes (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 102).

A meu ver, um dos principais desafios postos aos educadores da infância na atualidade é a busca por estas “ideias diferentes”, uma vez que a ação pedagógica junto às crianças pequenas demanda uma nova visão de escola e novas posturas dos educadores que nela atuam.

Sobre a quarta geração da avaliação, sobre a qual já foram elaboradas algumas considerações, ela é identificada por Silva (2014, p. 150), apoiada em Guba e Lincoln (1989), como uma abordagem construtivista que concebe “[...] a avaliação como uma construção da realidade, uma atribuição de sentido que tem em conta o contexto e as perspectivas dos diferentes envolvidos”. De acordo com autora, esta teoria se desenvolveu a partir dos anos 70. Oliveira (2017, p. 69) explicita que a avaliação, nesta perspectiva, também é identificada por Guba e Lincoln (2011) como avaliação construtiva/construtivista, responsiva ou respondente, sendo que “o termo construtivista se refere à metodologia empregada na condução da avaliação, também identificada como interpretativa ou hermenêutica”.

As discussões relacionadas à avaliação se ampliam, ganham novas dimensões, sendo fundamentadas em uma visão mais democrática, inclusiva. Do ponto de vista teórico, defende a superação do caráter técnico da avaliação, presente na visão positivista, e inclui a necessidade de se atentar para os aspectos políticos e sociais, que estão presentes no ato de avaliar. Desse modo, Oliveira (2017) esclarece que:

O termo *respondente* designa a forma diferente de focalizar a avaliação. Nesse modelo, os parâmetros e limites da avaliação não são fixados a priori, como nas três gerações descritas anteriormente. Tais especificações são realizadas por meio de negociação entre as partes implicadas no processo avaliativo. Esse tipo de avaliação foi

proposto por Robert Stake, no início da década de 1970; nesse tipo de avaliação, os parâmetros e limites são determinados mediante um processo interativo e negociado, que envolve grupos de interesse. O organizador da avaliação responsiva são as reivindicações, preocupações e questões com relação ao objeto da avaliação, conforme identificadas pelos interessados (OLIVEIRA, 2017, p. 70, grifos da autora).

Torna-se evidente, portanto, com base nas colocações de Oliveira (2017), que as reivindicações, preocupações e questões são suscitadas, analisadas e atuadas, com base em informações coletadas em um processo que deve assegurar a participação dos envolvidos.

Neste contexto das abordagens analisadas, emergiram outras vertentes teóricas que discutem a avaliação trazendo conceitos e concepções metodológicas relacionadas ao tema, com destaque à avaliação formativa, proposta por Scriven (1967), que inicialmente era voltada para os meios de ensino, e visava ajustamentos sucessivos e experimentação de novos currículos, métodos de ensino e material (SILVA, 2014). Essa avaliação se distingue da avaliação orientada para resultados, ou somativa, que se sucedia apenas ao final de um “projeto” realizado.

Para Silva (2014), esse conceito de avaliação formativa se propagou no cenário educativo e, posteriormente, foi reformulado, primeiramente, por Bloom e colaboradores (1971), que trazem a discussão para o cenário da aprendizagem escolar, numa perspectiva neo-behaviorista, que pretendia “avaliar em que medida cada aluno alcançava os objetivos propostos permitia introduzir estratégias de correção durante o processo” (SILVA, 2014, p. 154). Para a autora, essa visão buscava tirar o foco da concepção tradicional da educação centrada no ensino para o ensino centrado na aprendizagem.

Mais adiante, esse conceito foi novamente reformulado, numa perspectiva cognitivista, a partir dos estudos de Linda Allal (1986), que “[...] introduziu diferenças no modo como a observação é obtida e interpretada e, ainda, na forma de adaptação de estratégias” (SILVA, 2014, p. 154.). Os estudos de Allal (1986) mostram que a interpretação das informações/registros, deve ter como foco prioritário as estratégias e os processos utilizados pelo aprendente, ao contrário de, simplesmente, olhar para os resultados que ele obteve. Isso posto, é essa a concepção de avaliação formativa que se defende para a Educação Infantil. Silva (2014) assim a descreve:

O tipo de avaliação formativa que se pretende na educação infantil consiste num processo dinâmico em que o educador procura os meios de facilitar a aprendizagem da criança, em vez de verificar as suas capacidades num determinado momento [...]. Porque essa facilitação dependa da criação de condições, a observação do contexto, isto é, do ambiente educativo e da própria ação do educador, faz também parte do processo de avaliação. Não basta, porém observar e registrar, é preciso que o educador intérprete essa observação e reflita sobre ela para poder melhorar esse contexto, incluindo sua própria prática (SILVA, 2014, p. 154-155).

É válido salientar a importância da participação da criança nesse processo. Quando os projetos e ações são escolhidos com e pelas crianças, e elas são incluídas nas observações de sua participação nas experiências organizadas, a avaliação formativa se desvela numa perspectiva construtivista, cuja característica principal é o seu desenvolvimento numa ação processual, que possibilita a participação da criança no seu processo avaliativo, o que se constitui como meio de aprendizagem coletiva que assegura à criança a construção de conhecimento de si e do mundo.

Um ponto relevante, que deve ser lembrado, é o cuidado que se deve ter quanto aos critérios e sistematização metodológica da avaliação feita nessa perspectiva. Oliveira (2017), apoiada em Afonso (2009), ressalta que a explicitação dos critérios da avaliação é fundamental, para que, o processo não ocorra como uma “[...] pedagogia invisível”, ou ainda, como afirma Perrenoud (1999 *apud* OLIVEIRA, 2017), para que algumas formas de sua utilização não comprometam a sua legitimidade. Neste sentido,

Talvez seja mais razoável colocar como princípio que a avaliação formativa dá sempre informações que serão sempre propriedades do professor e de seus alunos. Cabe a eles decidirem o que querem transmitir aos pais e a administração escolar. Se esta quiser ter uma ideia precisa do que o aluno sabe e da eficácia dos professores, tem que encontrar seus próprios instrumentos necessários, não inviabilizando uma avaliação formativa que deve permanecer, de qualquer maneira, um assunto entre professor e os seus alunos, para que o contrato de confiança não seja quebrado (PERRENOUD, 1999, *apud* OLIVEIRA, 2017, p. 73).

Embora o autor se refira às crianças maiores, considero ser relevante pontuar que a avaliação na perspectiva formativa requer uma ação que envolve toda a instituição. É neste cenário que entra em foco a avaliação institucional ou do contexto, como ação que visa assegurar a qualidade das ações desenvolvidas e como recurso

para a melhoria da qualidade do trabalho docente e aprendizagem e desenvolvimento das crianças. De acordo com Afonso (2009 *apud* OLIVEIRA, 2017), a avaliação na perspectiva formativa é compreendida como uma ação apropriada para a concretização de uma efetiva igualdade de oportunidades na escola.

Destacam-se, ainda, no campo teórico de estudos acerca da avaliação, as contribuições de Hoffmann (2009a, 2009b, 2013) sobre a avaliação na perspectiva mediadora, que se fundamenta nos princípios da avaliação formativa, como uma proposta à reflexão para se pensar uma nova visão de avaliação no cenário educacional. Neste sentido a autora pondera

[...] é preciso dizer que a perspectiva mediadora tem por fundamentos os princípios da avaliação formativa e seus fundamentos. O que pretendi ressaltar na década de 90 foi o papel mediador do professor, essencial a uma prática não classificatória (HOFFMANN, 2013, p. 101-102).

A proposta da autora surgiu de pesquisas junto a educadores e de sua crítica aos modelos de avaliação tradicionais, vistos como excludentes – por serem classificatórios; e desvinculados do ato educativo – crítica à avaliação orientada para resultados.

Para Hoffmann (2009a), o caminho para a desconstrução desse modelo se dá pelo desvelamento das contradições e equívocos teóricos dessa prática na visão tradicional e pela construção de um novo significado na prática pedagógica.

Na perspectiva mediadora, a avaliação se efetiva “[...] pela observação constante, pela reflexão crítica e intervenção pedagógica adequada do professor, tendo como caráter essencial, a linguagem e o diálogo desafiador com as crianças” (HOFFMANN, 2014). Dessa maneira, quanto ao planejamento das ações, para Hoffmann (2014), é inerente à avaliação mediadora:

- O planejamento de ações educativas com base nas possibilidades e interesses das crianças em suas diferentes faixas etárias com foco nas múltiplas dimensões da aprendizagem.
- A organização de um ambiente educativo e de situações de aprendizagem que tenham por foco uma criança permanentemente ativa, curiosa e inventiva.
- O estabelecimento de um cenário educativo propício a múltiplas interações criança-criança e adultos-crianças.
- A proposição de atividades ou situações de aprendizagem intencionalmente provocativas e reflexivas.

- A observação e o acompanhamento individualizado das crianças, com registros permanentes que constituam referências significativas para a continuidade do seu processo educativo (HOFFMANN, 2014, p. 246).

Assim, torna-se essencial que os educadores procurem reconhecer que as crianças pensam e agem de formas diferentes, o que exige o respeito às particularidades de cada criança e a formação profissional para atuar/intervir nas especificidades, nas necessidades do grupo e em sua prática pedagógica, o que requer a reflexão permanente. Desse modo, a avaliação é concebida como:

A reflexão transformada em ação. Ação essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre a sua realidade, e acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de construção de conhecimento. Um processo interativo, por meio do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar, no ato próprio da avaliação (HOFFMANN, 2009a, p. 20).

De acordo com a autora, a avaliação mediadora se efetiva em um processo que envolve “observação - reflexão - ação pedagógica, seguindo novamente para a observação – reflexão - ação pedagógica, em um ciclo ininterrupto (HOFFMANN, 2014). Sendo assim, esclarece ela, não se deve denominar de avaliação apenas a observação e o registro, pois “a avaliação envolve necessariamente a reflexão crítica sobre o que se observou e a ação pedagógica decorrente de apoio ao aprendiz” (HOFFMANN, 2014, p. 251). Ademais, na perspectiva mediadora, o educador avalia “não para ver se a criança acompanhou as atividades propostas [...], ele passa a avaliar para promover situações de aprendizagem adequadas aos interesses e necessidades de cada criança e necessárias ao seu processo de desenvolvimento” (HOFFMANN, 2014, p. 253).

Partindo para um fechamento sobre o assunto, cabe ressaltar que a partir do resgate das concepções de avaliação aqui apresentadas, busquei possibilitar uma compreensão sobre as configurações históricas da avaliação educacional, visando um entendimento acerca de conhecimentos teóricos que fundamentam as práticas educativas de avaliação no contexto das instituições educativas.

Os estudos evidenciaram duas formas em que as concepções de avaliação podem estar fundamentadas: a percepção da avaliação numa visão positivista, cujas características estão voltadas para a mensuração, quantificação, classificação,

comparação; ou a avaliação ancorada na perspectiva construtiva responsiva ou respondente (OLIVEIRA, 2017), também nomeada como interacionista/construtivista (SILVA, 2014), que se pauta na concepção da avaliação como um processo político, interativo, que abarca o respeito à individualidade de cada criança na sua aprendizagem e desenvolvimento e a reflexão e atuação do educador, relacionada não só a sua ação com a criança, mas a todos os contextos que envolvem o ato educativo, a criança e também a sua prática pedagógica.

Na próxima subseção da dissertação, a intenção é problematizar o tema da avaliação na Educação Infantil, trazendo à reflexão aspectos sobre o caráter formal, informal e a subjetividade como algo a ser trabalhado em benefício do professor e da criança na ação de avaliar. Será discutida, ainda, a utilização da observação atenta e dos registros como mecanismos que visam assegurar, aos envolvidos, condições para ressignificarem as construções realizadas no processo educativo e (re)direcionar as ações planejadas.

3.2.2 A avaliação na Educação Infantil: Perspectivas informal e formal e a importância da observação crítica e dos registros

Abordar a avaliação na Educação Infantil com o intuito de problematizar significados inerentes a esta ação passa, indispensavelmente, por uma discussão que requer um olhar direcionado a concepções, conceitos e posturas relativas às intencionalidades que conferimos a essa prática pedagógica, à educação e aos processos de construção de conhecimentos que ocorrem nos espaços educativos institucionais.

A avaliação é algo intrínseco à vida humana, faz parte do cotidiano, seja no contexto familiar, na vida social, no trabalho ou no lazer. Pode ser concebida, por conseguinte, como uma ação que contempla dimensões espontâneas e convencionais na vida em sociedade.

No que se refere à avaliação educacional, evidencia Oliveira (2017) que, independentemente de questões legais e administrativas, todos avaliam e são avaliados nas experiências diárias nas instituições educativas. Nesta medida, as opiniões e juízos atribuídos por profissionais de diversos segmentos, crianças e suas

famílias, a diferentes situações cotidianas, podem ser considerados como uma ação avaliativa. A autora assegura que:

A avaliação informal pode ser conceituada como juízos gerais constituídos num processo encoberto, assistemático, nem sempre acessível àquele que é avaliado [...]. Em comparação, as práticas de avaliação formal incluem o uso de instrumentos explícitos e seus resultados podem ser analisados objetivamente, pois são constituídas por procedimentos claros (FREITAS *et al.*, 2014 *apud* OLIVEIRA, 2017, p. 59).

Para a autora, mesmo os envolvidos tendo consciência ou não, essa avaliação se dá cotidianamente nas instituições educativas, podendo originar formação de juízos gerais sobre as crianças, tendo em vista que, mesmo na avaliação tida como formal, a “[...] avaliação informal continua presente, porque o professor ou avaliador não se despe de si mesmo ao avaliar” (OLIVEIRA, 2017, p. 59).

Silva (2014) também discute a avaliação sob essa ótica e compreende que este é um comportamento humano, que permite, nos processos de interação com o outro, ir formando ideias a seu respeito, as quais, geralmente, correspondem a uma apreciação global sobre o seu comportamento. Muitos educadores tendem a basear-se apenas nesse olhar, o considerando como uma observação capaz de captar elementos que auxiliam a prática educativa de avaliação. Neste sentido, a autora, em suas análises explicita:

O mesmo acontece com a observação informal das crianças, em que o educador constrói uma ideia de cada criança, a partir dos seus comportamentos habituais, sobretudo dos que lhe chamam mais atenção e que se traduz em geral pela percepção de algumas características (positivas e/ ou negativas), levando a afirmar que uma criança é meiga e curiosa, outra é interessada mas conflituosa, etc., (SILVA, 2014, p. 146).

Nesta medida, ainda segundo a autora, a avaliação informal, em geral, se manifesta por juízos não fundamentados que, implicitamente, funcionam como “rótulos” dispensados às crianças.

Esta é uma questão que está intimamente ligada à subjetividade humana, que, apesar de abstrata do ponto de vista da objetividade, se faz presente nas relações no ato educativo. Para Silva (2014), no ato de observar está implícita a dimensão subjetiva tanto do educador como da criança e, geralmente, nos atentamos mais ao

que desperta a atenção ou aguça o nosso interesse. Neste sentido, torna-se necessário o desenvolvimento de senso crítico, de tomada de consciência de que o ato de avaliar envolve critérios, interpretações e, na Educação Infantil, sobretudo, visa assegurar às crianças os seus direitos, o que requer uma atenção cuidadosa, intencional e sistemática. Ademais, como evidencia Oliveira (2017), criar imagens da criança tendo como parâmetro apenas este olhar informal, pode acarretar consequências prejudiciais ao processo educativo da criança.

Oliveira (2017) considera que o problema não está na construção de “imagens”, uma vez que a avaliação informal é uma atividade humana comum, mas, sim, na forma como as ações são conduzidas a partir deste olhar. Fundamentada nos estudos de Sacristán e Gomez (2000), Oliveira (2017) menciona que a subjetividade na avaliação não consiste em um problema a ser eliminado, mas, “[...] em esclarecer os significados pedagógicos dos critérios ideais e dos esquemas mediadores, caminhando para uma subjetividade compartilhada em constante processo de revisão, como primeiro passo”(SACRISTAN, GOMEZ, 2000 *apud* OLIVEIRA, 2017, p. 60).

Hoffmann (2009a), pesquisadora na área da avaliação no Brasil, estabeleceu posicionamento semelhante, como base para os seus estudos que tratam da avaliação na perspectiva mediadora. Para ela, a subjetividade não é um problema, mas um elemento a se trabalhar positivamente. Nesta medida, Hoffmann (2009a, p. 61) afirma que “A avaliação deve significar justamente a relação entre dois sujeitos cognoscentes que percebem o mundo por meio de suas próprias individualidades, portanto, subjetivamente. O que importa é dinamizar esta relação” (HOFFMANN, 2009a, p. 61).

Já no sentido formal, a avaliação exige criticidade e cuidados necessários nos procedimentos utilizados. A observação, como componente essencial da avaliação, deve se apoiar num olhar crítico, planejado, fundamentado em registros elaborados pelos envolvidos no processo educativo, e que possam, posteriormente, ser analisados, interpretados e refletidos (SILVA, 2014). É preciso, também, adotar uma atitude criteriosa na organização de tais registros. Bassedas, Huguet e Solé (1999) orientam que

O que realmente importa é que tais informações sejam úteis para poder tomar decisões [...]. Nesse sentido, devemos recolher aquela informação que seja pertinente a um momento determinado e que permita interpretar e entender o que acontece, de modo que sirva para

regular a nossa intervenção, para compreender melhor as crianças e as suas necessidades. [...] É preciso, pois, evitar o registro de mais informações do que se pode digerir ou interpretar e esquecer a pretensão de observar tudo. O mais importante é a atitude que se tem, a capacidade de ser receptivo, de escutar, de observar, de perguntar, etc.; é melhor não se preocupar muito quando for necessário interromper a atividade que se havia preparado e passar a ‘fechar’ com respostas às perguntas e dúvidas que as crianças queiram propor (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 178-179).

Para além dos registros que evidenciam apenas a atuação direta com a criança, Pinazza e Fochi (2018) revelam, com base em levantamento em processos formativos de professores, as carências manifestadas no que se refere à organização dos registros. Ao discutir a documentação pedagógica¹³, compreendida como um processo que integra as pedagogias em participação, os autores, fundamentados nos relatos de participantes de formações profissionais, afirmam que os depoimentos de professores demonstram a desvinculação do registro do planejamento educativo e que o registro, na maioria das vezes, é “utilizado como prestador de contas, para as famílias ou mesmo para a própria instituição” (PINAZZA; FOCHI, 2018, p. 188). Fica claro, neste sentido, que de forma implícita o foco das preocupações é mais voltado a “responder” questões da burocratização apresentada nos documentos, ao controle. De acordo com Carvalho (2015), os discursos das políticas difundem práticas, posturas e maneiras do profissional docente conduzir-se. É necessário, pois, o questionamento constante sobre as reais intenções das ações educativas. Assim, baseados nos estudos de Moss (2010) e Paige-Smith (2010), Pinazza e Fochi (2018) colocam em foco a discussão concernente às condições que são criadas institucionalmente para garantir ao professor a reflexão sobre a sua prática, argumentando que atribuir novos sentidos ao ato de documentar por meio de registros

Não se trata apenas de compreender que os registros cotidianos dos professores precisam orientar o seu próprio fazer, mas de construir institucionalmente a possibilidade de que a reflexão a partir dos

¹³ A documentação pedagógica é fruto de experiências de trabalhos educativos com crianças nas escolas de Reggio Emilia, na Itália. Essa experiência difundiu-se mundialmente ganhando destaque na formação de professores e pesquisas na área da Educação Infantil. Pinazza e Fochi (2018), ancorados em autores como Dahlber, Moss e Pence (2003) a apresentam como instrumento fundamental para a criação de uma prática pedagógica reflexiva e democrática. Com base em Gandini e Edwards (2002), os autores afirmam o papel essencial da documentação pedagógica na qualidade das práticas educativas, por permitir “aos professores planejarem circunstâncias propícias às experiências de aprendizagem das crianças, ao mesmo tempo em que favorece o desenvolvimento profissional e os processos comunicativos entre os adultos em um contexto de trabalho” (PINAZZA; FOCHI, 2018, p. 192).

registros aconteça como parte do seu trabalho (PINAZZA; FOCHI, 2018, p. 189).

Desse modo, o uso dos registros como fontes de reflexões para o trabalho educativo nas instituições exige a discussão coletiva, compartilhada, com vistas a contribuir com a formação profissional e reconstrução do papel do educador, “[...] superando a visão de um ‘técnico’ rumo a de um profissional que saiba acolher a subjetividade e o diálogo necessários na educação infantil” (PINAZZA; FOCHI, 2018, p. 190, grifo dos autores).

Quando bem planejados, as observações e registros, de acordo com Pascal e Bertram (2019, p. 78), “[...] têm a vantagem de que, ao serem reunidas com o passar do tempo e em uma série de contextos, podem fornecer evidências mais válidas e confiáveis sobre o perfil do desenvolvimento da criança”. Assim, podemos considerar que a avaliação formal é aquela que apresenta uma organização sistemática, intencional, que se utiliza de registros explícitos, “[...] que possibilita que seus resultados possam ser analisados pelos envolvidos no processo” (OLIVEIRA, 2017, p. 61).

Neste sentido, Hoffmann (2009a), ressalta a importância da observação crítica, que, segundo a autora, consiste em que o profissional docente perceba a criança como centro da ação avaliativa, a partir de uma observação curiosa e reflexiva sobre o significado de cada momento compartilhado com ela. Essa ação, de acordo com Hofmann, abarca uma “observação que inclui o questionamento, a reflexão teórica sobre algumas manifestações delas e sobre as possibilidades dos materiais trabalhados” (HOFFMANN, 2009a, p. 99). Cabe assinalar que, na perspectiva democrática, tal ação não envolve apenas o educador que atua diretamente com a criança, mas todos os profissionais da instituição, em uma ação dialógica com as famílias. O acompanhamento do processo educativo da criança em suas construções e manifestações, conforme já citado na seção anterior, requer o diálogo e a manutenção de relações estreitas entre as pessoas com as quais ela convive.

Ao refletir sobre a avaliação na perspectiva formal e informal, procuro chamar a atenção para a urgência da formação teórica sobre o tema da avaliação na constituição profissional do educador, por acreditar que é somente pela articulação entre teoria/prática que é possível, ao docente, tornar-se mais consciente do significado do seu fazer pedagógico.

É essencial enfatizar que tal afirmação não se trata de conceber a prática educativa de avaliação como algo extremamente “rigoroso”, cansativo ou dispendioso, mas apontar caminhos para que as relações entre os sujeitos do ato educativo, realmente, sejam propiciadoras de aprendizagens para os envolvidos neste ato.

No próximo capítulo serão abordados aspectos relacionados à institucionalização da Educação Infantil no Brasil e à produção de textos das políticas educacionais que versam sobre a avaliação nesta etapa da educação básica, com o objetivo de desnudar as condições de emergência, influências e aspectos históricos da sua constituição.

4 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: DIALOGANDO COM OS CONTEXTOS DA INFLUÊNCIA E PRODUÇÃO DE TEXTOS

Nesta seção, discorro sobre alguns aspectos que constituíram o contexto da influência e produção de textos das políticas de Educação Infantil no Brasil, especificamente no que diz respeito a sua institucionalização como parte da educação básica e a constituição das políticas públicas educacionais para o atendimento à criança. A pretensão é revelar como se configurou o atendimento educacional da criança nas instituições de Educação Infantil, as ações governamentais e os movimentos sociais que emergiram neste processo e o contexto no qual a avaliação começou a integrar as políticas educacionais para a Educação Infantil no Brasil. A discussão procura evidenciar as diferentes formas como educação, infância e a criança foram concebidas neste cenário de constituição histórica.

Trago uma discussão que evidencia o final do século XIX e início do século XX como período histórico em que a preocupação com a infância começou a ser colocada no centro dos discursos e ações sociais e políticas no Brasil. É debatido, ainda, o caráter assistencialista que se configurou como proposta educacional para o atendimento às crianças de famílias pobres nas creches e a pré-escola que, no início de sua expansão, foi pensada para o atendimento das crianças de famílias abastadas. Além disso, entra em cena um breve relato do percurso da institucionalização da Educação Infantil em Rondonópolis-MT e o contexto da produção de textos das políticas que foram elaboradas neste cenário, com ênfase no documento Política Municipal de Educação Infantil - Construindo Caminhos (RONDONÓPOLIS, 2016c).

4.1 A Educação Infantil nas políticas educacionais no Brasil: percursos e construções

A literatura sobre a história da Educação Infantil, tanto em contexto nacional como internacional, indica o final do século XIX e início do século XX como o período em que emergem as primeiras iniciativas públicas, realizadas por meio de organizações de congressos e criação de ações sociais voltadas para o atendimento à criança em seus primeiros anos de vida. Os estudos de Kuhlmann Jr. (2005, 2011) e Oliveira (2011) expõem que esse período foi marcado por congressos e eventos em

nível nacional e internacional, que tinham a proteção à infância entre as pautas de discussões.

Embora o século XIX seja apontado, em grande parte das produções científicas, como marco inicial e determinante na constituição histórica da Educação Infantil institucional, é preciso considerar que questões relacionadas à infância e à educação da criança sempre estiveram presentes na sociedade, sendo compreendidas dentro da realidade de cada época e de acordo com as organizações da sociedade.

Neste sentido, destacam-se estudos como o de Philippe Ariès, que resultou em sua obra *História Social da Criança e da Família*, publicada em 1960, na qual o autor observa que até o século XII, na Idade Média, as crianças não eram consideradas como pessoas com características e necessidades diferentes das dos adultos. O sentimento de infância não existia na sociedade e a criança era concebida como adulto em miniatura.

Igualmente relevantes são os estudos de Oliveira (2011) sobre os primeiros passos na construção das ideias e práticas da Educação Infantil. A autora demonstra que o cuidado e educação das crianças pequenas, no decorrer de muitos séculos, foram entendidos como responsabilidade familiar, sendo a mãe e outras mulheres (amas, criadas etc.), as responsáveis diretas pela educação da criança. Em narrativa que se aproxima da visão de Ariès sobre as crianças, como seres inocentes, alvos da disciplina e paparicação em países europeus, isso no século XVII, a autora explica que:

Nas classes sociais mais privilegiadas as crianças eram geralmente vistas como objeto divino, misterioso, cuja transformação em adultos também se fazia pela direta imersão no ambiente doméstico. Nesses casos, paparicos superficiais eram reservados à criança, mas sem considerar a existência de uma identidade pessoal (OLIVEIRA, 2011; p. 58).

Em contraste a esta situação, a autora apresenta uma outra realidade, que envolveu crianças pobres que foram expostas a situações adversas àquelas que tiveram as suas primeiras experiências de vida no seio familiar. Eram crianças de famílias pobres, órfãos, filhos de escravos, que pelas condições precárias de sobrevivência sofreram o abandono ou tiveram que viver em ambientes fora do contexto familiar. Nesse sentido, Oliveira (2011) mostra que, ao longo da sua

constituição histórica, diversas formas de organizações foram sendo instituídas na sociedade a fim de atender essas crianças.

Não obstante o predomínio quase exclusivo do contexto doméstico para a educação da criança pequena, arranjos alternativos para prestar esse cuidado àquelas em situação desfavorável foram sendo construídas ao longo da história. Tais arranjos envolveram desde o uso de redes de parentesco, nas sociedades primitivas, ou de 'mãe mercenárias', já na Idade Antiga, até a criação de 'rodas' – cilindros ocos de madeira, giratórios, construídos em muros de igrejas ou hospitais de caridade que permitiam que bebês fossem neles deixados sem que a identidade de quem os trazia precisasse ser identificada – para recolhimento dos 'expostos' ou a deposição de crianças em 'lares substitutos', já na Idade Média e Moderna. A responsabilidade por esse recolhimento ficava a cargo de entidades religiosas [...]. (OLIVEIRA, 2011, p. 58-59, grifos da autora).

É a partir do século XIX, com os avanços científicos, que as organizações voluntárias da sociedade, destinadas ao atendimento à criança, recebem novas reconfigurações nos espaços sociais. A criança e as suas condições de sobrevivência passam a ser concebidas como uma questão social e incluídas nos discursos governamentais, sendo que, a princípio, estas discussões estiveram mais ligadas às áreas da saúde pública, direitos da família e relações de trabalho.

Abramowicz, Rodrigues e Moruzzi (2012) ressaltam que os processos que produziram a ideia de infância, tal como é compreendida nos dias atuais, tiveram a sua construção no interior de “vontade de verdade”, sobre a criança que, nesta configuração histórica, suscitou diferentes discursos a fim de “gerir o que se fala sobre, para quem se fala e porque se fala sobre a criança” (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; MORUZZI, 2019, p. 86). As autoras ponderam que o “sentimento de infância” expressado por Ariès, faz emergir dispositivos de “poder e de saber” que se apresentam com a “premissa” de “zelar” pela inocência da criança, se configurando nos espaços sociais por meio do “controle” de suas ações, da gerência dos corpos. Nessa direção, as autoras pontuam:

O sentimento de que a criança era inocente e precisava ser protegida levou a produção de todo um ordenamento novo de educação e governo das crianças, colocando sobre elas imperativos, ou dispositivos, entre eles o higiênico-pedagógico, o jurídico, o médico, que se juntarão aos dispositivos literários, do brincar e tantos outros que buscam normatizar, normalizar e moralizar a criança (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; MORUZZI, 2019, p. 86).

Kuhlmann Jr. (2011) considera que a assistência à infância, no País, se estabeleceu com a influência das áreas médico-higienista - como questão de saúde pública; jurídico-policial - direitos trabalhistas das famílias e criação de entidades que defendiam a proteção à infância; e influência religiosa - a igreja católica – que era apresentada pelos religiosos “como um sustentáculo da sociedade capitalista, enfatizando que a sua experiência secular na caridade, o seu *Know-how* não deveria ser desprezado” (KUHLMANN JR., 2011, p. 95).

O autor salienta que a questão da assistência aos pobres se desenvolve “ao longo de um processo de secularização das instituições sociais” (KUHLMANN JR., 2011, p. 55). Nesse sentido, os conceitos de caridade e filantropia, termos utilizados ao longo da constituição histórica da sociedade em referência às práticas sociais de assistência aos pobres, assumiram significados diferentes no decorrer do século XIX. As ações sociais referentes à pobreza e à caridade, que, na Idade Média, eram compreendidas apenas do ponto de vista religioso, a partir do século XVIII começam a receber uma nova visão social, com o surgimento de instituições filantrópicas, que começaram a ser criadas, desenvolvendo um trabalho voltado à assistência social, mais pautado na racionalidade.

No panorama mundial, os acontecimentos dos séculos XVIII e XIX, em especial a Revolução Francesa e a Revolução Industrial, que geraram uma nova reconfiguração na organização e papel do Estado na sociedade, a forma de conceber a pobreza foi se tornando mais secularizada. Conseqüentemente, a responsabilidade do Estado para com os pobres passou a ser medida como prova de civilização, e a pobreza, que era vista como um fato natural, tornou-se um problema social. Conforme Kuhlmann Jr (2011),

No final do século XIX e início do século XX, novas propostas pretenderam encontrar uma solução aos problemas trazidos pelas concepções e pelas experiências em debate no período anterior. Criaram-se leis e propagaram-se instituições sociais nas áreas da saúde pública, do direito da família, das relações de trabalho, da educação [...]. São iniciativas que expressam uma concepção assistencial a que denominamos assistência científica – por se sustentar na fé no progresso e na ciência característica daquela época (KUHLMANN JR., 2011, p. 56).

Um aspecto relevante, salientado pelo autor, no que se refere à propagação das instituições sociais na época, nas quais as instituições de Educação Infantil estão

incluídas, são as Exposições Internacionais, em cujos eventos diversos países apresentavam “os seus avanços”, buscando reconhecimento ou espaço entre as nações civilizadas. As questões relacionadas ao atendimento à criança também são inseridas neste contexto.

As instituições de educação infantil foram difundidas amplamente durante as Exposições Internacionais, como modernas e científicas, como modelos de civilização. A primeira das exposições aconteceu em Londres, em 1851. A partir daí, generalizaram-se e ocorreram em vários países (KUHLMANN JR., 2011, p. 70).

As discussões em torno da implantação de instituições como uma medida para solucionar os problemas que envolviam a realidade social da criança, desenharam um novo momento histórico, em que a criança começa a ser concebida não como responsabilidade apenas da família, mas como foco de diferentes olhares que aprofundam os diálogos sobre o seu lugar nos espaços sociais.

Cabe ressaltar que as medidas previstas no campo da assistência científica não tratavam a educação como um direito das crianças ou de suas famílias. Esta assistência não era vista como um dever social do Estado, mas como um favor prestado às famílias ou como “dádiva” realizada no âmbito da filantropia. Desse modo, tratava a pobreza com preconceito, promovendo uma educação para a submissão.

A proposta de criação de creches para a educação das crianças em ambiente fora do contexto familiar, não era defendida de forma consensual nas arenas sociais. Para muitos, a creche era um mal necessário, pois concebiam a educação da criança pequena como uma responsabilidade primordial da mãe (OLIVEIRA, 2017). No entanto, apesar da proposta de criação destas instituições ter se configurado em meio a controvérsias, sua necessidade ficou clara, visto que essas “instituições poderiam colaborar para conciliar a contradição entre o papel materno defendido e as condições de vida da mulher pobre e trabalhadora, embora esta não deixasse de ser responsabilizada por sua situação” (KUHLMANN JR., 2011, p. 87).

No ano de 1889, em um cenário de renovação ideológica em que se propagava o discurso da “ordem e progresso”, como principal lema da Proclamação da República, foi fundado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPNAI) e, em 1919, o Departamento da Criança no Brasil (DCB), instituições criadas como iniciativa do Estado, em decorrência da preocupação com a saúde pública, mais especificamente, com a mortalidade infantil. De acordo com Oliveira (2017), os

intelectuais republicanos brasileiros, ancorados no discurso da civilização, da ordem e do progresso, pretenderam propagar estratégias técnico-científicas ao desenvolvimento sociocultural do país. Assim, “Nesse processo a preocupação com a infância foi colocada no cerne de diferentes discursos e práticas [...]. A educação era percebida como fator de prevenção da criminalidade e de produção e formação de futuros cidadãos” (OLIVEIRA, 2017, p. 33-34).

Deste modo, as ações que culminaram na mudança de forma de governo (de império para república) e a fundação de instituições voltadas à criança, contribuíram para a intensificação de construções de escolas infantis no país. Paralelamente à criação desses órgãos e modernização que se apresentava em decorrência da instalação de indústrias, esclarece Oliveira (2011, p. 94), surgiram várias “[...] escolas infantis e jardins de infância, alguns deles criados por imigrantes europeus para o atendimento de seus filhos”.

A história da criação das primeiras instituições para atendimento à criança, no Brasil, expõe duas realidades distintas quanto ao caráter educativo destinado às crianças. As creches, que foram instituições pensadas para o atendimento aos filhos dos trabalhadores, se configuraram com uma proposta de educação assistencialista, e os maternais e jardins de infância, em seus primórdios, atendiam apenas as crianças de famílias abastadas, tendo caráter educacional.

Inicialmente, a educação pré-escolar legitimou-se preponderantemente por interesses das classes média e alta. De acordo com Kuhlmann Jr. (2011, p. 81), “embora houvesse referências à implantação de jardins de infância para atender a pobreza, elas não encontravam o menor eco em iniciativas concretas”. Quanto à criação de creches e acesso às instituições para as camadas populares, o autor reitera que, no Brasil, as creches precederam o surgimento das instituições pré-escolares.

As propostas para a criação de creches originaram-se, primeiramente, como medidas requeridas em congressos que abordavam a assistência à infância, como reivindicação para que estas fossem construídas junto às indústrias. Tais iniciativas despontaram como condições para possibilitar o trabalho das mulheres que ingressavam no mercado de trabalho. Resultavam, portanto, de lutas para a “criação de uma regulamentação das relações de trabalho, principalmente do trabalho feminino” (KUHLMANN JR., 2011, p. 83).

Os acontecimentos decorrentes da Revolução Industrial e do período pós Primeira Guerra Mundial (1914 -1918), ocasionaram o surgimento de mudanças nas organizações política, social, econômica e administrativa em diversos países. No Brasil, inicia-se um movimento de avanços na área das indústrias com as instalações de fábricas, o que ocasionou a urbanização nos maiores centros do País, em um processo que se intensificou consideravelmente no final do século XIX e no decorrer do século XX. Na esteira desse movimento sucedem-se modificações na organização familiar, decorrentes das novas demandas do mercado de trabalho, pois, com a crescente industrialização, as famílias se incluem em uma nova rotina, cuja característica principal é ausentar-se dos seus lares para incluir-se em jornadas de trabalho pré-estabelecidas.

Oliveira (2011, p. 95) destaca que “as fábricas criadas na época tiveram que admitir grande número de mulheres no trabalho”. Os imigrantes, mencionados pela autora como trabalhadores “mais qualificados e politizados”, pelo contato que tiveram em movimentos ocorridos na Europa e nos Estados Unidos, procuram, junto aos demais trabalhadores, se organizarem, por meio de sindicatos para lutar por seus direitos e protestarem contra as condições precárias de vida e de trabalho. Assim, a autora afirma que:

As reivindicações operárias, dirigidas inicialmente aos donos de indústrias, foram sendo, com o tempo, canalizadas para o Estado e atuaram como força de pressão pela criação de creches, escolas maternas e parques infantis por parte dos órgãos governamentais. Em 1923, a primeira regulamentação sobre o trabalho da mulher previa a instalação de creches e salas de amamentação próximas ao ambiente de trabalho e que estabelecimentos comerciais e indústrias deveriam facilitar a amamentação durante a jornada das empregadas (OLIVEIRA, 2011, p. 97).

É possível notar, então, que estas construções e, posteriormente o acesso das crianças das camadas populares a tais instituições, se dá em meio a embates e reivindicações de mães trabalhadoras e organizações de sindicatos em cobrança quanto aos seus direitos e protestos contra as precárias condições de trabalho. Todavia, é preciso considerar que o surgimento destas instituições para o atendimento à criança não se constituiu em um processo único, como se as construções acontecessem de forma homogênea e apenas por este caminho. Kuhlmann Jr. assevera que:

Há vários motivos para a criação das instituições de educação infantil, que não se restringem simplesmente ao desenvolvimento do emprego industrial e de grandes centros urbanos. É o que ocorre, por exemplo, a partir do final de 1930, em Rio Grande do Sul (SC), em que os fatores relacionados à organização da comunidade e às confissões religiosas (católica e luterana) motivaram as famílias a valorizarem essa experiência educacional (KUHLMANN JR., 2005, p. 189).

Isso torna evidente que é preciso considerar as diversidades regionais que compõem a nação. Embora algumas situações sejam predominantes nas mudanças de uma determinada realidade social, os fatores que marcam esta nova constituição histórica podem apresentar características próprias de acordo com diferentes grupos e contextos sociais.

Nos anos 1920, a educação no Brasil começou a ser influenciada pelos ideais da Escola Nova (SAVIANI, 2005), movimento progressista que surgiu baseado nos estudos do americano John Dewey, educador, filósofo, psicólogo e reformador educacional na época. As ideias difundidas por Dewey, desde o final do século XIX, concebem a educação como uma necessidade social e as escolas como espaços de vivências que não se restringem apenas a conhecimentos de conteúdo (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019). Em virtude disso, preconizava que a educação escolar não deveria ter um fim voltado à submissão. Também não deveria fundamentar-se em práticas em que o conhecimento é tomado como algo a ser transmitido, mas como um processo e espaço de participação, de construção, que envolve os sujeitos no espaço institucional. Formosinho e Oliveira Formosinho (2019), em estudos sobre o autor, afirmam que, para Dewey,

As escolas não são apenas lugares para adquirir conhecimentos de conteúdo, mas também lugares para aprender a viver. As escolas não são preparação para a vida: elas são a vida em si. Conforme a sua percepção, o propósito da educação não deve girar em torno da aquisição de um conjunto de competências pré-determinadas, mas sim na realização do potencial de cada um, e na habilidade de usar essas competências para um bem maior (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 12).

Baseados nas ideias de Dewey, em 1924, educadores brasileiros interessados no Movimento da Escola Nova fundaram a Associação Brasileira de Educação e, em 1932, foi lançado o Manifesto da Educação Nova (OLIVEIRA, 2011). Saviani (2005, p. 31) considera que “o manifesto é um documento de política educativa em que mais

do que a defesa da escola nova, está em causa a defesa da escola pública”. O documento se constituiu como um apelo à reconstrução da educação no Brasil e, dentre os aspectos defendidos estava a cobrança de um olhar reflexivo, para a situação educacional no país, considerando os quarenta e três (43) anos de instalação da nova forma de governo e a condição precária da educação em seu contexto geral. Tendo como enfoque os ideais do escolanovismo, no supracitado documento os educadores propõem:

Uma reforma integral da organização e dos métodos de toda a educação nacional, dentro do mesmo espírito que substitui o conceito estático do ensino por um conceito dinâmico, fazendo um apelo, dos jardins de infância à universidade, não à receptividade, mas à atividade criadora do aluno (REVISTA HISTEDBR, 2006, p. 198).

Realizou-se, neste ato, também, a defesa da educação como uma função pública, a necessidade de o ensino ser ativo, laico, gratuito e obrigatório. A Educação Infantil, mais especificamente, a pré-escola, é incluída neste cenário de reivindicações.

O Manifesto pode ser considerado como um marco na história da educação brasileira. Quanto ao atendimento à criança, o documento também propunha o desenvolvimento de instituições e assistência física e psíquica às crianças em idade pré-escolar. É possível observar, nesse período, o surgimento de ações que evidenciam críticas ao modelo de atendimento proposto nas instituições. Dentre estas ações, sobressai o pronunciamento de Anísio Teixeira, na Conferência Nacional de Proteção à Infância, no ano 1933, no Rio de Janeiro. Com base em registros históricos Kuhlmann Jr. (2005) aponta que:

Na Conferência Nacional de Proteção à Infância, realizada no Rio de Janeiro, em 1933, Anísio Teixeira enfatizou a importância da criança pré-escolar ser vista não apenas sob o ângulo da saúde física, pois seu crescimento, desenvolvimento e formação de hábitos envolveriam facetas pedagógicas, como habilidades mentais, socialização e importância dos brinquedos (KUHLMANN JR., 2005, p. 186).

A partir de então, houve, no Brasil, a ampliação de ações voltadas para a criança, embora esse período tenha sido marcado por tensões e conflitos políticos, como a Revolução de 1930, que culminou na ascensão de Getúlio Vargas ao governo presidencial. Na área das políticas sociais, como evidenciado por Oliveira (2011), foi

um período de manifestações populares, de luta por direitos e melhor qualidade de vida e, do ponto de vista do Estado, como período de represálias e de produção de leis (como a Constituição Federal de 1934 e a Consolidação das Leis de Trabalho (CLT), de 1943) que asseguraram conquistas de direitos na área trabalhista e de participação política social, como o direito ao voto feminino.

Dentre as ações públicas voltadas à criança ressalta-se a criação do Departamento Nacional da Criança (DNCr), fundado em 1940, vinculado ao então Ministério da Educação e Saúde. Este órgão assumia a responsabilidade de estabelecer normas para o funcionamento das creches:

Em 1940 cria-se o Departamento Nacional da Criança (DNCr) [...]. Entre outras atividades, o Departamento Nacional da Criança encarregou-se de estabelecer normas para o funcionamento das creches, promovendo publicações de livros e artigos. Os médicos do DNCr não se ocupavam apenas da creche, mas de todo o sistema escolar (KUHLMANN JR., 2005, p. 186).

Também se destaca a proposta de Mario de Andrade, para a disseminação de praças de jogos inspiradas nos jardins de infância de Froebel (OLIVEIRA, 2011), que mais tarde deram origem aos parques infantis que, na década de 1940, começaram a ser instalados em diversas cidades brasileiras.

No contexto mundial, por sua vez, este período foi marcado por tensões, crises políticas e econômicas. Almeida (2017) alude que acontecimentos como a quebra da bolsa de valores nos Estados Unidos, em 1929, a queda na produção de café, um dos principais produtos de exportação e fonte econômica no Brasil (1930), o período entre guerras, ocasionaram a construção discursiva de uma nova reestruturação política e econômica em diversos países. Para a autora, no Brasil, esse período representou a saída de seu modo de produção agrário para a modernização, tendo em vista que:

O processo de modernização é marcado por avanços na industrialização de algumas áreas, financiados pelas empresas e bancos internacionais, do Fundo Monetário Internacional (FMI), no discurso do fortalecimento do estado-nação, cabendo à educação importante papel na construção deste país (ALMEIDA, 2017, p. 73).

O Fundo Monetário Internacional (FMI), organismo formalmente criado no final da Segunda Guerra Mundial, em 1945, se concretizou no discurso de promover auxílio financeiro, por meio de empréstimos a países em crises econômicas. Neste mesmo

contexto teve origem o Banco Mundial (*World Bank*) ou BIRD (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento), agência das Nações Unidas. Tais organismos, com sede nos Estados Unidos, eram/são coordenados por nações desenvolvidas que estabelecem medidas a serem cumpridas pelos países que a eles recorrem em busca de empréstimos financeiros.

Os discursos relacionados ao fortalecimento do Estado-Nação e a influência ou papel da educação na construção deste “novo” país, contribuíram para a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61) aprovada em 1961 que pode ser considerada como a primeira medida de organização da educação escolar no Brasil. Os artigos que tratam da educação infantil mencionam que:

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores de até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância.
Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária (BRASIL, 1961).

Como é possível verificar, em ambos os artigos a lei não tratou (de maneira explícita ou implícita) de aspectos relacionados a concepções ou funções pedagógicas da Educação Infantil, atendo-se apenas a aspectos relacionados ao atendimento. Também, é preciso lembrar que, neste contexto, as questões relacionadas à educação não tinham enfoque prioritário. O foco das preocupações estava mais direcionado em prover lugares específicos para que as crianças estivessem protegidas, enquanto as mães trabalhavam.

A educação pré-escolar, no que se refere aos discursos a ela associados, foi tomada, naquela época, como “base” da educação escolar. Era compreendida como necessária para a “preparação” da criança para o ingresso no ensino primário, como fase em que se deveria compensar as carências culturais das crianças das famílias pobres.

Essa visão é adotada no Brasil a partir da década de 1970, influenciada por teorias elaboradas na Europa e, sobretudo, nos Estados Unidos que, apoiados nos discursos de “privação cultural” das crianças das camadas populares, propuseram programas de “educação compensatória” para a Educação Infantil. Conforme expõe Oliveira (2011),

A partir de 1960, quando se intensificaram as preocupações norte-americanas com as crianças dos extratos populares, houve um renascimento de escolas montessorianas nos Estados Unidos. Mais tarde, a política de educação infantil naquele país, afetada ainda pela pressão em defesa das crianças das camadas socialmente desfavorecidas, abriu caminho para a elaboração do conceito de “privação cultural” e para a proposição de programas de “educação compensatória” (OLIVEIRA, 2011, p. 79, grifos da autora).

No Brasil, este foi um período marcado por influências de ideologias pautadas no desenvolvimentismo e tecnicismo. Quanto às políticas educacionais, estas demonstravam maior preocupação com a quantidade em detrimento da qualidade. Kuhlmann Jr. (2005) descreve este período evidenciando um certo desaceleramento no tocante à qualidade na expansão do atendimento educacional à infância. O autor explicita que:

Até o final da década de 1960 e início da década de 1970, os jardins de infância caracterizam-se por estarem associados aos sistemas de ensino e, por se constituírem segundo alguns critérios de qualidade. A expansão das instituições, que virá em seguida, abandona esse quadro de referência e implanta um modelo de custo e qualidade mínimas (KUHLMANN JR., 2005, p. 189).

O autor, em suas análises, menciona programas como o Plano de Assistência ao Pré-Escolar, proposto em 1967, pelo DNCr, sob a influência do Fundo das Nações Unidas para a Infância e Adolescência (UNICEF)¹⁴. O plano indicou instituições religiosas para a implantação de Centros de Recreação, que foram propostos como programa de emergência para atender crianças de 02 (dois) a 06 (seis) anos. O autor considera que a elaboração desse plano seguiu as orientações do UNICEF e parece ter sido realizada apenas para cumprir exigências relativas a empréstimos internacionais. Embora o plano incluísse discursos de medidas de emergências, pouco foi feito neste sentido, buscando-se prioritariamente a expansão ao “atendimento”.

Libâneo (2011, p. 90) considera que estas ações eram sustentadas por “certa fé no paradigma de igualdade”. Essa visão do ideal democrático-igualitarista se efetivou com a fase do capitalismo monopolista do Estado ou novo liberalismo social, também denominado Estado do bem-estar social, que alcançou, no Brasil, o seu

¹⁴ Organismo internacional de assistência no campo de saúde e nutrição, que passava a atuar também na área da educação infantil.

apogeu sobretudo entre os anos de 1945 e 1973. Nesta organização política social, o que se propunha era a construção de uma sociedade democrática, moderna, científica, com vistas a garantir a liberdade, a igualdade de oportunidade, o desenvolvimento individual e a segurança dos cidadãos. Sendo assim,

Os defensores do liberalismo social acreditavam que, por meio da universalização do ensino, seria possível estabelecer as condições de instituição da sociedade democrática, moderna, científica, industrial e plenamente desenvolvida. A ampliação quantitativa do acesso à educação garantiria a igualdade de oportunidades, o máximo do desenvolvimento individual e a adaptação social de cada um conforme sua inteligência e capacidade (LIBÂNEO, 2011, p. 91).

Neste contexto, foi elaborada, em 1971, uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional, a Lei 5.692/71, promulgada no período da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985), configurou-se como uma proposta de educação voltada ao ensino técnico-profissional. No que se refere à Educação Infantil a referida lei atribuiu aos sistemas de ensino a função de velar para que “as crianças de idade inferior a sete anos recebam educação em escolas maternas, jardins de infância ou instituições equivalentes”, em seu Art. 19, Inciso 2 (BRASIL, 1971).

Para Libâneo (2011), é nesta conjuntura que a educação é atrelada ao mercado de trabalho como um dos sustentáculos do capital econômico, em uma nova proposta de fortalecimento da economia mundial, que tem os seus fundamentos nos ideais do neoliberalismo. Quanto à ampliação quantitativa ao acesso à educação, o autor coaduna com Kuhlmann Jr. (2005), ao ponderar que esta não foi acompanhada de melhoras qualitativas. Nesse sentido, afirma que: “[...] ao contrário, a expansão da oferta de vagas, nos diversos níveis de ensino, teve como consequência o comprometimento da qualidade dos serviços prestados” (LIBÂNEO, 2011, p. 144).

A situação social e política do País, que passava por um longo período de Ditadura Militar, caracterizada pela centralização do poder e o autoritarismo, originou um cenário de embates e movimentos sociais na luta pela democratização nacional e combate às desigualdades sociais. As mudanças resultantes deste processo trouxeram novos direcionamentos para a educação no Brasil. No que se refere à educação infantil, Oliveira (2011, p. 113) alude que as reivindicações relacionadas à creche adquiriram “[...] conotações novas, com o abandono da postura de aceitação do paternalismo estatal ou empresarial e a exigência da creche como direito do

trabalhador e dever do Estado”. Na ação educativa com a pré-escola, a autora situa o início da década de 1980 como período de questionamentos e críticas por parte de educadores, quanto aos programas de cunho compensatório e à abordagem de privação cultural que, ao contrário de serem medidas utilizadas em benefício da educação das crianças das camadas populares, estavam servindo apenas para uma discriminação mais precoce das mesmas.

Este momento histórico caracteriza-se, também, como um período de reorganizações sociais políticas e econômicas no cenário mundial. Nesta reconfiguração político social, que tem suas bases no neoliberalismo, a educação é colocada como um dos elementos fundamentais na nova organização mundial, o que originou novas demandas para o setor educacional. Libâneo (2011) explicita este cenário mencionando que:

A reorganização do capitalismo mundial para a globalização da economia, assim como o discurso do neoliberalismo de mercado trouxeram novas exigências, novas agendas, novas ações e novo discurso ao setor educacional, sobretudo a partir da década de 80 [...]. Esse novo modelo evidencia a crise de um modelo societário-capitalista – liberal estatizante e democrático-igualitarista que direcionou, de certa forma, o projeto de modernização, a partir da Segunda Guerra Mundial. [...] Os elementos de constituição dessa nova ordem mundial e desse novo tempo podem ser encontrados no âmbito da economia, da política e da educação (LIBÂNEO, 2011, p. 96-98).

A educação, no seu papel de formação para o convívio social e mercado de trabalho, recebe como função primordial, neste novo modelo, a incumbência de “[...] desenvolver as novas habilidades cognitivas (inteligência instrumentalizadora) e as competências necessárias à adaptação do indivíduo ao novo paradigma produtivo” (LIBÂNEO, 2011, p. 102).

Sendo assim, a luta da sociedade civil e organizada, em meio à crise social e política, proporcionou que reivindicações relevantes para a área da Educação Infantil fossem contempladas nas legislações que foram elaboradas neste período, com destaque à CF (1988), que reconheceu a educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e dever do Estado. A lei estabelece, em seu Art. 208, que o dever do Estado para com a educação será efetivado mediante garantia de: “[...] – atendimento, em creche e pré-escola, às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988). Posteriormente, a Emenda Constitucional nº 53/2006 trouxe

alterações estabelecendo o “atendimento, em creche e pré-escola, às crianças de zero a cinco anos de idade”. Em 2009, a Emenda Constitucional nº 59 estabeleceu a obrigatoriedade da educação básica dos quatro aos dezessete anos, incluindo, portanto, a pré-escola como requisito obrigatório na educação básica das crianças no Brasil. A criança passou a ser concebida, de fato, como pessoa de direito, e o dever de assegurar este direito é atribuído ao Estado e à família, com o incentivo e colaboração de toda a sociedade.

A partir daí, no âmbito das políticas públicas brasileiras, foram sendo elaboradas significativas leis visando assegurar os direitos das crianças contemplados na CF (BRASIL, 1988). A primeira delas foi a Lei 8.069/1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que, no Art. 2º, legitima as crianças como cidadãos que “[...] têm direito à liberdade, ao respeito e a dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais” (BRASIL, 1990). Novas formas de olhar a criança e a infância são delineadas neste cenário social.

Vale ressaltar que foi na década de 1990 que o MEC passou a ser responsável apenas pela educação. De acordo com Oliveira (2017), em 1999 este órgão foi nomeado como Ministério da Educação, separando-se do Ministério do Desporto, ao qual era conjugado desde 1992.

Na esfera educacional, há uma expansão de estudos e pesquisas de diversas áreas do conhecimento, com diferentes enfoques, que começaram a colocar a criança, suas necessidades, suas formas de ser e atuar na sociedade, como foco central de suas investigações. Estas ações contribuíram para a elaboração de políticas educacionais, cujos objetivos eram assegurar o direito das crianças à educação, com estabelecimento de critérios de qualidade quanto a este atendimento e, também, para o surgimento de novas formas de compreensões e concepções, sobre a criança nos espaços sociais e, ainda, sobre a Educação Infantil institucionalizada.

Outro marco importante para a Educação Infantil no Brasil, também em decorrência da Constituição Federal (1988), foi a elaboração da Lei 9.394/96, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/BRASIL, 1996a) por definir a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, confirmando, assim, o reconhecimento dos direitos da criança quanto à educação e da responsabilidade do Estado para com a garantia deste direito.

4.2 Influências e produção de textos: Avaliação na Educação Infantil no cenário das políticas educacionais

De acordo com Mainardes (2006), o contexto da influência tem uma relação muito próxima com o contexto da produção de textos. O primeiro contexto é o período inicial da política e o momento em que os discursos a seu respeito são formados. O contexto da produção de textos, por sua vez, diz respeito à produção dos textos das políticas e resulta de tensões e embates que envolvem intenções, negociações, ideologias e interesses de diversos grupos.

Assim, as políticas são entendidas como processos complexos de negociações no âmbito do Estado e para além dele, e são carregadas de ideologias, poder e contestações. No contexto do neoliberalismo, sob a ótica do gerenciamento, atuam “como mecanismo de objetivação, definem os seres humanos como sujeitos a serem administrados” (BALL, 2011, p. 85). Assim, carregam discursos relacionados à eficácia que, numa inversão do discurso, numa perspectiva foucaultiana, funcionam como recursos para controle, normalização e mensuração das ações e dos sujeitos, colocando a educação na esfera da mercadorização.

Para Foucault (1996, p. 60), a análise demanda uma busca em perceber como os discursos “se formaram [...] como se modificaram e se deslocaram, que força exerceram efetivamente, em que medida foram contornadas”. Deste modo, pensar as condições de emergência das políticas educacionais de Educação Infantil no País, necessariamente conduz à reflexão sobre a promulgação da CF (BRASIL, 1988), marco legal que legitimou a Educação Infantil, em creches e pré-escolas, como direito da criança e dever do Estado.

É necessário frisar que a elaboração da Carta Magna ocorreu no governo do presidente José Sarney (1985-1990), em um período de luta pela redemocratização, com reivindicações para o fim da ditadura militar e a escolha do presidente brasileiro por meio do voto popular. As manifestações populares envolveram diversos segmentos da sociedade, dentre estes, conforme afirma Kramer (2006), estavam intelectuais e militantes, que, nesse panorama de transformações sociais, reivindicavam por mudanças no sistema educacional, com a defesa da educação como um direito de todos e dever a ser garantido pelo Estado. A esse respeito, Kuhlmann Jr. (2011) elucida que:

A caracterização das instituições de educação infantil como parte dos deveres do Estado com a educação, expressa já na Constituição de 1988, trata-se de uma formulação almejada por aqueles que, a partir do final da década de 1970, lutaram – e ainda lutam – pela implantação de creches e pré-escolas que respeitem os direitos das crianças e das famílias (KUHLMANN JR., 2011, p. 179).

De acordo com Campos (2013), a interação entre diversos grupos de especialistas, organizações não governamentais, equipes de governos e agentes destes movimentos fortaleceram as discussões em torno da qualidade no atendimento educacional da criança nestas instituições que, até então, estavam vinculadas aos órgãos de assistência social. Para a autora, a partir desses movimentos, a creche, que era vista como um mal necessário, começa a ser valorizada, superando esse estigma social. Campos (2013) assim explicita:

Em um primeiro momento a creche era defendida como um direito das mulheres trabalhadoras; logo em seguida, as organizações sociais constituídas com a volta da democracia passam a se preocupar com a qualidade do serviço, trazendo a criança para o primeiro plano. [...]. Muitas experiências de assessoria a grupos populares foram desenvolvidas, por organizações não governamental, que se constituíram neste processo, aglutinando militantes e profissionais. Foi a articulação desses atores sociais, reforçadas por movimentos que lutavam pelos direitos humanos de crianças e adolescentes, que conseguiu garantir, na nova Constituição Federal de 1988, a inclusão da creche no sistema educacional, juntamente com a pré-escola, definindo a educação da criança de 0 a 6 anos como parte da primeira etapa da educação básica (CAMPOS, 2013, p. 30).

A partir de então, começam a ser publicados documentos oficiais direcionados à educação da criança na primeira infância no País. No que se refere à existência de influências globais/internacionais, cabe salientar que as décadas de 1970 e 1980 foram marcadas por crises políticas e econômicas, deflagradas no cenário mundial, ocasionando discussões acerca do papel do Estado, culminando na Reforma Estatal¹⁵ nos anos 1990 e dando origem ao neoliberalismo e ao fortalecimento do processo de globalização da economia.

¹⁵ Rosânia Campos (2017), fundamentada no documento Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, elaborado em 1995, explicita que, com esta Reforma, o Estado é definido a partir de quatro esferas, sendo elas: “a) Núcleo Estratégico, que corresponde ao governo, em sentido lato; b) Atividades Exclusivas, que abrangem os serviços que só o Estado pode realizar como, por exemplo, a cobrança e fiscalização dos impostos; c) serviços não exclusivos, que correspondem a setores a setores que o Estado atua juntamente com outras organizações estatais, públicas não estatais e privadas [aqui entraria educação]; e d) produção de bens e serviços para o mercado, voltado para as atividades econômicas que geram lucros e que ainda permanecem no aparelho do Estado”.

A esse respeito, segundo Campos (2017, p. 142), no momento em que ocorriam os avanços nas conquistas sociais, na participação democrática, “ o país sofreu o impacto das estratégias do capital para a superação de sua crise, e as políticas neoliberais, a reestrutura produtiva e o processo de globalização, já em curso em outros países, é iniciado no Brasil”. Desse modo, as políticas educacionais, no Brasil, sofrem influências tanto de organismos internacionais, quanto de parcerias de institutos privados, como podemos constatar nos relatos de Almeida (2017):

Em relação aos anos 1980, a crise financeira na qual o país atravessava fez com que diferentes governos associados a ideias neoliberais, a partir de então, aderissem a acordos com o Fundo Monetário Internacional/ FMI e Banco Mundial, além de outros organismos multilaterais para financiar projetos no Brasil de “desenvolvimento” e aceleração da economia, o que foi intensificado nos anos 1990, com os dois governos de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 1998; 1999 a 2002). A produção de textos oficiais cresceu nos governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2006; 2007 a 2010) e Dilma Rousseff (2011 a 2014), (2015 a 2016), sendo que no governo da presidenta a assinatura dos textos políticos se deu em parceria com institutos que contam com a ajuda da iniciativa privada, ou que são institutos privados (ALMEIDA, 2017, p. 74).

De acordo com Almeida, os financiamentos internacionais estavam condicionados a exigências a serem observadas pelos países em desenvolvimento que recorriam a esses organismos. A participação do Brasil na “Conferência Mundial sobre a Educação para todos”, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia, representou o início de seu compromisso com as políticas internacionais neoliberais. Neste evento, foi assinado o documento “Declaração Mundial sobre a Educação para todos”, cujo discurso central era a universalização do acesso à educação com promoção da equidade. O Plano Decenal de Educação para todos (BRASIL, 1993-2003) elaborado pelo MEC, no governo de Itamar Franco (1992-1994), é uma resposta ao compromisso assumido pelo Brasil na conferência supracitada.

Em 1994 foi publicada a primeira “Política Nacional de Educação Infantil” (BRASIL, 1994), constituindo-se, assim, no primeiro documento nacional, voltado especificamente para esta etapa da educação. Conforme Carvalho (2015), as proposições dessa política reforçaram a preocupação com o desenvolvimento de propostas curriculares específicas para as crianças em creches e pré-escolas e buscaram definir que o currículo da Educação Infantil deveria ter como referência as especificidades das crianças e a diversidade social e cultural brasileira. Este

documento instituiu-se como instrumento de luta pelo direito da criança à educação, assumindo compromisso com a valorização dos profissionais da área e com a qualidade das ações nas instituições de Educação Infantil.

No documento, a criança é apresentada como “um ser humano completo, [...]”, em processo de desenvolvimento. É vista como ser ativo e capaz, motivado pela necessidade de ampliar seus conhecimentos e experiências [...], é um sujeito social e histórico (BRASIL, 1994, p. 16). Considerando as particularidades da faixa etária atendida, a ação pedagógica deve compreender tanto os cuidados como a educação da criança, concebendo tais processos como indissociáveis no seu percurso educativo. Os discursos relacionados à avaliação, nessa política, estão postos implicitamente, relacionados ao papel do profissional docente, que é visto como mediador nas experiências desenvolvidas com e para as crianças. Dessa maneira, a política menciona que a função do professor deve ser a de “Mediador, iniciando ou propondo atividades, lançando desafios a partir da avaliação do que está acontecendo com as crianças a cada momento, suas expectativas, desejos e necessidades, e seu nível de desenvolvimento e aprendizagem” (BRASIL, 1994, p. 18).

A expressão *a partir da avaliação do que está acontecendo com as crianças a cada momento*, apresenta a avaliação na perspectiva processual, mediadora, como uma ação sempre presente na relação entre o profissional docente e a criança.

Posteriormente, em 1996, ocorreu a publicação do documento “Propostas pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise” (BRASIL, 1996b). Este documento resultou de uma ação instituída pela Coordenação Geral da Educação Infantil (MEC/COEDI), que teve início em dezembro de 1994, quando foi constituída uma equipe de trabalho,¹⁶ com a função de realizar um diagnóstico das propostas pedagógicas curriculares em vigor nas secretarias de educação dos estados e municípios, em algumas capitais¹⁷. As ações desencadeadas no processo pautaram-se na discussão de conceitos e definição de currículo para a educação de crianças em creches e pré-escolas e a necessidade de elaboração de propostas curriculares.

¹⁶ Conforme o documento, a equipe foi composta por técnicos integrantes da coordenação de Educação Infantil, técnicos do MEC com experiência na área, lotados nas Delegacias de Minas gerais e Rio de Janeiro, e cinco consultoras especialistas na área da Educação Infantil, sendo elas: Ana Maria de Mello, Maria Lúcia de A. Machado, Sônia Kramer, Tizuko Morchida Kishimoto e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira.

¹⁷ Os Estados envolvidos foram: Amazonas, Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro, Mato Grosso do Sul e Paraná e suas respectivas capitais.

As análises dos documentos enviados pelas secretarias de educação de estados e municípios revelaram que, com relação às concepções de desenvolvimento e aprendizagem, o construtivismo piagetiano era frequentemente o mais citado. Constataram, também, outras influências, sobretudo, a perspectiva “sociointeracionista e sócio-histórica de Wallon e Vygotsky” (BRASIL, 1996b). As teorias de Piaget abordam os estágios do desenvolvimento infantil – sensório-motor, pré-operacional, operacional concreto, operacional e abstrato, e as de Vigotski apontam o conceito da zona de desenvolvimento proximal. De acordo com autoras como Hoffmann (2009a), Silva (2014) e Oliveira (2017), na década de 1970 os estudos sobre a avaliação educacional receberam influências destas abordagens, que têm seus fundamentos nas áreas da Psicologia.

Os estudos de Alves (2011) sobre as tendências e concepções de avaliação na Educação Infantil apontam que a organização desta etapa da educação que, apesar de ainda hoje buscar demarcar as suas especificidades, sofreu influências da organização didática curricular do Ensino Fundamental, o que resultou na incorporação de seus modelos de avaliação. Com base nos estudos de Ramires (2008), Alves (2011) traz à tona questões como a proposição de agrupamentos de estudantes por aproximação de saberes, uma visão da avaliação diagnóstica proposta por Bloom e seus colaboradores em 1971, que contribuiu para a organização de turmas homogêneas nos espaços educativos. Em suma, o autor considera que

A própria organização da educação infantil, na medida em que procurou qualificar-se como um espaço educativo, apoiou-se na psicologia e na biologia para fundamentar seus referenciais, fortalecendo ainda mais as concepções diagnóstica, desenvolvimentista e classificatória de avaliação (ALVES, 2011, p. 130).

Na ótica do autor destaca-se, também, na Educação Infantil, a avaliação na perspectiva diagnóstica, desenvolvimentista e classificatória. Assim, apoiado em Ramires (2008) o autor pondera que “a compreensão do desenvolvimento das crianças como finalidade da Educação Infantil perpassa, necessariamente, pela observação de como este conceito se constitui nas discussões em torno da infância (ALVES, 2011, p. 130), uma vez que a educação abarca não só aspectos cognitivos, mas sociais, políticos, culturais. Assim, é preciso considerar que apenas em período

recente a Educação Infantil começou a dialogar com outras áreas do conhecimento, procurando ampliar o entendimento de infância a partir de diversos enfoques teóricos.

A partir dos documentos até aqui citados, várias outras publicações foram realizadas pelo MEC. No que se refere a documentos que versam sobre a avaliação na/da Educação Infantil, destacam-se documentos como a Resolução CEB Nº 1 de 7 de abril de 1999, que instituiu as primeiras diretrizes para a Educação Infantil no País, que resultou das considerações do Parecer CEB/CNE Nº 22/1998; Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), publicados em dois volumes, Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006); Indicadores da qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009); Subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação (BRASIL, 2012); Contribuições para a política nacional: A avaliação na Educação Infantil a partir da avaliação de contextos (BRASIL, 2015). Esses documentos não compõem a empiria da pesquisa ora apresentada, mas cabe mencioná-los, pois fazem parte das políticas nacionais de avaliação na/da Educação Infantil, alguns voltados para a avaliação institucional e outros para a avaliação da ação pedagógica com as crianças.

A LDBEN Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996a/2018) foi aprovada oito anos após a promulgação da CF (1988), reafirmou o direito da criança à educação em ambiente institucionalizado e incluiu a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica.

De acordo com Campos (2017), o seu processo de elaboração foi longo e marcado por inúmeras disputas. Os debates que culminaram em sua concretização envolveram oito anos, ao longo dos quais várias emendas foram incluídas ao projeto. A autora comenta que os embates decorriam de dois blocos: a sociedade civil e o poder legislativo/executivo, sendo que o projeto tinha Darcy Ribeiro como representante do governo, que apresentava ideias neoliberais, e Florestan Fernandes, que defendia a proposta do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Ainda segundo Campos (2017), o processo foi marcado por diferentes acordos e desconsideração de proposições advindas da sociedade civil.

Libâneo (2011) explicita que orientações do Banco Mundial se fizeram presentes na elaboração da LDBEN (BRASIL, 1996a). O autor reporta-se ao programa “Acorda Brasil. Está na Hora da Escola”, lançado no ano de 1995, no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso. Dentre os pontos principais do programa estavam a

Reforma Curricular que, no contexto da educação básica, ocorreu com o estabelecimento de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a avaliação das escolas. Na educação infantil, o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), de 1998, foi construído neste cenário. O autor elenca as tendências das políticas educacionais de então, ao afirmar que:

Com a posse de Fernando Henrique Cardoso, em 1995, iniciou-se o processo de concretização da política educacional que seguiu a cartilha de organismos internacionais, como o Banco Mundial, cujas orientações se fizeram presentes na lei nacional da educação, a LDB 9394/96, alterada em seu curso democrático justamente para nela se incluírem diretrizes impostas por agentes externos (LIBÂNEO, 2011, p. 163).

Campos (2017), ao analisar a Educação Infantil após 20 anos da LDBEN 9.394/96, coaduna com as ideias de Libâneo (2011), ao afirmar que o texto final do documento, apesar das reivindicações da sociedade civil, que lutava pela efetivação de uma sociedade democrática, foi aprovado com forte adesão aos ideais neoliberais. Nesse sentido, a autora pondera que a referida lei

Resultou de um longo embate entre a sociedade civil e o poder legislativo/executivo. Assim, de um lado havia a sociedade civil e suas lutas pela consolidação da democracia e a busca em construir um Estado de direitos, por outro, havia, de modo especial, o executivo com forte adesão ao projeto neoliberal que, dentre outros aspectos, indicava uma minimização da participação do Estado no que se refere as políticas sociais (CAMPOS, 2017, p. 143).

As pertinentes colocações da autora possibilitam verificar que a produção do texto da Lei 9.394/96 foi um processo complexo e que, apesar de ter incorporado alguns anseios populares, o seu texto final culminou em uma construção que teve maior concordância com as diretrizes neoliberais.

Sobre a definição e finalidade da Educação Infantil, o Artigo 29 da LDBEN 9.394/96 aponta que “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996a).

Silva e Drumond (2012) consideram que a aprovação da CF (1988) e da LDBEN (1996) colocou a criança no lugar de sujeito de direitos, em vez de tratá-la como objeto de tutela, conforme ocorreu nas políticas no âmbito da assistência social. Outras proposições foram encaminhadas pelo MEC, que se efetivaram por meio de debates, assessorias, publicações de vários documentos¹⁸, como iniciativas para se pensar as especificidades da ação pedagógica para esta etapa da educação básica. Este processo de constituição vem se configurando em um percurso marcado por desafios, tensões.

A LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996a/2018), é o primeiro documento oficial no País a abordar a avaliação na Educação Infantil. No entanto, é bom ressaltar que a avaliação nesta etapa da educação “[...] antecede este período, uma vez que, na prática pedagógica, [...] as crianças sempre foram e são continuamente avaliadas” (GARMS; SANTOS, 2014, p. 129).

Como mencionado, o texto desta política evidencia que as intencionalidades da Educação Infantil estão relacionadas ao desenvolvimento integral da criança, em seus diversos aspectos (físico, psicológico, intelectual e social). A ação educativa se dá em complementação à ação da família e da comunidade, deste modo, a criança é compreendida como ser ativo na sociedade, possuidora de conhecimentos que são construídos em suas diversas experiências de vida e, que, precisam ser valorizados e ampliados nos espaços educativos institucionalizados. A lei evidencia, sobretudo, que a educação da criança é uma responsabilidade entre a família, a instituição educativa e a comunidade.

No seu Artigo 31, a LDBEN 9,394/96, os incisos que versam sobre a avaliação na Educação Infantil expressam que:

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

I - Avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

[...]

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

¹⁸ Dentre os quais se destaca “Critérios para atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais da criança” (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO, 1995), elaborado com a participação de especialistas como Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. Documento cuja característica principal foi a de apresentar critérios relativos à organização e ao funcionamento das creches, visando assegurar os direitos das crianças nos espaços educativos institucionalizados.

Em 2013, a Lei Nº 12.796, promoveu alterações neste artigo da lei. No caso da avaliação, foi incluído o inciso V. É bom ressaltar que, o inciso I, que já faz parte do texto do documento desde a sua publicação, versa sobre os procedimentos da avaliação evidenciando que ela deve ocorrer mediante acompanhamento. Esta avaliação não tem o objetivo de promoção da criança, mesmo que para a etapa educativa posterior. No inciso V, a inclusão do texto “Expedição de documentação que permita *atestar os processos* de desenvolvimento e aprendizagem da criança” (BRASIL, 1996, grifos meus), apresenta a parte burocrática do processo da avaliação aludindo à necessidade da criação de procedimentos e organização de múltiplos registros que evidenciam os percursos vivenciados com as crianças no ato educativo.

A palavra acompanhamento, numa visão simples, nos remete à ideia de “estar junto” ou “atento” a algo ou alguém, em uma determinada situação. No contexto educativo, por estar relacionada ao desenvolvimento da criança, representa uma ação de continuidade, pois, na medida em que a criança aprende e se desenvolve constantemente, a ação avaliativa necessita ser pensada nesta mesma perspectiva.

Neste sentido, como explicita Hoffmann (2014, p. 247), podemos considerar que “avaliar é acompanhar um percurso de vida de uma criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões, com a intenção de favorecer o máximo possível o seu desenvolvimento”. Para ela, a prática educativa de avaliação, por ser uma ação complexa, exige do educador a busca por uma compreensão “aprofundada” a respeito do que significa acompanhar a criança em seu processo educativo. Com base no “Dicionário da Academia de Letras” (2008), a autora expõe as seguintes definições sobre o termo *acompanhar*: “1. Fazer companhia a; ir junto a; seguir. 2. Seguir com o pensamento, a atenção, o sentimento” (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, DICIONÁRIO ESCOLAR DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2008, p. 97 *apud* HOFFMANN, 2014, p. 247).

Neste seguimento, a autora chama a atenção para a necessidade de um entendimento sobre o termo para além da noção de fazer companhia ou ir/estar junto à criança, pois, devido à forte influência da concepção classificatória, ainda presente na maioria das instituições de educação, corre-se o risco de “acompanhar as crianças apenas no sentido de estar junto à elas, observando suas ações e colecionando desenhos, trabalhos realizados, registros do seu trabalho” (HOFFMANN, 2014, p. 247), realizando estas ações apenas para cumprir procedimentos burocráticos em

períodos pré-definidos. Para a autora, é preciso atentar para a definição que concebe o termo acompanhar como uma ação que exige “seguir com o pensamento, a atenção, o sentimento”. Desse modo,

Acompanhar as crianças, segundo tal definição, é muito mais complexo do que fazer companhia ou estar junto delas. Seguir em pensamento significa permanecer atento as manifestações de cada uma, refletindo sobre suas ações e reações, ‘sentindo’, percebendo seus diferentes jeitos de ser e de aprender, respeitando-as em suas particularidades, em sua singularidade (HOFFMANN, 2014, p. 247, grifos da autora).

Nesta lógica, o ato de avaliar não se resume à ação de registrar, como uma ação mecânica, burocrática e de controle. A avaliação se dá pela observação crítica, participativa e é evidenciada pelos registros que materializam e legitimam as interações e construções realizadas pelas crianças e educadores nas experiências vivenciadas neste processo. A avaliação se constitui, pois, na observação e reflexão, acompanhadas de intervenções/mediações do educador nas interações com as crianças nas diversas situações educativas. O registro constitui-se, assim, em sistematização de como ocorreu este processo. A função da avaliação, então, é procurar assegurar condições para o desenvolvimento da criança em suas múltiplas dimensões, a auto formação do profissional docente e o aprimoramento de sua prática educativa. Hoffmann (2014) argumenta que:

As crianças não aprendem sozinhas. Aprendem interagindo com as pessoas e com os objetos de exploração que estejam disponíveis no seu contexto social e educacional. [...] Aprendem pela sua interação com os objetos e com as pessoas, fazendo descobertas individuais. Contudo, cada ação vivida por elas de forma independente, pode ganhar novos contornos mentais pela interlocução com adultos ou outras crianças que interajam com elas sobre as ações que realizam, acompanhando-as em suas brincadeiras e fantasias, conversando, complementando suas afirmações, brincando de maneiras diferentes ou provocando-as a fazer algo diferente do que estão a fazer. A finalidade primeira do processo avaliativo é justamente conhecer cada uma das crianças com as quais se atua para promover-lhes experiências educativas desafiadoras e oportunidades no sentido do melhor desenvolvimento físico, moral e intelectual (HOFFMANN, 2014, p. 245).

Nesta medida, a finalidade principal da avaliação é buscar conhecer cada criança na sua individualidade e em suas formas de interação com o grupo, para ter

condições de atuar com elas potencializando-as nas suas descobertas e construções sobre si e sobre o mundo. Assim, a aprendizagem e o desenvolvimento são concebidos como processos indissociáveis.

Ademais, salienta-se outro aspecto apontado na política, que estabelece que a avaliação não deve ter o objetivo de promoção, mesmo que para acesso ao Ensino Fundamental. Campos (2014) evidencia que anterior à promulgação da referida Lei, pesquisas mostram práticas de avaliação, fundadas nos modelos tradicionais de classificação. Conforme a autora, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelaram “proporções significativas de crianças com mais de sete anos de idade retidas na pré-escola ou nas chamadas classe de alfabetização” (CAMPOS, 2014, p. 59-60).

Outros estudos mais atuais avaliam que apesar de a LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996a) estabelecer a não utilização da avaliação como mecanismo de promoção, esta determinação não tem sido respeitada por algumas instituições brasileiras. As análises de Oliveira (2017) sobre o tema demonstram que os dados do Censo 2010 apresentam um número expressivo de crianças matriculadas em classes de alfabetização, sendo 1.354.014 crianças com idade entre 04 e 06 anos, o que não condiz, também, com as orientações da legislação brasileira para o atendimento à Educação Infantil, visto que, desta forma, efetiva-se a antecipação de experiências educativas a serem promovidas no Ensino Fundamental. Havia, ainda, 1.160.289 crianças na faixa etária ente 07 e 09 anos de idade também matriculadas nestas salas de alfabetização. A crítica da autora é que

A concepção presente na retenção de crianças na Educação Infantil parece ser a de que essa etapa seja preparatória para o Ensino Fundamental. Tal situação nos obriga a olhar para a fragilidade das concepções sobre o papel da Educação Infantil para a formação da criança e para o quanto a concepção classificatória está enraizada na prática educativa, ainda que os documentos normativos aludem ao oposto (OLIVEIRA, 2017, p. 111).

A concepção classificatória, a mensuração (quando se refere à educação) é excludente e discriminatória, o que não contribui com o processo educativo. Conforme Didonet (2014), a avaliação na perspectiva da não retenção, nesta etapa educativa, objetiva a erradicação de tais práticas, com a definição de uma diretriz legal, “[...] obrigatória para os sistemas de ensino, os estabelecimentos e professores de

educação infantil” (DIDONET, 2014, p. 341). Esta concepção de avaliação, tendo como característica o acompanhamento, registros, intervenções no decorrer do processo, dialoga com a avaliação nas perspectivas processual, formativa e mediadora, apresentadas na subseção 3.2.1 (p. 73) da dissertação.

Quanto ao inciso V, instituído pela Lei Nº 12. 796, no que diz respeito à documentação a ser expedida a fim de atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, o texto não esclarece “características” desta documentação ou de que documentos se trata.

Moro (2015 *apud* OLIVEIRA, 2017, p. 117) alerta que a nova exigência de expedição de documentação “[...] pode trazer o risco, por parte das instituições de emissão de boletins, decorrentes do preenchimento de formulários estanques”, o que implicaria num controle burocrático das instituições. Esta situação, colocaria em risco a concepção de avaliação que vem sendo construída na área da Educação Infantil, que é a de avaliar as crianças a partir de suas individualidades, das suas particularidades”.

Para Ribeiro (2018) a inclusão do inciso V, por meio da Lei Nº 12.796, na LDBEN (BRASIL, 1996a), trouxe à tona questões sobre a documentação pedagógica, que tratam não apenas da avaliação, mas também sobre a própria identidade da Educação Infantil, uma vez que os registros que compõem esta documentação evidenciam as concepções, práticas, planejamento e currículo das instituições educativas. Assim, para a autora, a inclusão desta documentação na propositura da lei

Significa que os registros de cada criança, realizados no âmbito da instituição educacional, deverão acompanhar o seu percurso de aprendizagem, sendo encaminhados à instituição que a receberá no ano seguinte, seja na educação infantil ou no ensino fundamental. [...] Essa documentação não pode ser compreendida como um ato de julgar, punir ou rotular as crianças, nem os profissionais que com elas atuam. Seu objetivo é propiciar que o percurso de aprendizagem da criança seja compreendido de forma não fragmentada e que esta documentação favoreça seu pleno desenvolvimento (RIBEIRO, 2018, p. 224-225).

Ainda segundo Ribeiro (2018), sendo as instituições educativas responsáveis pelo processo de elaboração da documentação, compete aos sistemas de ensino se

posicionarem quanto à explicitação e normatização desta documentação que carece estar alinhada à legislação vigente que versa sobre o tema.

O RCNEI (BRASIL, 1998), outra política que compõe a empiria desta pesquisa, foi publicado pelo MEC em 1998. Constituiu-se como um documento com caráter orientativo, que foi estruturado em três volumes: Introdução; Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo. Em seu texto de apresentação, é apontado como guia de orientação que pretende servir de base para as discussões entre profissionais da área. Foi delineado como parte de um conjunto de documentos de Parâmetros Curriculares Nacionais, cujo objetivo era constituir-se como referências pedagógicas, na propagação de que este modelo possibilitaria o desenvolvimento das capacidades de “todos” os alunos, o que demonstra uma visão de currículo pautado na uniformização.

Neste sentido, Ball, Maguire e Braun (2016) indicam que dentre as maneiras de compreender as políticas insere-se esta concepção, cujos discursos pretendem criar a ilusão de que a política tem, em si mesma, condições de incluir e solucionar os diversos enfrentamentos que surgem na realidade educativa. Nesta perspectiva, são desconsideradas diversas situações do cenário micro, as quais dizem respeito às condições econômicas, individualidades dos sujeitos, cultura e outros aspectos regionais.

Este documento foi alvo de várias críticas quanto à sua elaboração e linguagem de texto. Palhares e Martinez (2003, p. 8) apontam que ele foi elaborado com a participação de “[...] especialistas de renome nacional e internacional, incorporando propostas nacionais e de outros países”. A participação dos especialistas do país na área, se deu em um tempo extremamente reduzido, “menos de um mês” (CERISARA, 2003), ocasião em que diferentes profissionais receberam a versão preliminar do documento e foram convidados a emitir pareceres individuais e ou institucionais a seu respeito.

Diante desses impasses, Cerisara (2003) ressalta as preocupações dos profissionais com relação às crianças que frequentavam as creches e pré-escolas públicas do País, e os seus esforços em colaborar, mesmo em tempo “restrito” para que este documento se constituísse como avanço para a educação das crianças. Nesse sentido, a autora expressa que

Sentíamos que nós pesquisadores tínhamos mais uma vez, uma tarefa importante, a de contribuir para que o documento fosse representativo das concepções mais recentes na área e que viesse significar um avanço e não um retrocesso para a qualidade do trabalho a ser realizado com meninos e meninas [...] em creches e pré-escolas (CERISARA, 2003, p. 21).

Para Oliveira (2017) as críticas ao documento referem-se, dentre outros aspectos, ao fato de que muitas contribuições dos especialistas da área não foram consideradas nesta política. Chama a atenção, também, a maneira conteudista de tratar as ações a serem desenvolvidas com as crianças nas instituições de Educação Infantil, o que revelou concepções baseadas em modelos pensados para o Ensino Fundamental. Neste sentido, Oliveira (2017, p. 114) frisa que as orientações apresentadas no documento “expressam uma concepção de trabalho pedagógico semelhante à do Ensino Fundamental, o que desvirtuou o que propunham os estudos da Coordenação de Educação Infantil do MEC (COEDI)”. A autora considera, ainda, que a divulgação antecipada deste documento acabou por impossibilitar o amplo conhecimento dos educadores com relação às DCNEI (BRASIL, 1999), uma vez que a sua distribuição foi seguida de ações voltadas à formação docente que abrangeria aos municípios que aderissem ao documento como referência de trabalho nas instituições, o que, argumenta ela, demonstra o seu caráter normatizador.

Kuhlmann Jr. (2003, p. 52) considerou que a elaboração e distribuição do RCNEI (BRASIL, 1998), sem um processo mais amplo de discussão, demonstrou “a concretização de uma proposta hegemônica”. Para o autor, o MEC mostrou o seu poder econômico e interesses políticos, em detrimento à real preocupação com a realidade das crianças e das instituições de Educação Infantil. Aponta, ainda, que as concepções educativas do documento se dividiram em duas vertentes, uma voltada para o desenvolvimento infantil, outra para o desenvolvimento de aprendizagens específicas, apresentando equívocos e um viés cognitivista, tratando a Educação Infantil conforme os moldes do Ensino Fundamental. Contudo, reforça o autor,

As crianças participam das relações sociais, e este não é exclusivamente um processo psicológico, mas social, cultural e histórico. [...] Se a criança vem ao mundo e desenvolve-se em interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito por ela. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo,

de proporcionar-lhes experiências ricas e diversificadas (KUHLMANN JR., 2003, p. 57).

No que se refere à avaliação, o volume 2 do documento, que trata da Formação Pessoal e Social, a apresenta na perspectiva formativa, especificando que, nesta visão, o ato de avaliar está voltado para as situações de aprendizagem que são oferecidas as crianças, explicitando que “a expectativa em relação à aprendizagem da criança deve estar sempre vinculada às oportunidades e experiências que foram oferecidas a ela” (BRASIL, 1998, vol. 2, p. 65). O documento traz as seguintes concepção e função da avaliação na Educação Infantil:

A avaliação é entendida, prioritariamente, como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagens oferecidas e ajustar suas práticas às necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo (BRASIL, 1988, vol. 1, p. 59).

Desse modo, a avaliação é identificada como instrumento para a reflexão e direcionamento de todo o processo educativo. O RCNEI (BRASIL, 1998), assim como a LDBEN (BRASIL, 1996), indica que a avaliação na Educação Infantil tem a função de acompanhar, orientar e direcionar o processo educativo. Em discussão sobre a perspectiva da avaliação nas proposições deste documento, Guimarães e Oliveira (2014), refletem que,

Desse ponto de vista, a avaliação da criança comparece relacionada àquilo que foi propiciado pela instituição educativa/professor, ou seja, avalia não só a criança como também a atuação do professor, tendo aquela um caráter instrumental para reorganização dos objetivos, conteúdos, procedimentos e atividades (GUIMARÃES; OLIVEIRA, 2014, p. 274).

A observação e o registro são apresentados como mecanismos de apoio à prática docente. Quanto à observação e ao registro, Hoffmann (2013; 2014), considera que a observação é o método e o registro das observações, o instrumento, que precisa se constituir como referência significativa para a continuidade do processo educativo da criança.

A criança é apontada como partícipe no seu processo de avaliação. Desse modo, é necessário assegurar a ela o direito de “acompanhar suas conquistas, suas dificuldades e suas possibilidades ao longo do seu processo de aprendizagem” (BRASIL, 1998, p. 60). As observações/registros devem ser compartilhadas com a criança para que ela perceba as suas construções neste processo. Outro ponto destacado no documento, é que os pais têm o direito de “acompanhar o processo de desenvolvimento de suas crianças, se inteirando dos avanços e conquistas, compreendendo os objetivos e as ações desenvolvidas pela instituição” (BRASIL, 1998, p. 61).

Com base nestas colocações, considerando as controvérsias apresentadas a respeito do documento e que os discursos precisam ser analisados para além de seus signos linguísticos, é possível dizer que, por organizar o conhecimento de uma forma conteudista, a tendência das proposições é que se corra o risco de a avaliação ser concebida de uma forma mecânica, como meio para “responder” aos conteúdos propostos, ou seja, se torne classificatória. Portanto, os discursos apresentados nesta política possuem contradições, na medida em que a maioria dos enunciados indica outra possibilidade, que é a de se pensar a avaliação numa perspectiva dialógica, formativa, mediadora, como instrumento para auxiliar o professor na reflexão acerca da sua prática e das atuações das crianças nas experiências propostas e nas criadas por elas.

Ainda no contexto da produção de textos das políticas que compõem a empiria desta pesquisa, ganham relevo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009). Estas diretrizes foram estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 05 de dezembro do ano 2009, que instituiu novas diretrizes¹⁹ a serem observadas na organização das propostas pedagógicas na Educação Infantil. As diretrizes são fundamentadas no PARECER CNE/CEB nº 020/2009 (BRASIL, 2009a) aprovado em 11/11/2009, no governo de Luís Inácio Lula da Silva. Cabe ressaltar que estes dois documentos serão base para as análises no que se refere às influências e produção de texto. No que se refere às análises sobre o que as diretrizes apresentam sobre o tema avaliação, será utilizado apenas o texto do Parecer CNE/CEB nº 020/2009.

¹⁹ A primeira versão das DCNEI para a Educação Infantil foi publicada no ano 1999, através da RESOLUÇÃO CEB Nº 1, DE 7 DE ABRIL DE 1999.

De acordo com o Parecer CNE/CEB Nº 020/2009, a elaboração do documento se efetivou por meio de um convênio de cooperação técnica estabelecido entre a Coordenação de Educação Infantil do MEC (COEDI) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), para articulação de um processo de discussão nacional com estudos e debates sobre o currículo da Educação Infantil. Esse processo resultou na elaboração de alguns documentos que subsidiaram as discussões para a elaboração da Resolução CNE/CEB nº 05 de dezembro do ano 2009 (BRASIL, 2009b)²⁰, que instituiu as novas diretrizes para esta etapa da Educação Infantil no Brasil. A esse respeito, Aquino e Vasconcellos (2012) mencionam a participação de algumas vozes incluídas neste processo:

Tanto o texto das DCNEI/2009 como o material resultante da pesquisa do MEC-UFRGS/2009 têm como marca o cuidado em produzi-los com base em diversas consultas e debates com pesquisadores e profissionais da educação infantil, de todas as regiões do país (AQUINO; VASCONCELLOS, 2012, p. 73).

A proposta do MEC para a elaboração desta política foi apresentada pela professora Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva, que atuava como secretária de Educação Básica. Inicialmente foi elaborado um texto-síntese dos pontos que seriam levados como indicações para o debate em audiências públicas nacionais promovidas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, realizados em cidades de três estados brasileiros²¹. Preliminarmente, os diálogos contaram com a participação de representantes de entidades nacionais e de especialistas da área da Educação Infantil²², e culminaram na promulgação desta nova lei curricular que reafirma a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, como

²⁰ Conforme Aquino e Vasconcellos (2012, 71-72), foram produzidos cinco documentos, relatórios de pesquisas, que fazem parte do Programa Currículo em Movimento (destinado à educação básica do MEC. Dentre eles, estão “Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre orientações curriculares; Contribuições do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos; Contribuições dos pesquisadores à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos; Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a educação infantil no Brasil; A produção acadêmica sobre a orientações curriculares e práticas pedagógicas na educação infantil brasileira”.

²¹ Estas audiências ocorreram em São Luís do Maranhão, Brasília e São Paulo.

²² Conforme o Parecer CNE/CEN nº 020/2009, participaram dos diálogos representantes da UNDIME; ANPED, CONTE, MIEIB e, dentre especialistas na área, estiveram presentes Maria Carmen Silveira Barbosa, então coordenadora do projeto (MEC-UFRGS/2008), Sônia Kramer (Consultora do MEC, responsável pela organização do documento de referência), Fulvia Rosemberg (representante da Fundação Carlos Chagas), Ana Paula Soares Silva (FFCLRP-USP) e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (FFCLRP-USP).

estabelecido na LDBEN (BRASIL, 1996) e – na Resolução CNE/CEB Nº 09/2009, Art. 5º – afirma que ela deve ser

Oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que se constituem estabelecimentos educacionais público ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade [...] (BRASIL, 2009b).

A definição de creches e pré-escolas como espaços institucionais e estabelecimentos para educar e cuidar da criança demarca a função social, política e pedagógica da Educação Infantil, nesta nova conjuntura social em que as concepções e legislações específicas sobre os direitos das crianças foram sendo construídas a partir das últimas décadas do século XX. De outro ponto de vista, como afirma Carvalho (2015, p. 470), com a elaboração de políticas na área específica no sistema educacional brasileiro, torna evidente que “a Educação Infantil deixou de ter como referência as políticas de assistência, recreação e saúde e passou a ser tratada como um tema educacional”.

Conforme Aquino e Vasconcellos (2012), nas discussões e documentos produzidos na elaboração das DCNEI (BRASIL, 2009), há uma característica comum: o reconhecimento da criança como sujeito social, de cultura e de direitos, dentre eles, o direito à educação. As autoras afirmam que “[...] há também o reconhecimento do caráter heterogêneo da infância, como conceito atravessado por questões de gênero, etnia, classe social” (AQUINO; VASCONCELLOS, 2012, p. 73), o que ressalta a necessidade de respeitar a diversidade cultural nas orientações curriculares.

Com base no estudo dos documentos elaborados na cooperação técnica entre a UFRGS e o MEC, em 2009, essas mesmas autoras observaram que na Educação Infantil são recorrentes algumas tendências na organização das propostas curriculares, sendo estas organizadas por: áreas do desenvolvimento; áreas do conhecimento; calendários de eventos; rotinas padronizadas; contextos educativos e linguagens.

Aquino e Vasconcellos (2012, p. 76) explicitam que, dentre estas tendências, “as duas últimas se distinguem das demais por não se limitarem a práticas e concepções naturalizadas no âmbito da educação para a pequena infância”. Elas prosseguem, explicando que, na tendência da organização por “contextos educativos” procura-se contemplar aspectos relevantes da vida diária da criança e das demais

realidades da instituição que geralmente não são lembrados em currículos oficiais. No que se refere à tendência da organização por “linguagens”, os estudos e os documentos analisados por elas demonstraram que esta organização é ainda considerada emergente, mas importante, por permitir considerar a multidimensionalidade das crianças.

Assim, para enfrentamento da padronização, “conformação”, as autoras, respaldadas em Goodson (2007), apresentam uma outra perspectiva curricular, afirmando ser necessário “[...] mudar de um currículo prescritivo para um currículo como identidade narrativa; de uma aprendizagem cognitiva para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida” (GOODSON, 2007, p. 242 *apud* AQUINO; VASCONCELLOS, 2012, p. 77). Assim, é possível notar que as proposições das diretrizes em análise se aproximam desta visão de currículo. A esta altura, é bom especificar que na política em análise (Resolução CNE/CEB Nº 05/2009), no Art. 3º, 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 (BRASIL, 2009b. p. 1).

Por não se tratar de um currículo pautado no conhecimento disciplinar, prescritivo, os embates se tornam inevitáveis. Carvalho (2015) apresenta este cenário de tensão ao mencionar autores que se posicionam contrários a esta perspectiva de currículo, dentre eles, Prado e Azevedo (2012), que acreditam que os defensores do currículo expresso nas diretrizes “[...] estão advogando a ‘não escolarização’ por meio de um currículo apenas como conjunto de práticas” (CARVALHO, 2015, p. 472, grifos do autor). Assim, os modos de significar o currículo se apresenta como arena de embates e disputas em torno desta política. As discussões se direcionam à especificidade pedagógica nesta etapa da educação básica, o que coloca em debate as concepções acerca do cuidar e educar e das perspectivas da não reprodução de modelos escolarizantes na Educação Infantil. Para esse autor,

A leitura das DCNEI (BRASIL, 2009) possibilita depreender que se procura, por meio do documento legal, promover e garantir a existência de um currículo que rompa com o assistencialismo, distancie-se da escolarização e seja promotor das relações das

crianças consigo mesmas, com seus pares, com os adultos e com o mundo. Em tal perspectiva, nas diretrizes, palavras como *aula*, *aluno*, *ensino*, *escola* e *conteúdo* são interditas no vocabulário curricular, por serem entendidas pelos especialistas da área (cujos estudos se sustentam na Sociologia da Infância e na Pedagogia Italiana) como integrantes de uma concepção escolarizante da infância (CARVALHO, 2015, p. 467, grifos do autor).

Outras especialistas da área, que se preocupam com a reprodução das práticas do Ensino Fundamental na Educação Infantil, ainda segundo o referido autor, são Rocha (2001), Kramer (2009), Barbosa (2009). Em contrapartida, salienta que há outros pesquisadores, também da área da Educação Infantil, que tecem críticas a esta visão reivindicando que esta etapa da Educação Básica “também seja entendida do ponto de vista do conhecimento escolar a ser ensinado às crianças” (CARVALHO, 2015, p. 467). Dentre estes pesquisadores, destacam-se nomes como Arce (2004), Prado e Azevedo (2012), Martins e Arce (2010). Por delimitação do tema desta pesquisa, não é pretensão um aprofundamento nas discussões sobre estes posicionamentos distintos.

No documento, em seu Art. 4º, a criança é concebida como centro do planejamento curricular e

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009b, p. 1).

Na perspectiva do documento as propostas pedagógicas para essa etapa da educação devem assegurar que as ações nas instituições estejam pautadas no respeito aos princípios éticos, políticos e estéticos. Isso implica em compreender que nos espaços institucionais as diversas manifestações das crianças, seus interesses, curiosidades, as suas produções individuais e coletivas precisam ser acolhidas, valorizadas e incentivadas/potencializadas.

No que se refere à avaliação, por delimitação de espaço, no presente estudo, as análises serão realizadas com maior destaque no Parecer CNE/CEB Nº 020 (BRASIL, 2009a), que trata destas diretrizes, por considerá-lo um pouco mais abrangente ao tratar o tema. O documento ressalta a necessidade da intencionalidade no planejamento das ações e a avaliação contínua como requisitos fundamentais para

o desenvolvimento das práticas educativas no cotidiano das instituições de Educação Infantil, ao afirmar,

Intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto às crianças e efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico (BRASIL, 2009a, p. 6).

Assim, é importante e necessário conceber a avaliação como uma ação permanente, como mecanismo para assegurar a materialização e o direcionamento das ações planejadas. No que se refere a responsabilidade quanto à avaliação, o documento cita que “[...] as instituições de Educação Infantil, sob a ótica da garantia de direitos, são responsáveis por criar procedimentos para avaliação do trabalho pedagógico e das conquistas das crianças” (BRASIL, 2009a, p. 16). Já de acordo com a Resolução CNE/CEB/ Nº 05/2009, estes procedimentos devem ser criados para “acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivos de seleção, promoção ou classificação [...]” (BRASIL, 2009b, p. 4). Neste sentido, Micarello (2010) explicita que

A organização de um planejamento pedagógico centrado na criança, em suas necessidades e interesses, requer a criação de procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças. Esses procedimentos orientarão o olhar dos professores e professoras sobre seu próprio trabalho e sobre o modo como as crianças estão se beneficiando ou não das intervenções planejadas (MICARELLO, 2010, p. 3).

De acordo com a autora, a construção de instrumentos para acompanhamento da prática pedagógica deve pautar-se nos princípios de: buscar apreender o currículo de forma dinâmica de modo a contemplar as experiências e os saberes das crianças e das famílias; construir diferentes formas de registros que evidenciam os diferentes momentos das crianças no cotidiano das instituições; e a criança, como sujeito histórico e de direito, deve ser participante ativa no acompanhamento e registro das práticas pedagógicas. No tocante aos procedimentos de avaliação, estes são primeiramente direcionados ao trabalho pedagógico, numa demonstração de que a reflexão e ação/mediação pedagógica são os elementos principais nesse processo.

O documento apresenta a concepção de avaliação que norteia as diretrizes da Educação Infantil e o enfoque da prática educativa de avaliação, expressando que, nesta política, a avaliação é concebida como

Instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças. Ela deve incidir sobre todo o contexto de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças, os agrupamentos que as crianças formaram, o material oferecido e o espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades. Espera-se, a partir disso, que o professor possa pesquisar quais elementos estão contribuindo, ou dificultando, as possibilidades de expressão da criança, sua aprendizagem e desenvolvimento, e então fortalecer, ou modificar, a situação, de modo a efetivar o Projeto Político-Pedagógico de cada instituição (BRASIL, 2009a, p. 16).

A avaliação pode, desse modo, ser concebida como instrumento que potencializa o professor, a criança, os demais envolvidos e os saberes que são construídos nos espaços educativos, uma vez que os envolvidos no ato educativo são vistos como sujeitos participativos do processo. Apresenta-se, assim, a avaliação de contextos. Assim, a avaliação é a ação cuidadosa do profissional docente sobre a sua atuação, a educação das crianças e o fortalecimento das ações nas unidades educativas. O professor torna-se um pesquisador, com um olhar direcionado a todos os contextos que compreendem a sua ação pedagógica. O enfoque da avaliação é direcionado sobre todo o contexto de aprendizagem.

Para Faria e Canavieira (2014, p. 210), nesta perspectiva, a avaliação tem “[...] como objetivo melhorar as formas de mediação pelos professores e professoras e contribuir para que a instituição possa estabelecer prioridades para o trabalho educativo (re) orientando a prática pedagógica”. Como menciona o próprio documento, a avaliação tem a finalidade de acompanhar e repensar as ações desenvolvidas, e, ainda, que nesta etapa da educação não deve “existir práticas de verificação de aprendizagem, tais como provinhas, nem mecanismos de retenção das crianças na Educação Infantil” (BRASIL, 2009a, p. 16).

No que se refere aos procedimentos e instrumentos da avaliação para acompanhamento do trabalho pedagógico e das conquistas das crianças, o documento sobre o qual estou a versar ressalta ser necessária

A observação sistemática, crítica e criativa do comportamento de cada criança, de grupos de crianças, das brincadeiras e interações entre as crianças no cotidiano, e a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.), feita ao longo do período em diversificados momentos, são condições necessárias para compreender como a criança se apropria de modos de agir, sentir e pensar culturalmente constituídos. Conhecer as preferências das crianças, a forma delas participarem nas atividades, seus parceiros prediletos para a realização de diferentes tipos de tarefas, suas narrativas, pode ajudar o professor a reorganizar as atividades de modo mais adequado ao alcance dos propósitos infantis e das aprendizagens coletivamente trabalhadas (BRASIL, 2009a, p. 17).

A observação é definida como sistemática, crítica e criativa. Para Hoffmann (2009a), a observação crítica consiste em conceber a criança como centro da ação avaliativa, o que inclui questionamentos e reflexões teóricas acerca de suas manifestações e das condições e possibilidades dos recursos utilizados. Apesar das críticas aos modelos tradicionais quanto à avaliação comportamentalista, percebemos, no enunciado, a utilização do termo “comportamento de cada criança”, como esfera a ser observada nas interações com as crianças.

No que tange à observação, Pinazza e Focchi (2018), em estudos sobre a documentação pedagógica, ancorados nos escritos de Woodworth e Marques (1971), indicam a questão da seletividade como um quesito importante na ação do observador. Nesta medida, para além da observação espontânea, uma característica presente na vida humana, conforme já mencionado na subseção 3.2.2 (p. 87) desta dissertação, é necessário pensar na observação planejada, intencional. O que exige a escolha de focos para as observações, sendo que estes surgem das indagações que nascem no decorrer da ação pedagógica.

O Parecer CNE/CEB Nº20/2009 (BRASIL, 2009a) ressalta a relevância da observação individual, direcionada a cada criança, e também a do grupo de crianças, suas maneiras de agir nas brincadeiras e nas interações no cotidiano. Do mesmo modo, menciona a utilização de registros feitos por adultos e crianças. Dessa maneira, a criança é vista como partícipe no processo da avaliação.

É necessário assinalar que, para além da ação de registrar, as crianças podem participar de outros momentos da avaliação. Conforme Oliveira (2017), as crianças que já possuem linguagem oral desenvolvida podem participar em outros momentos da avaliação, como na escolha dos materiais que farão parte da documentação de

suas experiências na instituição, ou no diálogo, com vistas a sua autoavaliação no que se refere as suas opiniões sobre as experiências vivenciadas e as atividades propostas.

Em relação às crianças menores, principalmente os bebês, os registros são construídos pelos profissionais que atuam com eles, no entanto, como afirma Oliveira (2017, p. 123) “[...] as crianças menores também avaliam pela demonstração de interesse ou não diante das atividades propostas pelo professor”. Os registros são vistos como condição necessária para se conhecer as crianças nas suas individualidades e nas interações com o grupo e, ao mesmo tempo como recursos para o professor reorganizar as atividades.

Outro ponto destacado pelo Parecer CNE/CEB nº 02/2009 é que

A documentação dessas observações e outros dados sobre a criança devem acompanhá-la ao longo de sua trajetória da Educação Infantil e ser entregue por ocasião de sua matrícula no Ensino Fundamental para garantir a continuidade dos processos educativos vividos pela criança (BRASIL, 2009a, p. 17).

Neste sentido, a política considera esta documentação como estratégia para acompanhamento na continuidade do processo educativo da criança, seja nas transições no interior da instituição ou no seu ingresso no Ensino Fundamental. Um aspecto importante a salientar é que, nesta política, não é citado que esta documentação tem a função de permitir que as famílias conheçam os trabalhos da instituição, bem como os processos de desenvolvimento e aprendizagens das crianças, fato que é mencionado na Resolução CNE/CEB nº 05/2009b.

Nas análises das políticas até aqui apresentadas, pude constatar que os discursos sobre a avaliação nas ações com a criança na Educação Infantil não estão relacionados a testes padronizantes ou avaliação em larga escala.

Contudo, embora não faça parte da empiria da pesquisa, considero necessário fazer menção ao documento “Educação Infantil: Subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação”, publicado em 2012. Como já informado anteriormente, cabe reiterar que este documento foi produzido pelo GT instituído pela Portaria do MEC Nº 1147/2011 para subsidiar as discussões relacionadas à inclusão da Educação Infantil na política nacional de avaliação na educação básica.

A proposta para a sua elaboração relacionava-se ao projeto de Lei nº 8.035/2010, que estava em tramitação no Congresso Nacional e que, posteriormente, foi aprovado

pela Lei Nº 13.005, que trata do atual Plano Nacional de Educação (PNE/ 2014-2024). O supracitado projeto de lei contemplava, na Meta 1, item 1.6, dentre as estratégias, a

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, 2010).

Como uma ação de governo, a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE) colocou em debate nacional o uso do instrumento ASQ (*Ages & Stages Questionnaires*)²³, como uma proposta para a avaliação do desenvolvimento da criança na Educação Infantil no País.

De acordo com Guimarães e Oliveira (2014), em 2010, este instrumento foi aplicado em instituições públicas e conveniadas da Rede Municipal do Rio de Janeiro, o que gerou manifestações contrárias por parte de várias instituições, especialistas e pesquisadores da área, que encaminharam inúmeros documentos ao MEC, rejeitando a adoção de instrumentos padronizados como recurso para a avaliação do desenvolvimento infantil nas instituições educativas. Neste sentido, a crítica das autoras é que

A referida avaliação de larga escala busca estabelecer padrões, medidas, comparar e classificar. Estipula-se um padrão de criança e infância de modos de sentir e agir, incoerentes com um entendimento de mundo de que cada pessoa é singular. Avaliar a criança como fim em si mesma significa retrocesso (GUIMARÃES; OLIVEIRA, 2014, p. 278).

Percebe-se, no âmbito das ações do Estado, iniciativas para que as avaliações em larga escala, presentes no sistema educacional brasileiro, sobretudo, no Ensino Fundamental, Médio e Superior, começam a ser inseridas no universo da educação das crianças pequenas. Faria e Canavieira (2014, p. 207) afirmam que “tal espectro vem adentrando na área não só pelas mãos das educadoras e educadores do campo da Educação Infantil, mas por gestores públicos e empresários da educação, influenciados pelo olhar gerencial no âmbito do sistema privado”.

²³ De acordo com o documento em análise; trata-se de um instrumento desenvolvido nos Estados Unidos, em 1997, por Jane Squires e Diane Bricker, que tem como foco aquilatar o desenvolvimento da criança.

Assim, no que tange ao tema avaliação, o documento “Educação Infantil: Subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação”, já mencionado anteriormente, versa com maior profundidade sobre a avaliação da política de atendimento à criança, ou seja, sobre a avaliação da Educação Infantil, no entanto, tece algumas considerações sobre a avaliação direcionada às ações do professor com a criança.

De acordo com o documento, na política nacional de avaliação, nesta etapa da educação básica, a avaliação é assumida como um processo e não como atividade pontual. Sendo assim, em âmbito geral, tanto a avaliação institucional como a relacionada ao desenvolvimento da criança são compreendidas na perspectiva democrática e participativa. Quanto a avaliação direcionada às ações com as crianças, a política supracitada reitera o proposto na LDB 9.394/96 e DCNEI/2009. Assim, a visão de avaliação proposta tem um sentido de acompanhamento e, é voltada para o trabalho docente e as ações com a criança, sendo as instituições, a equipe gestora e os educadores, responsáveis pela organização dos procedimentos a serem adotados.

Outro documento publicado recentemente, no ano 2017, é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), que tem se constituído como um desafio para a área da educação no Brasil. A elaboração deste documento ocorreu em um cenário de embates e tensões entre diversos segmentos da sociedade. Para Barbosa, Silveira e Soares (2019), os acontecimentos que envolveram a construção deste documento incluíram tanto ações políticas e econômicas do Governo Federal como ações/reações da sociedade civil organizada²⁴.

É preciso salientar que na legislação da educação no Brasil, desde a Constituição Federal (1988), existe a proposta de construção de uma base nacional comum, fato este que permite afirmar que a proposição para a elaboração do documento partiu da “exigência” de marcos legais. Esta proposta é mencionada também em outras leis como: LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996/2018), DCNEB (BRASIL, 2010), PNE/2014-2024. Conforme Barbosa, Silveira e Soares (2019), no

²⁴ Barbosa, Silveira, Soares (2019, p. 80) ressaltam que durante os anos de discussão pública da BNCC houve “a ocorrência de ampla rejeição dessa proposta por professores, pesquisadores e de entidades nacionais como Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope), Associação Nacional de Pós-Graduação (Anped), Associação nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos da Anped (GT7), Fórum Goiano de Educação Infantil (Fgoei), Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diversos Contextos (Nepiec), entre outras”.

percurso de sua construção, esta proposta ganhou uma nova dimensão, sendo modificada para Base Nacional Comum Curricular. Para os autores, a mudança nesta direção foi potencializada “pelos históricos e complexos debates entre movimentos sociais e o Ministério da Educação (MEC) sobre a melhoria da qualidade da educação” (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019, p. 79).

Inicialmente, a sua estruturação se deu em um processo mais “aberto”, contemplando a participação de diversos segmentos da sociedade, com a disponibilização de *sites* e realização de conferências para sugestões de profissionais da área e sociedade em geral. Todavia, está abertura para o diálogo ocorreu apenas nas duas primeiras versões do documento. Os conflitos que se desencadearam no cenário político nacional, a partir de 2016, evidenciaram um novo direcionamento ao caráter ideológico e trâmites na conclusão deste documento.

Autores como Barbosa, Silveira e Soares (2019) e Campos, Durlin e Campos (2019) narram este cenário, revelando o surgimento de várias tentativas de impor medidas privatistas e a regulação da ação educativa. Dentre estas ações de governança está posto o alinhamento entre o currículo e a formação de professores, sustentados nos discursos de serem “condições” necessárias a uma educação de qualidade (CAMPOS; DURLIN; CAMPOS, 2019, 172). O documento é apontado como “Referência nacional para formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos estados, do Distrito Federal e dos municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2017, p. 8). Neste sentido, os desafios suscitados dizem respeito a como assegurar a autonomia das instituições, dos professores e das crianças. Os discursos apontam para a parte diversificada, mas surgem indagações que nos motivam a questionar como e se esta será contemplada no cenário macro das políticas. Ainda no que se refere à questão do controle, Barbosa, Silveira e Soares (2019), em referência ao eixo da noção de competência, explicitam que:

Trata-se, pois, de uma visão instrumental, que serve para organizar não só o que a criança deverá aprender como também controlar o trabalho docente. Entende-se, desse modo, o aparecimento no documento da Base a identificação dos campos de experiências e objetivos de aprendizagem por um código alfanumérico, preparando os indicadores que servirão ao controle, abrangendo a condição de uma avaliação objetiva tanto da criança como de cada professor, delimitando o que se alcançou na aprendizagem individual e o que se deu conta de ensinar. Pode ser que isso favoreça o desaparecimento

da avaliação de contexto, das interações das crianças e seus diferentes interlocutores (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019, p. 84).

Neste sentido, os autores enfatizam que o documento pressupõe uma visão de controle que, para

Além de tirar a autonomia didático pedagógica da escola, a perspectiva crítica do processo de formação do professor nas instituições de ensino superior, favorece o planejamento rígido, o apostilamento, com apoio em manuais e livros didáticos, muitos deles em versão ultrapassada e tradicional (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019, p. 84).

Para Ball (2001, p. 111) subjacente a este novo paradigma em que, na área da Educação, está em foco a disseminação de formas de mercados ou empresariais “o espaço para o funcionamento de códigos éticos, autônomos apoiados numa linguagem moral compartilhada é colonizado ou fechado”. Abre-se espaço para um complexo número de cifras, indicadores de desempenho, comparações e competições, de modo que a estabilidade é cada vez mais ilusória e os propósitos se tornam contraditórios.

Assim é necessário considerar que a formação humana se constitui em situações diferentes e, principalmente, em ambientes democráticos onde os sujeitos são protagonistas em suas formas de viver, desenvolver e aprender.

Quanto à organização do documento, cabe ressaltar que a BNCC (BRASIL, 2017) se auto identifica como

Um documento de caráter normativo, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidade da Educação básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017, p. 7).

O currículo da Educação Infantil, na BNCC (BRASIL, 2017), está estruturado em cinco campos de experiências, que são conceituados como “um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 40). Os campos de experiências são: O eu, o outro e nós; Corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação, espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. O documento apresenta seis

direitos de aprendizagem e desenvolvimento, identificados como direitos de: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se.

No que tange à avaliação, no contexto geral da educação básica, o Parecer CNE/CP Nº 15/2017, que trata desta política, ressalta que a avaliação deve assumir um caráter processual e formativo. Na Educação Infantil, em específico, a avaliação deve incluir o acompanhamento, a observação e o registro como formas de procedimentos. O documento destaca que:

É preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças (BRASIL, 2017, p. 37, grifo no original).

Conforme a BNCC (BRASIL, 2017), a ação de acompanhamento, como estratégia para reunir elementos que permitam reorganizar tempos, espaços e situações, visa assegurar os direitos de aprendizagem de todas as crianças. Como afirmam Barbosa, Silveira e Soares (2019, p. 85), os direitos sociais são retirados e substituídos por “direito de aprendizagem”. O que demonstra a necessidade de diálogos e reflexões para fortalecimento do entendimento de que a educação é um processo dinâmico, complexo e o direito da criança, neste sentido, não pode ser confundido, com um processo que envolve apenas a aquisição de saberes pré-determinados a priori.

Em suma, considero que esta política apresenta as suas contradições e desafios. Os desafios que se colocam para a Educação Infantil, neste cenário, é a luta para que as vivências e experiências das crianças, profissionais e demais pessoas no cotidiano das instituições educativas, não sejam “apagadas” e “substituídas” pelos ideais da performatividade, que, na visão de Ball (2001, p. 109, grifo do autor), representam “[...] uma cultura ou sistema de ‘terror’ que emprega julgamentos, comparações e exposição como forma de controle”. Ou ainda, que, no âmbito da mercadorização de ideias, em termos de construção de conhecimento, não assumam

modelos prontos, pensados em outras instâncias e que não dialogam com a realidade das instituições.

Para finalizar, utilizo-me das contribuições de Alves (2011) para reafirmar, uma vez que este tema já foi discutido no decorrer de todo o texto, a proposta antagônica às visões classificatórias e desenvolvimentistas, que é a avaliação nas perspectivas democrática, processual, formativa e mediadora, cujos significados e sentidos também estão explícitos nas políticas pesquisadas e se diferenciam pela forma como se “passam olhar para os dados que são revelados nas instituições [...] colocando o desenvolvimento infantil como processo e não como uma etapa ou estágio onde se faz necessário classificar os sujeitos, no caso, as crianças” (ALVES, 2011, p. 133).

Em sentido geral, as análises evidenciaram diversas formas de compreensões sobre a avaliação nos discursos dos textos políticos. Nesse sentido, Lendvai e Stubbs (2012) asseveram que os significados da política são sempre plurais, contestados e sujeitos a (re)interpretações e novas recriações.

4.3 Educação Infantil em Rondonópolis - MT: percursos e construções

O município de Rondonópolis, localizado na região Sudeste do Estado de Mato Grosso, foi emancipado no ano de 1953 e, atualmente, possui uma população em torno de 232.491 habitantes (IBGE, 2019). A origem do atendimento à criança pequena neste município, assim como na realidade de diversas regiões do Brasil, está relacionada à assistência às crianças das famílias trabalhadoras, pertencentes às classes sociais menos favorecidas.

As primeiras ações normativas tiveram como marco inicial a década de 1970, quando iniciou-se o projeto denominado Escola de Educação Infantil, por meio de um convênio firmado entre a Cáritas Diocesana de Rondonópolis-MT²⁵, o Governo Federal – representado pela Legião Brasileira de Assistência (LBA) – e Federação Brasileira do Bem-Estar do Menor de Mato Grosso (FEBEMAT), para o atendimento a crianças na faixa etária de 03 a 07 anos, sendo a Cáritas Diocesana a responsável direta pelas ações desse atendimento²⁶. A Cáritas Diocesana de Rondonópolis é uma

²⁵ A Cáritas Diocesana de Rondonópolis (MT) foi constituída neste município em 01/9/1942, tendo como objetivo o desenvolvimento de atividades sociais junto a pessoas carentes. (Diário Oficial Eletrônico - Diorondon-e - Nº 4.642, de 21 de 2020).

²⁶ Ver Política Municipal de Educação Infantil Construindo Caminhos (RONDONÓPOLIS, 2016).

entidade privada, de caráter filantrópico, ligada à Igreja Católica que, ainda hoje, desenvolve um trabalho junto à população municipal.

O atendimento à criança pelo Poder Público municipal, em Rondonópolis-MT, iniciou na década de 1980, mais precisamente, em 1983, quando foi inaugurada a primeira creche para atender a demanda de uma média de quarenta e três crianças²⁷, em uma região ribeirinha, hoje denominada Vila Canaã.

Entretanto, é importante salientar que o processo de constituição desse atendimento, começou em momento anterior a esta data, com uma ação de mulheres trabalhadoras que, mesmo sem ter a formação específica para atuar na área, se organizaram voluntariamente para cuidar das crianças, nos períodos em que as suas famílias se ausentavam dos lares para a rotina do trabalho diário (ALMEIDA, 2017; TOSTA, 2011).

Não obstante os documentos e aportes teóricos pesquisados não apontarem dados que evidenciam a data precisa do início das ações dessas mulheres, os relatos revelam que, no ano de 1983, essa ação voluntária cessou, quando a Prefeitura Municipal assumiu a responsabilidade do atendimento às crianças daquela região, inaugurando, assim, a primeira instituição de Educação Infantil rondonopolitana, denominada, ainda nos dias atuais, como UMEI Jonas Dias Cavalcante. No mesmo ano, se inicia também o atendimento à pré-escola, sendo a Escola Municipal de Educação Básica 1º de Maio a primeira instituição de Ensino Fundamental a atender crianças na pré-escola (ALMEIDA, 2017).

Nesta mesma década foram construídas mais três unidades educativas e, em 1988, o número de crianças matriculadas na Educação Infantil na RME, em Rondonópolis, somava 173 (cento e setenta e três) crianças (RONDONÓPOLIS, 2016c; TOSTA, 2011). É nesta conjuntura que ocorrem as primeiras contratações de profissionais para atuação junto às crianças, nestas instituições.

Almeida (2017) aponta o ano de 1984 como o marco inicial das primeiras contratações para professoras, dando mostras de que a indicação política era a via usada para tais contratações. O grupo de profissionais era composto predominantemente por mulheres; o requisito para assumir a função era gostar de crianças. Por sua vez, Tosta (2011) revela que, no princípio do atendimento da Educação Infantil pela rede municipal de educação de Rondonópolis,

²⁷ Conforme Política Municipal Construindo Caminhos (RONDONÓPOLIS, 2016).

[...] os professores, em sua maioria, eram leigos, sendo que um pequeno número possuía formação para o magistério em nível médio. Nessa época os profissionais eram denominados pajens, não havia critérios para a contratação e a maior parte era indicada por políticos. Os professores formados lecionavam na pré-escola e os leigos iam para as creches (TOSTA, 2011, p. 10).

Foi somente em 1988 que ocorreu a primeira seleção de profissionais para trabalhar na Educação Infantil em Rondonópolis. O processo foi realizado por meio de seletivo aberto à comunidade, tendo como exigência para assumir a função, a formação no ensino de segundo grau na modalidade Magistério (ALMEIDA, 2017; TOSTA, 2011). Esta foi a primeira ação do poder público municipal visando assegurar uma formação mínima, para o trabalho com a criança nas instituições de Educação Infantil da rede municipal de educação de Rondonópolis.

Dentre as influências, transformações sociais e fatores que contribuíram com esta expansão da Educação Infantil na RME neste Município, destacam-se o processo de democratização do País, a discussão do atendimento à criança com iniciativas e ações voltadas para o rompimento do viés assistencialista e a adoção do caráter educacional no atendimento à criança pequena. A promulgação de leis no âmbito federal, a exemplo da CF (BRASIL, 1988), do ECA (BRASIL, 1990) e da LDBEN (BRASIL, 1996), contemplaram os direitos da criança, determinando ao Estado, dentre outras responsabilidades, o dever de garantir a oferta à Educação Infantil, em ambientes educacionais institucionalizados, ficando os municípios com a incumbência de ofertar esse atendimento, conforme estabelece o Art. 1º, inciso V, da Lei 9.394/96: “[...] os municípios incumbir-se-ão de oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas” (BRASIL, 1996).

Em Rondonópolis, inicialmente a oferta de atendimento à criança pela Prefeitura Municipal estava vinculada à Secretaria Municipal de Assistência Social e os recursos para a manutenção eram advindos de investimentos do próprio município e de contratos estabelecidos com o Programa Nacional de Voluntariado/Legião Brasileira de Assistência (PRONAV/LBA), sendo, posteriormente, vinculada à Secretaria Municipal de Educação (RONDONÓPOLIS, 2016c; TOSTA, 2011).

No que concerne à carreira profissional docente, em 1993 foi realizado o primeiro concurso público para professores.

Nos anos 2000 e 2001, houve a reestruturação da organização escolar na rede municipal de educação do Município, com a implantação do Ciclo de Formação

Humana, em substituição ao modelo seriado. Este processo abarcou também a Educação Infantil, que passou a se organizar em dois ciclos, sendo o 1º Ciclo composto por 03 (três) fases²⁸, que correspondem ao atendimento das crianças de 0 (zero) a 03 (três) anos de idade, que frequentam a creche, e o 2º Ciclo, composto por duas fases, para atendimento das crianças de 04 (quatro) e 05 (cinco) anos de idade, pré-escola.

Neste cenário, dentro da proposta de organização da rede municipal de educação em Ciclo de Formação Humana, a formação dos profissionais é concebida como caminho para a sua efetiva implementação. Assim, fortifica-se a busca ao distanciamento da visão assistencialista predominante na ação educativa com a criança e a construção de concepções pautadas na cientificidade, na compreensão da relevância da formação do profissional que atua neste espaço. O investimento na formação de professores foi um fator primordial no desdobramento desta nova configuração da Educação Infantil em Rondonópolis, como explicita Almeida (2017):

Ao adotar o Ciclo de Formação Humana, a RME de Rondonópolis passou a investir na formação dos professores enquanto âncora para subsidiar as práticas teórico/metodologicamente. Passou-se a enunciar que outros fatores sociais atuam no espaço escolar como os tempos de vida das crianças, que deveria ser considerada a forma como cada criança se desenvolve e aprende. Tendo a parceria do Campus Universitário de Rondonópolis/UFMT, que no ano de 2000 ofertou vagas para o curso de Pedagogia no sistema parcelado (funcionava nas férias escolares) aos professores que ainda não possuíam graduação, e em relação à formação continuada, esta deveria ser uma busca do professor, como preenchimento de possíveis lacunas da formação inicial (ALMEIDA, 2017, p. 37-38).

A inter-relação no trabalho entre a rede municipal de educação, UFMT, em articulação com as políticas elaboradas no âmbito nacional, corroborou para a construção de novas concepções e novas posturas nas ações desenvolvidas nas instituições.

A organização da RME em ciclos de formação humana nos dias atuais denota diversos avanços, como a construção de uma visão mais abrangente do papel da educação enquanto um direito de todos e da instituição educativa como espaço democrático, inclusivo. Neste sentido, o desafio a enfrentar no cotidiano educativo é

²⁸ Posteriormente, as fases dos ciclos passaram a se denominar agrupamentos, nomenclatura que é utilizada ainda na atualidade. Assim, o 1º Ciclo é composto pelos 1º, 2º e 3º Agrupamentos e o 2º Ciclo, pelos 1º e 2º Agrupamentos.

o fortalecimento de ações visando a consolidação efetiva destas visões no cotidiano das instituições.

Cabe mencionar que na primeira década deste novo século, ocorreu a expansão de construções de unidades educativas para o atendimento à Educação Infantil em Rondonópolis. Em 2006 foram criadas as EMEIs, instituições que atendem especificamente às crianças de 04 (quatro) e 05 (cinco) anos de idade, que frequentam a pré-escola. No ano de 2014 começaram a ser inaugurados os CMEIs, instituições erguidas em parceria com o Governo Federal, em convênio com o Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância)²⁹, que são planejadas para atender crianças na faixa etária de 0 (zero) a 05 (cinco) anos de idade, incluindo, assim, em um mesmo prédio, o atendimento da creche e pré-escolas. No ano de 2019, a RME de Rondonópolis atendia, na Educação Infantil, um total de 4.332 crianças, matriculadas em creches, e 6.294, na pré-escola³⁰.

Sobre a política de avaliação na Educação Infantil no contexto da educação básica, destaca-se a elaboração do documento “Política de avaliação e monitoramento” (RONDONÓPOLIS, 2016a) que compõe a coletânea Políticas e referenciais metodológicos para a educação básica municipal, sendo este o volume 4 da coletânea³¹. O documento reitera as orientações das políticas nacionais (LDBEN 9.394/96, DCNEI/2009), quanto ao acompanhamento do desenvolvimento das crianças nos diferentes espaços de vivências e experiências, elencando a importância da observação e dos registros. A observação necessita ser registrada “para que não se percam e sejam compartilhadas com todos intervenientes que fazem parte da comunidade educativa, pais, crianças/alunos, professores, gestores” (RONDONÓPOLIS, 2016a, p. 28). Para o educador, a avaliação é apontada como

²⁹ O ProInfância foi instituído pela Resolução Nº 06 de 24 de abril de 2007 como parte das ações subsidiadas com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). É um programa federal de assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios, para a construção, reforma e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas da educação infantil (BRASIL, 20--).

³⁰ Dados coletados junto ao Departamento de Gestão da Educação Infantil na SEMED em novembro de 2019. Os dados repassados pelo Departamento foram fornecidos pelo SigEduca/SEMED - outubro/2019.

³¹ O texto desta política foi elaborado pela equipe de professoras que atuavam no Departamento de Formação Profissional na SEMED, nos anos 2013 a 2016. As autoras do texto são professoras que compunham a Divisão de formação dos profissionais docentes e a Divisão de Avaliação e monitoramento dos indicadores. Dentre elas estão Andreia Santiago Carvalho, Aurenny Gomes Coelho Figueiredo, Cleusa Moreira dos Anjos Barcelos, Clesencia Mesquita Cassiano, Rosana Fernandes Cadidé Santos, Rosenei Barros de Freitas Carvalho e Teina Nascimento Lopes.

Instrumento de reflexão sobre a sua própria prática pedagógica, na busca de caminhos para melhor acompanhar as crianças, pois, à medida que ele reflete sobre o seu fazer pedagógico, verifica também, quais elementos estão contribuindo para o desenvolvimento e a construção de conhecimentos das crianças (RONDONÓPOLIS, 2016a, p. 22).

A avaliação é vista, então, como meio de reflexão e intervenção direcionadas, primeiramente, à prática pedagógica, pois é pela sua práxis que o professor identifica os elementos que estão contribuindo com o desenvolvimento integral da criança.

Sobre a atuação docente, na atualidade, a formação continuada dos profissionais da rede municipal de educação está articulada às propostas das legislações vigentes e estrutura-se em três eixos, os quais são apresentados no documento “Políticas de Formação Continuada” (RONDONÓPOLIS, 2016b) como:

- Eixo I: *A formação centrada na escola* – ocorre no espaço de trabalho e auxilia as trocas coletivas, o diálogo, as necessidades formativas, a atuação pedagógica, o fortalecimento da gestão democrática e do PPP da unidade educativa.

- Eixo II: *Formação a partir das diretrizes nacionais*: Ressalta a necessidade de a formação centrada na escola estar articulada à política nacional de formação dos profissionais da educação e demais instâncias formativas. Neste sentido, é primordial a compreensão de que cada instituição possui particularidades que compõem a sua própria cultura.

- Eixo III: *A formação oferecida pela SEMED*: “Propõe-se a difundir espaços amplos e pontuais de interlocução entre as escolas e destas com as experiências que circundam o meio educativo atual” (RONDONÓPOLIS, 2016b, p. 30), tendo como enfoque a socialização de debates relacionados à conhecimentos teóricos, pesquisas e políticas da área educacional, no âmbito municipal, estadual e nacional.

No que se refere as intenções da política na formação dos profissionais da Educação Infantil, o documento em pauta menciona que

A intencionalidade da Política de Formação está em potencializar oportunidades de ampliação, reflexão e debate acerca da ação pedagógica em creches e pré-escolas, da identidade profissional e estender o diálogo com as políticas nacionais, bem como seus impactos às políticas municipais (RONDONÓPOLIS, 2016b, p. 39-40).

Diante do exposto, cabe ressaltar que o propósito de articulação entre o tema da pesquisa em tela e a formação dos profissionais da RME é buscar perceber, com

base nos discursos das entrevistadas quais, dentre as políticas vinculadas à avaliação na Educação Infantil que compõe a empiria da pesquisa, têm sido objeto de discussão em momentos de estudos nos encontros de formação continuada, bem como, se tais debates, têm sido considerados suficientes para subsidiar as suas práticas pedagógicas, ou se há necessidade de mais discussões sobre o tema. Isto é que veremos adiante, na seção 5.3 da dissertação (p. 156).

4.3.1 Educação Infantil em Rondonópolis - MT: contexto de produção e os discursos sobre a avaliação em textos políticos

A elaboração de textos de políticas para a Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Rondonópolis-MT, tem o seu início no ano de 1995, com a publicação do documento “Política de Educação Infantil – Manual Informativo: Creche”, idealizado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), como era então denominada a Secretaria de Educação na época.

No documento em questão, a creche é concebida como um espaço voltado para atender as famílias trabalhadoras e é identificada como “um equipamento social e educacional da família trabalhadora, completa a família, mas não substitui a sua ação frente a criança pequena” (RONDONÓPOLIS, 1995, p. 7). O cuidar e educar é apontado como a principal função do educador, sendo este entendido como um mediador que necessita ter um olhar avaliativo constante para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Neste sentido, o documento menciona que, como mediador, este profissional deve iniciar ou propor

[...] atividades, lançando desafios a partir da avaliação do que está acontecendo com as crianças a cada momento, suas expectativas, desejos e necessidades e seu nível de desenvolvimento e aprendizagem (RONDONÓPOLIS, 1995, p. 12).

Já em 2004, com o advento da proposta de organização pelo Ciclo de Formação Humana, foi lançado o documento “Proposta de Diretriz Curricular Municipal para o Ensino Infantil - Referencial orientador das práticas pedagógicas na Educação Infantil”, que trazia uma visão de Educação Infantil mais voltada para o caráter educativo pautado na cientificidade. Isto é notório, pelo fato de o texto apresentar concepções centradas em estudos teóricos sobre o desenvolvimento

humano, a infância, a criança e a atuação pedagógica em ambientes educativos institucionalizados.

A avaliação é entendida, nesta política, como um ato que deve estar presente em todo o desenvolvimento da ação educativa. De acordo com o documento, avaliar é:

[...] observar, interagir, intervir constantemente, de forma que se possa perceber as mudanças e os avanços ocorridos, identificar as dificuldades, estimular o desenvolvimento, aguçar a curiosidade e promover a auto estima, criando em cada uma das crianças expectativas positivas sobre si (RONDONÓPOLIS, 2004, p. 31).

Em 2016 foi publicada pela prefeitura municipal de Rondonópolis, via SEMED a “Política Municipal de Educação Infantil - Construindo Caminhos” (RONDONÓPOLIS, 2016c), documento que compõe a empiria da pesquisa em tela no que concerne à esfera municipal.

Conforme consta no próprio documento, as ações que resultaram na elaboração do texto desta política iniciaram no final de 2013, a partir de um convite lançado pela SEMED, para que uma equipe de consultores, composta por seis professores/as doutores/as³² da UFMT/CUR, estruturasse, com a participação dos profissionais da rede de educação, uma política pedagógica para a Educação Infantil.

A cooperação entre a equipe de consultoria, os profissionais e as instituições, no processo de elaboração da política, foi efetivada mediante encontros de formação continuada e visitas aos locais para a observação dos espaços físicos das instituições, tempo, materiais pedagógicos, relações entre o cuidar e educar, o brincar nas instituições, relações de gênero e sexualidade. Foi realizado, ainda, o levantamento de dados referentes à documentação da Educação Infantil do Município e o diálogo, por meio de entrevistas representativas, com crianças, diretores, coordenadores, professores, auxiliares e demais profissionais.

Dessa maneira, é evidenciada a intenção de incluir, no texto, as vozes dos principais sujeitos que compõem a Educação Infantil da rede municipal. Após a sistematização dos dados coletados, ocorreram 06 (seis) encontros de formação

³² Conforme consta no documento, a equipe de consultores foi composta pelos seguintes educadores, especialistas na área: Prof.^a Dr.^a Camila José Galindo; Prof.^a Dr.^a Carmem Lúcia Sussel Mariano; Prof.^a Dr.^a Eglén Silvia Pipi Rodrigues; Prof.^a Dr.^a Lindalva Maria Novaes Garske, Prof. Dr. Marlon Dantas Trevisan e Prof.^a Dr.^a Raquel Gonçalves Salgado (RONDONÓPOLIS, 2016).

participativa³³ com os profissionais que formavam a equipe gestora da SEMED, professores, diretores, coordenadores pedagógicos, auxiliares e estagiárias que atuavam nas instituições educativas.

Os eixos que integraram as discussões nas formações continuadas, com a participação dos consultores foram: eixo 1 - gestão democrática: relação instituição-comunidade; eixo 2 - concepções de Educação Infantil: espaço físico, materiais pedagógicos e a relação entre o cuidar e o educar; e eixo 3 - a participação das crianças, o brincar e a desconstrução de relações adultocêntricas.

Os encontros de formação com os profissionais da Educação Infantil transcorreram no ano de 2014. No ano seguinte, 2015, houve reuniões entre a equipe de consultores, responsáveis pela elaboração do texto e profissionais que atuavam na SEMED, integrantes da equipe de departamento de gestão da Educação Infantil e do departamento de formação profissional. As reuniões visavam os diálogos para a sistematização do texto em construção. O processo de elaboração do documento demandou quase três anos e surgiu da necessidade de alinhar as políticas públicas educacionais do município àquelas provenientes das esferas estadual e nacional, sobretudo, a publicação das DCNEI (BRASIL, 2009). O lançamento do documento para a RME ocorreu no dia 07/12/2016.

A política apresenta sete princípios norteadores das ações nas instituições de Educação Infantil, os quais são: educação com qualidade; direito da criança; a criança como foco; cuidar e educar como ética; o direito ao brincar, característica central das culturas da infância; relações dialógicas; educação e diversidade e a profissionalização da docência na Educação Infantil.

A sua finalidade é nortear “[...] a organização, o funcionamento e as práticas educativas das creches e pré-escolas”, pretendendo ser uma política de Estado, no âmbito municipal, não se restringindo a uma política de governo (RONDONÓPOLIS, 2016c, p. 11).

Destarte, o documento possui um estilo de texto *writerly* (ou escrevível). Mainardes (2006, p. 50), ancorado nas ideias de Hawkes (1977), esclarece que os textos de políticas podem apresentar estilos *readerly* (ou prescritível) e *writerly* (ou escrevível). O texto *reardely*, geralmente relacionado à legislação, pelo seu caráter

³³ Para estes encontros, os profissionais foram agrupados por polos; houve 06 (seis) encontros em cada polo para diálogos relacionados aos três eixos que englobam os princípios norteadores da política (RONDONÓPOLIS, 2016, p. 11).

prescritivo, “limita o envolvimento do leitor”, ao contrário da política com estilo textual *writerly*, que “convida o leitor a ser coautor do texto, encorajando-o a participar mais ativamente na interpretação do texto”.

A política municipal de Educação Infantil propõe caminhos para a busca coletiva, se constituindo como aporte para estudos e reflexões que não se esgotam no próprio documento, mas indicam a necessidade da investigação permanente no campo teórico e fundamentos sobre esta área da educação. O documento afirma ter a pretensão de servir de subsídio no processo de organização dos espaços e de formação continuada (RONDONÓPOLIS, 2016c).

A política tem a criança como centro do planejamento das ações nas instituições educativas, concebendo que este se torna um dos principais desafios da Educação Infantil atual. Assim, o documento ressalta que estes desafios surgem quando consideramos, dentre outros aspectos, as rotinas rígidas, pressões sociais no sentido de pensar esta etapa da educação a partir de etapas posteriores, pelas visões adultocêntricas que, frequentemente, valorizam mais o que o adulto “sabe” em detrimento do que as crianças estão a construir, o que resulta em ações que não valorizam as vozes infantis. Na perspectiva de romper com esses modelos, aponta a necessidade de se pensar

Nas crianças como atores sociais que têm direitos [...], pode-se dar voz as crianças, considera-las sujeitos de suas existências. Então será possível viver uma pedagogia do encontro. Neste contexto, as subjetividades adulta e infantil caminham juntas. Os pequenos como protagonistas de suas experiências de viver, poderão participar efetivamente das escolhas do que irão aprender e de que modo, além de diversos outros aspectos das rotinas na Educação Infantil. Os destinos das crianças seriam pensados “com” elas e não “para” elas (RONDONÓPOLIS, 2016c, p. 35, grifo no original).

O documento defende, portanto, a perspectiva da criança cidadã, que é concebida como protagonista nas experiências vivenciadas nos espaços das instituições de Educação Infantil. Gonzalez-Mena e Eyer (2014), ao abordar o cuidado com bebês e crianças pequenas na creche, na defesa por um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas, evidenciam que este caminhar juntos, adultos e crianças, não acontece ao acaso, exige a construção de relacionamentos positivos entre os envolvidos.

Para as autoras, essa formação de afinidades surge nas interações que, nessa medida, precisam ser pensadas e aperfeiçoadas pelos adultos nas instituições de atendimento a criança, uma vez que “[...] as relações não se desenvolvem a partir de qualquer tipo de interação; elas se desenvolvem a partir daquelas que são respeitadas, positivamente reativas e recíprocas” (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p. 4). Assim, a visão da criança cidadã exige ações que promovam vínculos, confiança e mutualidade entre a criança e o adulto.

Os princípios que fundamentam o documento municipal articulam-se aos discursos das políticas no cenário nacional, que consideram que as crianças, na Educação Infantil, precisam ser respeitadas em suas especificidades e que a participação das famílias é imprescindível no processo educativo. Desse modo, a prioridade é a participação democrática de todos os envolvidos nas ações nas instituições. O modelo dialógico é a proposta apresentada como condição base nas relações entre instituição-família-comunidade.

O diálogo é visto como opção “para se construir sentido e significado na vida das crianças e de todas as pessoas envolvidas no trabalho educativo” (RONDONÓPOLIS, 2016c, p. 53). Esse modelo fundamenta-se na concepção comunicativa crítica e concentra-se na prevenção de conflitos mediante a criação de um clima de colaboração. É um modelo que difere das interações pautadas em relações de poder, em que prevalecem a dominação e a estrutura social desigual.

A profissionalização da docência na Educação Infantil é indicada como caminho de busca na superação da visão comum de que os atributos da maternidade ou apenas o “gostar de criança” sejam suficientes para se atuar neste cenário. Sendo assim, alguns atributos são indispensáveis na constituição deste profissional. Para além de mediador, responsável por garantir a interação como condição para o desenvolvimento humano da criança, em um processo de mediação qualificada e intencionalmente planejada, o profissional docente necessita ser parceiro do bebê e da criança, buscando compreender as suas necessidades e propor intervenções educativas para supri-las. Isso demanda que o profissional docente tenha um olhar apurado e presente, no sentido de

Ouvir e observar as crianças nas diversas manifestações orais e corporais, atender as suas necessidades básicas relativas ao bem estar (alimentação, higiene pessoal, brincar, aprender, dormir), perceber pequenos sinais de desenvolvimento, de (in) satisfação nas

relações diárias entre pares (criança-criança; bebê-bebê; criança – bebê) e com adultos (RONDONÓPOLIS, 2016c, p. 46).

Conseqüentemente, fica evidenciado que é preciso procurar conhecer a criança, suas singularidades, nas ações individuais e coletivas, com o intuito de acompanhar e mediar, de forma intencional e organizada, as experiências por elas vivenciadas. Para tanto, é necessário desenvolver uma escuta ativa, que, conforme Pascal e Bertram (2019, p. 80), “[...] é uma das habilidades avaliativas mais importantes que um profissional precisa ter”. A prática da escuta ativa contribui com o profissional, para a qualidade do seu trabalho e das suas relações com as pessoas. Para os autores, essa postura auxilia na obtenção de informações, compreensão e aprendizagens mútuas. A política em análise também indica a Pedagogia da escuta, com base em Loris Malaguzzi (1999) como inspiração para a organização do planejamento das ações e dos espaços.

Ainda sobre as orientações propostas no documento acerca da avaliação nas ações com a criança na Educação Infantil, é estabelecido como ponto de partida para esta ação:

A compreensão de que as crianças pequenas são sujeitos de direito no tocante ao lúdico, a imaginação, a criação, ao acolhimento, a curiosidade, a brincadeira, a proteção, a saúde, a liberdade, à confiança, ao respeito, a dignidade, a convivência e a interação com seus pares para a produção de culturas infantis e com os adultos e considerar, também, que o cuidar e o educar são dimensões presentes e indissociáveis em todos os momentos do cotidiano das instituições educacionais de atendimento a este nível, e também precisam ser avaliadas (RONDONÓPOLIS, 2016c, p. 157).

Desenvolver ações com vistas a assegurar à criança os seus direitos quanto à educação exige compreender e intervir, não apenas em ações diretas com ela, mas buscar apreender o contexto sociocultural no qual ela está inserida, isto é, a infância e a criança na sociedade contemporânea. Do mesmo modo, inclui pensar a organização dos espaços educativos, do ponto de vista administrativo e pedagógico, adequá-los às necessidades e interesses das crianças, suas famílias, tendo o entendimento de que a efetivação desses direitos depende da aproximação das relações com as famílias e comunidade por meio do diálogo e respeito mútuo.

Logo, a política significa a avaliação como um processo que deve ir além do olhar para a criança. A intenção pedagógica avaliativa deve proporcionar ao educador

o olhar também sobre a sua prática, sobre a organização institucional, no sentido de ser um multiplicador na organização deste espaço para adequá-lo as necessidades educativas da criança.

Em consonância com a legislação nacional (LDBEN 9.394/96; RCNEI/1998; DCNEI/2009), o documento aponta a observação e os registros como ação e instrumentos básicos da avaliação na Educação Infantil. Desse modo,

As observações e os registros das crianças devem ser contextualizados, isto é, devem ser tomados de suas histórias de vida, seus ambientes sociais e culturais e co-construtoras de um processo dinâmico e complexo de desenvolvimento pessoal e social (RONDONÓPOLIS, 2016c, p. 160).

Observar a criança, reconhecendo-a como pessoa em constante desenvolvimento, proporciona mudanças não só na ação pedagógica do professor, mas na sua postura ética frente à cultura infantil. O registro como acompanhamento da observação é o recurso que documenta os percursos trilhados com as crianças, as intervenções, construções e desafios vivenciados pela criança e professor.

Os procedimentos recomendados pelo documento para a elaboração dos registros são diversos, incluindo: portfólio; legenda; relatórios sobre o desenvolvimento global da criança (elaborados em período semestral, caracterizando-se como “[...] o resultado de registros e reflexões feitos pelos docentes a partir das observações, dos acompanhamentos e das mediações realizadas ao longo dos bimestres” (RONDONÓPOLIS, 2016c, p. 164); diário (caderno) de campo; fotografias e recursos audiovisuais. É importante frisar que os relatórios semestrais, são instituídos como a documentação exigida pela SEMED/Rondonópolis-MT como recurso para atestar o processo educativo da criança na RME.

A avaliação institucional é mencionada como proposta que objetiva a construção de uma Educação Infantil com qualidade. Os processos que a abrangem precisam “[...] servir para induzir ações, redirecionar trajetórias, subsidiar decisões e formular políticas e planos” (RONDONÓPOLIS, 2016c, p. 166).

A formação continuada é apontada como via para a valorização da categoria e do profissional que atua junto às crianças. Para tanto, precisa ser pensada a partir das próprias demandas desta etapa da educação, das crianças, dos profissionais docentes, da instituição, estabelecendo prioridades, modos de ação e se consolidando

nos princípios da gestão democrática, da coletividade, com vistas a abarcar as necessidades e interesses de todos os profissionais da instituição.

Por fim, esta subseção teve a pretensão de apresentar a “Política Municipal de Educação Infantil - Construindo caminhos” (RONDONÓPOLIS, 2016c), com ênfase no seu processo de elaboração, princípios, concepções que a norteiam e as suas formas de significar a avaliação para a ação pedagógica com as crianças na Educação Infantil.

Os discursos da política, no que se refere à avaliação, coadunam com a visão da avaliação numa perspectiva processual, holística, mediadora, formativa, que consideram os sujeitos das instituições como participantes no seu desenvolvimento humano; que valoriza o profissional docente ao propor uma concepção de avaliação que o conduz à reflexão sobre a sua própria prática; que propõe uma prática educativa de avaliação voltada para o benefício da formação humana da criança e do profissional docente.

A próxima seção visa abordar as ressignificações acerca da avaliação na Educação Infantil, nos PPP das instituições e nas (re)interpretações das professoras entrevistadas.

5 A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA PRÁTICA: PPP E DISCURSOS DAS DOCENTES

Nesta seção, apresento significados de avaliação na Educação Infantil (re) interpretados no contexto da prática. Inicialmente, o texto trata das análises dos dados observados nos PPP das instituições que sediaram a pesquisa e, posteriormente, nas entrevistas com as professoras participantes, na intenção de evidenciar como os significados atribuídos à avaliação, propostos em políticas educacionais, são (re)interpretados nos projetos pedagógicos e nos discursos de 05 (cinco) professoras no contexto da prática.

Cabe reiterar que na proposta do ciclo de políticas os diferentes contextos são compreendidos de forma inter-relacionada, mostrando o seu caráter contínuo. De acordo com Mainardes, Ferreira e Tello (2011) os contextos são intimamente ligados, não tendo uma relação temporal nem sequencial e não se constituindo em etapas lineares. Assim, a política é cíclica e a prática, um dos contextos da política. Neste cenário, conseqüentemente, os textos podem ser lidos e interpretados de maneira diferente, de acordo com as demandas e realidades das instituições e dos sujeitos.

5.1 Avaliação na Educação Infantil: significados presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos

Nesta subseção, trato dos significados de avaliação presentes nos Projetos Político Pedagógico (PPP) dos CMEI em que as professoras entrevistadas atuavam. O principal interesse é evidenciar como os significados e sentidos da avaliação apresentados nos documentos oficiais pesquisados são ressignificados nos projetos pedagógicos das instituições.

Entendo que o PPP se constitui como um documento que revela a identidade da instituição educativa, as construções realizadas pelo grupo de profissionais, as crianças, famílias e demais pessoas que participam nestes espaços. Considero, ainda que o PPP de uma instituição educacional funciona como potencializador das intenções pedagógicas, quando os seus registros resultam, de fato, de ideias e ações pensadas a partir das experiências vivenciadas coletivamente e dos diálogos que se estabelecem entre os sujeitos nos espaços institucionais. É o instrumento que

representa as concepções norteadoras das ações nos diversos segmentos das instituições pois, conforme está posto no Parecer CNE/CEB Nº 20/2009,

A proposta pedagógica, ou projeto pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para o desenvolvimento de meninos e meninas que nela são educados e cuidados, as aprendizagens que se quer promovidas. Na sua execução, a instituição de Educação Infantil organiza seu currículo, que pode ser entendido como as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças (BRASIL, 2009, p. 6).

Oliveira (2010, p. 4) também caracteriza o PPP como recurso orientador das ações nas unidades educativas e enfatiza a função política deste documento, ao afirmar que este “[...] é um instrumento político por ampliar possibilidades e garantir determinadas aprendizagens consideradas valiosas em certo momento histórico”.

Isso posto, passo a analisar mais detidamente o Projeto Político Pedagógico de cada uma das instituições participantes da pesquisa ora apresentada: o CMEI 1 e o CMEI 2.

Com relação aos dados dos projetos pedagógicos analisados, é importante mencionar que o **CMEI 1**, no ano de 2019 contava com um número de 15 (quinze) docentes, todas do sexo feminino, que atuavam em dois turnos de trabalho.

No que se refere à filosofia da instituição, o documento afirma conceber a educação e aprendizagem como processos que se articulam, que são indissociáveis no desenvolvimento humano e, por isso, a ação pedagógica da instituição é pautada na dimensão lúdica, cognitiva, afetiva, psicológica e social, tendo em vista a construção da autonomia da criança. As ações são direcionadas com base nas perspectivas do construtivismo e sociointeracionismo, por entender que a Educação Infantil se constitui como um tempo de construções e descobertas, considerando que é neste período da vida que a criança constrói os principais elementos que certamente nortearão as relações com seus pares e com o meio.

A instituição educativa é compreendida como “[...] um espaço de formação da consciência política. Um ambiente que oferece à criança condições para que ela possa atuar e transformar a realidade, problematizando as relações sociais tanto dentro quanto fora da instituição” (PPP, CMEI1, 2019). Na visão de projeto societário, o documento menciona o anseio de construção de “[...] uma sociedade mais justa,

livre, pacífica, participativa, solidária”, que possua conhecimento e convicção sobre a importância do respeito aos “[...] aspectos político, moral, educacional e cultural (PPP, CMEI 1, 2019)”. O documento revela a busca de uma articulação com as políticas educacionais em âmbito nacional, que orientam sobre as ações pedagógicas na Educação Infantil, e com concepções teóricas de diversos autores.

No que tange à avaliação, estão inseridas no PPP as orientações apresentadas nos seguintes documentos oficiais: LDBEN (BRASIL, 1996), DCNEI (BRASIL, 2009), RCNEI (BRASIL, 1988) e, na esfera municipal, a PMEI (RONDONÓPOLIS, 2016).

O ato de avaliar é apresentado como “uma ação que está presente no decorrer de todo o processo educativo” (PPP, CMEI 1, 2019). Com base teórica em Freire (1997), menciona a necessidade de se criar meios para que a criança seja partícipe do seu processo avaliativo.

A avaliação é concebida como uma ação que possui importância social e política no fazer educativo e no cuidado, como uma ação voltada para a aprendizagem e desenvolvimento da criança e do professor. Sobre o ato de avaliar, o PPP do CMEI 1 expressa:

Avaliar para nós profissionais desse CMEI é, antes de tudo, exercitar um olhar sensível e cuidadoso para com o outro, ouvir, observar, interagir, intervir constantemente, elaborar subsídios para ações futuras levando em consideração às características pessoais e grupais, as emoções, reações, desejos e interesses, de modo que possamos perceber as mudanças e os avanços conquistados pelas crianças e por nós durante a aplicabilidade dos conjuntos de práticas (PPP, CMEI 1, 2019).

Neste sentido, Bassedas, Huguet e Solé (1999) ponderam que quando avaliamos, não o fazemos apenas em relação à evolução da criança, mas ao nosso projeto e à nossa intervenção educativa. Assim, a avaliação tem a função de potencializar as práticas planejadas previamente, verificar se é preciso modificar ou não determinadas situações, e recolher informações que promovam melhorias nas ações propostas.

Fica clara, nesta visão, a menção da avaliação como uma intervenção constante. Em referência aos procedimentos criados para acompanhamento do trabalho pedagógico e avaliação do desenvolvimento da criança, como estabelecido nas DCNEI (BRASIL, 2009), o documento explicita:

Dentre esses procedimentos[...], utilizamos a observação diária, vista como uma atitude de acolhimento e um instrumento excepcional para a composição da documentação pedagógica, para a qual colhemos e reunimos diversas informações sobre a criança e os acontecimentos em sala e outros espaços e os pontuamos por meio de variados registros em caderno de campo, entre eles estão: diálogos, relatos sobre as brincadeiras, as impressões e ideias que se têm sobre acontecimentos, o envolvimento nas atividades, nas iniciativas, nas interações e nas superações de conflitos, ou seja, documentamos o percurso realizado pelas crianças, garantindo informações precisas sobre seu desenvolvimento, progressões e desafios enfrentados. Além do mais, criamos e favorecemos inúmeras oportunidades para outras informações que são anotadas nos planos de trabalho ou observadas nas escritas espontâneas, fotografias, vídeos, gravações das falas, portfólios de produções individuais e coletivas, entre outros. O intuito dessa documentação é de que posteriormente ao ato de observação e registros [...], possamos programar novas experiências de aprendizagem que sejam significativas e estimuladoras para todos os envolvidos. Vale ressaltar que, todas essas informações são sistematizadas em forma de relatórios descritivos sobre o desenvolvimento global da criança, e, são redigidos semestralmente pelas professoras com o acompanhamento das coordenadoras pedagógicas, inseridos no sistema SigEduca – Sistema Educacional e entregues aos familiares em reuniões (PPP, CMEI 1, 2019).

O PPP dessa instituição ainda ressalta que a ação pedagógica é desenvolvida com base em projetos institucionais e de trabalho, cujas informações para elaboração e execução “são obtidas com os familiares e/ou responsáveis por intermédio de questionários, reuniões e diálogos diários” (PPP, CMEI 1, 2019). Nesta medida, no que se refere aos procedimentos criados para acompanhamento do trabalho pedagógico e avaliação do desenvolvimento da criança, pondera que, para além desses procedimentos, é preciso lançar um olhar para todos os momentos do cotidiano na instituição e os debates entre os profissionais, visando a propositura de práticas cada vez mais desafiadoras junto às crianças, visto que se constituem, também, como forma de comprovação das ações realizadas na instituição e “compartilhamento dessas com as próprias crianças e famílias” (PPP, CMEI 1, 2019). Percebe-se, assim, a existência de uma visão da educação da criança como uma ação que requer uma participação que envolve a instituição e a família e a noção do entendimento da avaliação como recurso para projetar e compartilhar as experiências vivenciadas no processo.

O **CMEI 2**, no ano de 2019, tinha, em seu quadro de profissionais docentes, um total de 20 professoras.

Na visão de projeto societário, o documento destaca, com base na CF de 1988, que a instituição pretende “[...] assumir responsabilidades na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e que preserve o meio ambiente, como parte do projeto de sociedade democrática” (PPP, CMEI 2, 2019). No documento, a função social da instituição se caracteriza como a busca pela formação integral da criança com vistas ao seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social. O espaço da instituição pretende constituir-se como ambiente acolhedor e seguro, livre de preconceitos, com iguais condições de acesso à informação e recursos tecnológicos visando manter a permanência das crianças na instituição. Com relação à Educação Infantil enquanto espaço institucional, os envolvidos na ação educativa assumem a missão de:

Tornar a instituição um espaço democrático que, nas suas ações auxiliem as crianças desde a mais tenra idade a exercer a cidadania, bem como, promover às crianças o cuidar/educar de qualidade, situações prazerosas de descobertas e aprendizagens significativas, com atenção ao desenvolvimento integral, despertando na criança através da brincadeira o desejo de aprender, de ser cuidada e de ir ao encontro do mundo que a cerca (PPP CMEI 2, 2019).

Portanto, a Educação Infantil é compreendida como espaço onde a criança atua como sujeito histórico de direitos, tem acesso aos conhecimentos construídos historicamente, descobre a si, ao outro e ao mundo e, nas interações, experiencia, criando novos significados em suas formas de agir. O documento ressalta que a instituição assume uma visão sociointeracionista, pautada nos estudos de Vigotski, ao exercer a sua função educativa. Quanto a concepção de avaliação o documento afirma:

Concebemos a ação avaliativa na Educação Infantil como um meio que auxilia e subsidia o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, bem como, objeto de reflexão crítica sobre a prática desenvolvida e ressignificação dessa prática pelo professor” (PPP, CMEI 2, 2019).

A avaliação ainda é apresentada como instrumento para as análises das práticas cotidianas, constituindo-se como meio para a observação de diferentes aspectos do dia a dia da instituição, da comunidade escolar e da prática docente. Dentre os documentos oficiais que fundamentam as concepções relacionadas à avaliação estão: LDBEN (BRASIL, 1996a), RCNEI (BRASIL, 1998), Parecer CNE/CEB

Nº20/2009a e DCNEI (BRASIL, 2009b) e, no âmbito municipal, PMEI (RONDONÓPOLIS, 2016c). Sobre concepções teóricas, destacam-se os estudos de Jussara Hoffmann.

O documento salienta que a avaliação tem a finalidade de contribuir para que os laços com as famílias sejam estreitados e para a troca de informações sobre os diferentes momentos da trajetória educativa da criança, visando o seu bem-estar e a continuidade de seu processo de desenvolvimento, conforme apresentado nas DCNEI (BRASIL, 2009). Quanto aos procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e avaliação, o PPP do CMEI 2 ressalta que a instituição

Vem buscando consolidar, além dos instrumentos de avaliação que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o caderno de campo que é citado na Política de Ciclos de Formação Humana como um dos instrumentos que possibilita ao professor registrar de maneira contextualizada os processos vividos por ele e pelas crianças na instituição, assim como, auxilia na construção dos Relatórios Descritivos do Desenvolvimento das Crianças (PPP, CMEI 2, 2019).

É reforçada a importância das observações realizadas no cotidiano da instituição e dos registros feitos pelo professor, o que garante a visibilidade do trabalho desenvolvido em sua prática pedagógica, e também os avanços das crianças. O ato de registrar, nesses moldes, assegura ao professor, por outro lado, uma boa organização no que diz respeito ao compartilhamento de sua prática ao discutir seu trabalho não só com os demais profissionais na instituição, mas também com as famílias envolvidas nesse processo.

Em suma, é possível notar que as concepções presentes nos PPP das instituições aqui investigadas dialogam com os documentos federais e municipal, uma vez que apresentam a avaliação como uma ação processual voltada para as necessidades educativas de todo o grupo e a busca da qualidade das ações desenvolvidas nas instituições. Neste sentido, ressalta-se, ainda, que os PPP de ambas as instituições apontam para a percepção da importância de se considerar as necessidades e opiniões dos profissionais, crianças e famílias, no planejamento e execução das ações, quando apontam que os projetos são elaborados a partir do diálogo envolvendo estes sujeitos. Assim, a avaliação assume um significado importante ao ser entendida como um mecanismo para compartilhamento, com as próprias crianças e famílias, das experiências vivenciadas na instituição (PPP, CMEI

1, 2019), e, ainda, como uma ação que tem a finalidade de contribuir para o estreitamento dos laços com as famílias e trocas de informações sobre os diferentes momentos da trajetória educativa da criança, com vistas ao seu bem-estar e à continuidade do seu processo educativo (PPP, CMEI 2, 2019), o que também está presente nas políticas analisadas, tanto na esfera federal como municipal.

5.2 A avaliação na Educação Infantil: (re)interpretações nos discursos das docentes entrevistadas

Fundamentado nos estudos de Ball e Bowe *et al* (1992), Mainardes (2006) demonstra que, no contexto da prática, a política está sujeita a interpretações, recriações, assim como produz efeitos que podem representar mudanças e transformações relevantes na política original. Isso porque a abordagem do ciclo de políticas concebe que “professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais” (MAINARDES, 2006, p. 53). Assim, as suas experiências, crenças e valores têm implicações neste processo de atuação.

Cabe ressaltar que o contexto da prática se caracteriza como mais uma arena da política. Nessa medida, não se trata de compreender este contexto como espaço apenas para “implementação” da política, ou ainda, valorizar um contexto em detrimento de outro. De acordo com Ball, Maguire e Braun (2016, p. 18-19) a atuação em políticas pode ser vista “como um aspecto dinâmico e não linear de todo o complexo que compõe o processo da política, do qual a política na escola é apenas uma parte”. Desse modo, a política é entendida como algo complexo e os contextos, como arenas que modificam sentidos, negligenciam ou supervalorizam aspectos da política.

A política é também compreendida como discurso e, neste sentido, incorpora significados e se utiliza “[...] de proposições e palavras, onde certas possibilidades de pensamentos são construídas” (MAINARDES, 2006, p. 54). Na perspectiva de Foucault, os discursos são vistos como construções e constituintes de práticas sociais que se configuram na realidade social. Como afirma Fischer (2001), o discurso, para o analista, torna-se o lugar da multiplicação dos discursos, bem como o lugar da multiplicação dos sujeitos.

Neste ponto, sendo o objetivo principal da pesquisa analisar os significados da avaliação na Educação Infantil propostos em documentos oficiais e as suas interpretações nos discursos de 05 (cinco) professoras no município de Rondonópolis-MT, chega o momento de dirigir-me as minhas interlocutoras e aos diálogos realizados no contexto da prática.

Para tanto, esclareço que as reflexões serão realizadas a partir de três eixos de análises, que dizem respeito aos sentidos e significados da avaliação presentes nos discursos das professoras entrevistadas, desafios encontrados no processo de avaliação e o conhecimento que possuem sobre as diretrizes acerca da avaliação propostas nas políticas que foram alvo de análise na pesquisa.

As docentes entrevistadas no CMEI 1 foram as professoras Ana, Cora e Diva. Com relação à experiência de docência na Educação Infantil, a Professora Ana³⁴ possui três anos e meio de atuação, a Professora Cora, cinco anos de experiências na docência, e a Professora Diva conta com três anos de docência, tendo assumido o concurso no ano de 2016, sendo o CMEI 1 a primeira instituição onde atua.

No CMEI 2 foram entrevistadas as professoras Bela e Ema. A Professora Bela³⁵ atua na Educação Infantil há 25 (vinte e cinco) anos e 06 (seis) meses, sendo estes anos de experiência todos na RME de Rondonópolis-MT. A Professora Ema possui 07 (sete) anos de docência na Educação Infantil neste município e, na sua carreira como professora, trabalhou, anteriormente, em turmas multisseriadas em fazendas.

O diálogo com as professoras iniciou com o relato sobre suas experiências docentes, sendo que, em seguida, o foco passou a ser o diálogo sobre os sentidos e significados da avaliação na Educação Infantil apresentados nas falas das entrevistadas, questão central desta pesquisa. As professoras assim se expressaram:

Quando fala em avaliação, a gente pode pensar que é uma coisa ruim. Na Educação Infantil, não. É uma forma de observar como a criança vem se desenvolvendo, no decorrer do semestre [...] é estar sempre atento à evolução que ela está tendo. Não é como no Ensino Fundamental, que as crianças passam. Nós estamos aqui para que elas se desenvolvam integralmente, no seu desenvolvimento pessoal, nas interações, não é para dar atividades para eles passarem pontilhados. Então, eles se desenvolvem no lúdico. Eles brincam. Eles aprendem ali, brincando. E é assim que as orientações dizem que eles têm que aprender: brincando (Prof.^a ANA, 2019).

³⁴ Dados coletados nas entrevistas com as docentes nos meses de agosto e setembro de 2019.

³⁵ Dados coletados nas entrevistas realizadas no mês de agosto de 2019 com a Professora Bela e no mês de novembro do mesmo ano, com a professora Ema.

É um processo necessário, muito importante, porque vai observar o desenvolvimento integral da criança. Eles chegam abertos à aprendizagem, porque desde bem pequenininhos, os bebês, eles aprendem. A gente percebe isso a cada dia. A evolução e o desenvolvimento deles é assim, uma coisa rápida. A gente precisa ter esse olhar de educar e cuidar (Prof.^a BELA, 2019).

Avaliação eu entendo que é um processo em que a gente observa a criança e, não só a criança, como as nossas ações em relação àquela criança. Os avanços, as dificuldades e as nossas intervenções referentes aos desafios que a criança vem apresentando. Então, eu entendo que a avaliação é um momento de reflexão sobre as nossas ações e sobre a reação da criança mediante aquelas ações que nós estamos proporcionando a elas (Prof.^a CORA, 2019).

Bom, eu acredito que a avaliação, principalmente na Educação Infantil, ela tem que ser uma avaliação da criança, com a criança. Então, o meu parâmetro é ela mesma e não outras crianças. É, eu acho que requer um olhar mais sensível, mais atento pra essa criança, para esse desenvolvimento dela. Lógico que a gente leva em conta o desenvolvimento físico, cognitivo, lembrando dos estudos de Piaget e Vigotski, mas a gente, o parâmetro principal que eu olho é ela. Não em comparação dela com a outra criança da turma, ou com uma criança ideal, vamos dizer assim (Prof.^a DIVA, 2019).

É um processo, que conta tanto pra perceber o desenvolvimento das crianças como para reavaliar o que eu fiz, o que eu propus. Se deu certo. Se daquele jeito que eu fiz a criança, adquiriu conhecimento, ver o que que eu preciso mudar. Avaliar é registrar os momentos, no caderno de campo, principalmente, porque senão a gente esquece. E teria que ser diário. Porque eu avalio, eu sempre anoto um dia sim, um dia não, porque são muitas crianças na sala, então, pra você anotar todas as crianças, não dá tempo de observar todas. Então, eu escolho um grupo de crianças e avalio aquelas crianças, naquela atividade. O que significa aquela brincadeira pra ela. Como que ela está aprendendo com aquela brincadeira? Foi importante? Sentiu prazer? (Prof.^a EMA, 2019).

De maneira geral, o que vem à tona nos discursos das professoras é o entendimento da avaliação como processo, termo usado por três das cinco professoras entrevistadas: Bela, Cora e Ema. A observação é apresentada como um componente do processo de avaliação.

Para a professora Bela, o foco desta observação é o desenvolvimento da criança. Os discursos das professoras Cora e Ema ampliam esta visão ao apontar que a observação não deve estar direcionada apenas ao desenvolvimento da criança, mas às ações do professor e reações das crianças diante das experiências proporcionadas a elas (Prof.^a CORA, 2019). Assim, numa ótica inicial, é possível dizer que avaliação é vista como observação. No entanto, como já abordado neste estudo, cabe reiterar

que o olhar observador é apenas parte do processo, tem a sua intencionalidade educativa e não se sucede de forma isolada, mas articulada a várias outras ações.

Documentos legais e estudos teóricos referentes à Educação Infantil apontam a observação como uma ação fundamental da avaliação nesta etapa da educação. Autores como Bassedas, Huguet e Solé (1999), Hoffmann (2009a, 2012, 2014), Silva (2014), Pascal e Bertram (2019), apresentam a observação como uma ação importante na prática de avaliação comprometida com a formação dos sujeitos envolvidos.

Para Bassedas, Huguet e Solé (1999) esta observação não é passiva e se materializa quando se está questionando, auxiliando as crianças, propondo coisas diferentes, de acordo com as particularidades de cada criança, refletindo sobre as suas formas de receber o auxílio, de negá-lo, de interagir, opinar, ou seja, seus modos de ser e agir nos espaços educativos. Silva (2014) considera que a observação deve ter uma intencionalidade, e salienta que, quando não registrada, se “perde” entre outras situações, comprometendo a compreensão da evolução do processo educativo. Pascal e Bertram (2019) ressaltam a observação como relevante forma de coleta de informações a respeito das crianças, dos demais sujeitos envolvidos no ato educativo e dos diversos fatores que integram esse processo.

Dessa forma, considero que a observação se sucede de forma participativa, apresentando a sua intencionalidade e mediações ativas, uma vez que, quando materializada em forma de múltiplos registros, servirá como base para dar continuidade as ações educativas e a construção de conhecimentos pelas crianças.

Com Hoffmann (2014) entendo o sentido da avaliação na Educação Infantil como uma ação de acompanhamento de um percurso de vida da criança, colaborando com o seu desenvolvimento. Esta visão está integrada às políticas educacionais, nas quais o acompanhamento está relacionado ao trabalho pedagógico e à avaliação do desenvolvimento integral da criança (DCNEI/2009, LDBEN/1996). Para a autora, há dois aspectos importantes a se compreender no processo de avaliação. O primeiro deles é de se ter a clareza de que as expectativas do professor podem não corresponder às formas específicas de a criança interagir/responder nas diversas situações e, o segundo, é que o acompanhamento do processo de construção de conhecimento se dá pela observação e reflexão permanente, que não se sucede em períodos estanques ou delimitados, mas de forma continuada e simultânea às

manifestações das crianças e ao seu desenvolvimento (HOFFMANN, 2009a). A autora complementa que o olhar observador não diz respeito apenas à criança, mas também a todo o espaço da instituição com todas as variáveis que ela contempla, o que inclui a dinâmica das relações/interações no espaço pedagógico.

Neste sentido, a avaliação não é vista como uma ação pontual, ou como “um momento”, mas como uma ação processual, permanente, que abarca momentos de observações e mediações nas experiências cotidianas, assim como a reflexão e intervenção pedagógica, o que inclui estudos teóricos, o planejamento de novas ações, registros e reorganizações necessárias.

Os discursos sobre as concepções das professoras entrevistadas, apresentados anteriormente, não trazem, explicitamente, o sentido da avaliação como acompanhamento e não se utilizam do termo processual, no entanto, a professora Ema, ao citar as formas como realiza os registros das experiências vivenciadas, se expressa afirmando que constrói um “[...] *portifólio com as crianças todos os anos, acompanho, observando cada uma delas*” (Prof.^a EMA, 2019).

A professora Ana ressalta que o objetivo da avaliação não é o de promover a criança para a etapa posterior, mas criar condições para que ela se desenvolva integralmente, por meio de experiências lúdicas. Esse pensamento ecoa o que aponta Micarello (2010), que na Educação Infantil a avaliação é vista como instrumento de inclusão e pondera que:

Isso significa que as instituições não podem utilizar relatórios, pareceres, avaliações realizadas por professores ou outros profissionais para definir se uma criança deve ou não ser aceita na instituição ou em determinado grupo, tampouco se deve acompanhar seu grupo de referência em etapas posteriores do desenvolvimento do trabalho. A avaliação deve objetivar um conhecimento mais aprofundado das crianças, para que os adultos sejam capazes de mediar, de forma mais adequada, as relações entre elas e o ambiente no qual estão inseridas (MICARELLO, 2010, p. 3).

A avaliação é ainda significada, na fala das professoras como ato de reflexão sobre as experiências planejadas, o que fica evidente quando demonstram preocupações quanto às reações das crianças e o que as brincadeiras significam para elas, como declaram Cora e Ema (2019). Hoffmann (2009a, p. 101-102) pontua que a ação educativa deve valorizar, principalmente, “os interesses e necessidades das crianças em direção à ampliação de suas possibilidades. Confiar em suas tentativas,

valorizar suas descobertas. Perseguir o desenvolvimento de ações educativas, interligadas e centradas na própria criança”.

A concepção da professora Diva vai ao encontro do que é defendido pela autora supracitada, quando coloca a criança como foco da ação avaliativa ao afirmar: “[...] eu acredito que a avaliação, principalmente na Educação Infantil, ela tem quer ser uma avaliação da criança, com a criança, então o meu parâmetro é ela mesma e não outras crianças [...], ou com uma criança ideal, vamos assim dizer” (Prof.ª DIVA, 2019). A esse respeito, compreendemos que para o professor realizar o acompanhamento do percurso educativo das crianças, respeitando-as em suas singularidades, é imprescindível “[...] uma avaliação como processo, que siga na contramão da avaliação que compara e classifica as crianças a partir de instrumentos uniformes e de um modelo ideal de infância e de criança” (GUIMARÃES; OLIVEIRA, 2014, p. 284), o que, na visão da interlocutora Diva, “requer um olhar sensível e atento para cada criança”. Entretanto, convém reforçar a necessidade deste olhar individual à cada criança, sem, contudo, perder de vista que a construção de conhecimentos ocorre de forma dinâmica, num processo de interação/ participação o que exige uma ação voltada para todo o processo, que implica considerar tanto as necessidades individuais como as de todo o grupo.

Nos diálogos concernentes à observação crítica, a professora Ana manifestasse, dizendo: “[...] observação crítica é quando eu consigo fazer uma análise do processo [...], não só das minhas crianças, mas do meu planejamento, das minhas ações” (Prof.ª ANA, 2019). Para a interlocutora Bela, “[...] é ver além do que é muito aparente. É ver o que a criança está precisando” (Prof.ª BELA, 2019). Por sua vez, Cora pondera que “[...] a observação crítica é também sobre o que eu estou fazendo enquanto mediadora. Como está sendo as minhas ações com as crianças” (Prof.ª CORA, 2019). Já a interlocutora Diva comenta assim o seu posicionamento a esse respeito: “[...] observação crítica, eu penso que é uma observação embasada cientificamente. [...] É no sentido de ter uma base pra você conseguir ter esse olhar para o que você está querendo avaliar, ou para o que você está querendo perceber” (Prof.ª DIVA, 2019). Por fim, para Ema, observação crítica “[...] é repensar no que se fez. Se surtiu efeitos, se você atingiu aquele objetivo proposto. É um tipo de reflexão sobre a própria ação docente, sobre a minha própria prática” (Prof.ª EMA, 2019).

Outro aspecto dialogado com as professoras diz respeito à noção sobre o educar e cuidar na Educação Infantil. A Resolução CNE/CEB Nº 5/2009 identifica a creche e pré-escola como “espaços institucionais, não domésticos que constituem estabelecimentos públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade [...]” (BRASIL, 2009b). Concomitantemente, a Política Municipal de Educação Infantil - Construindo Caminhos, destaca que, dentre os pontos relevantes para se pensar uma proposta de avaliação na Educação Infantil, é preciso considerar que “o cuidar e educar são dimensões presentes e indissociáveis em todos os momentos do cotidiano das instituições educacionais [...], que precisam ser avaliadas” (RONDONÓPOLIS, 2016c, p. 157).

Atualmente, este tema tem se tornado foco de debates e discussões entre especialistas e pesquisadores da área da Educação Infantil. Pasqualini e Martins (2008) refletem sobre este cenário, questionando e indicando que o binômio “cuidar e educar”, por vezes apresentado em textos políticos e discussões teóricas como objetivo principal da Educação Infantil, pouco tem contribuído para o entendimento sobre a especificidade desta etapa da educação. Isso porque os discursos e práticas se prendem às dimensões operacionais aparentes destes fenômenos e pouco se avança no sentido de uma compreensão clara sobre a essência dos significados de cuidar e educar. Fundamentadas nos estudos de Freitas e Shelton (2005), as autoras enfatizam a desvalorização histórica da ação de cuidar e sua vinculação ideológica à pobreza e ao assistencialismo, ponderando que não basta integrar cuidado e educação, é necessário pensar

[...] em um conceito de cuidado no atendimento à criança pequena (...) que não reduza o cuidado ao atendimento de necessidades básicas nem o restrinja a medidas para curar doenças, mas um conceito que vise à promoção do desenvolvimento da criança em suas várias dimensões (FREITAS; SHELTON, 2005, p. 203 *apud*, PASQUALINI; MARTINS, 2008, p 76).

Dessa maneira, cuidado e educação são entendidos como dimensões “intrinsecamente ligadas e inseparáveis do ponto de vista da práxis pedagógica” (PASQUALINI; MARTINS, 2008, p. 77), o que permite afirmar que

[...], a) é impossível cuidar de crianças sem educa-las (e vice versa); b) a noção de cuidado avança à seara das práticas educativas e só é possível separar tais dimensões se apreendidas em sua superficialidade; e [...], c) o cuidado está presente em alguma medida em todos os níveis de ensino e em toda relação educativa, não se

constituindo uma dimensão exclusiva ou específica da EI (PASQUALINI; MARTINS, 2008, p. 79-80).

Os diálogos com as professoras participantes da pesquisa abarcaram os seus entendimentos sobre o tema. A professora Bela, que no ano da entrevista atuava com bebês, comenta: “[...] mesmo se fosse com crianças maiores, a gente precisa ter esse olhar de educar e cuidar [...]. Não tem condições de trabalhar com crianças de zero a cinco ou seis anos sem ter esta visão” (Prof.^a BELA, 2019). A interlocutora Ana assim se expressa: “[...] não tem como eu educar as minhas crianças aqui sem eu ter o meu olhar de cuidado. Não tem, é impossível. Porque nós estamos criando valores. E quando se trabalha valores, você está cuidando. Cuidando do intelectual deles” (Prof.^a ANA, 2019). As falas das demais professoras dialogam com as concepções já apresentadas. A Professora Cora comenta: “[...] quando a gente está educando a gente também está cuidando daquela criança. Um olhar cuidadoso ou uma atenção. Estou trabalhando algo científico, mas também estou tendo uma ação de cuidar (Prof.^a CORA, 2019). Diva, de sua parte, pondera: “[...] não tem como eu pensar só em cuidar ou só em educar. Pra mim, o cuidar e educar estão ali, juntos, ao mesmo tempo que eu educo, eu cuido” (Prof.^a DIVA, 2019). Concomitantemente, a professora Ema diz: “[...] pra mim é uma coisa só. Você está cuidando e educando o tempo inteiro. É observando o que a criança faz, incentivando, propondo brincadeiras” (Prof.^a EMA, 2019).

A avaliação na Educação Infantil tem sua própria complexidade. É uma prática que exige do professor o comprometimento, um olhar atento à criança nas diversas situações que ela vivencia na instituição, bem como demanda, para além de formação teórica, o conhecimento e o respeito às histórias de vida das crianças e de suas famílias.

Por essa razão, esse processo é frequentemente atravessado por alguns desafios que impactam na sua execução.

Diante da indagação sobre os principais desafios encontrados no processo da avaliação da criança, e como elas lidam com tais dificuldades, cotidianamente, nas instituições, quatro das cinco entrevistadas, apontaram que as suas tensões estão relacionadas aos registros, sendo a principal preocupação direcionada à escrita dos relatórios do desenvolvimento global da criança e ao planejamento.

Hoffmann (2009b) já apontava que o professor raramente é levado a comunicar livremente as suas opiniões, fazer relatos sobre a sua prática ou analisar com bases teóricas as situações vivenciadas no cotidiano das instituições, o que lhe causa certo receio em expor as suas ideias sobre a avaliação. Conforme a autora, o ideal é somar esforços, discutir diferentes pontos de vistas, combater atitudes competitivas e, sobretudo, assumir posturas abertas a discussões coletivas e de respeito à sensibilidade deste profissional, ou seja,

[...] favorecer oportunidade de trocar ideias e discutir o seu cotidiano com outros colegas, oportunizar lhes tempo para reflexão e estudo de forma a repensar suas ações e entendê-las, descobrir-se em dúvida à semelhança da maioria dos professores e capaz de sugerir algumas alternativas próprias já construídas em sua prática (HOFFMANN, 2009b, p. 164-165).

Com a intenção de compartilhar ideias e discutir as práticas educativas no cotidiano das instituições, as docentes participantes enumeraram os principais desafios encontrados na efetivação do processo da avaliação e revelaram como enfrentam estas situações. A interlocutora Ana responde: “[...] *na minha atividade planejada eu consigo registrar, eu tenho aquele olhar mais centrado e voltado para o que eles estão fazendo*”. E complementa:

Às vezes, o meu planejamento pode não dar certo. Então eu tenho que fazer está avaliação crítica de mim. Não só das minhas crianças, eu tenho que avaliar o meu planejamento, se está dando certo, as minhas atividades, as minhas ações em sala, se estão fluindo, se estão tendo evolução (Prof.^a ANA, 2019).

A fala inicial da interlocutora indica que os seus registros de avaliação incidem, em maior proporção, sobre as atividades que compõem o seu planejamento, o que evidencia certa preocupação no direcionamento do seu olhar, que se volta às ações planejadas e às interações das crianças, mais especificamente, no contexto destas ações. Ademais, cita a autoavaliação como estratégia no desenvolvimento das ações.

Um aspecto a considerar nesta situação é o “perigo” da centralidade no desenvolvimento de ações pensadas apenas pelo professor. Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019) enfatizam a importância da participação das crianças no planejamento pedagógico. Sabemos que esta é uma discussão que pode ser considerada recente e em construção, o que demonstra a sua complexidade, uma vez

que, historicamente, ao professor foi atribuída a função do adulto que “sabe”, que “propõe” e direciona as ações educativas, restando, às crianças, acatar o que é dito e proposto.

De acordo com os autores, nas pedagogias em participação a ação de planejar cria momentos para a criança falar e escutar a si mesma e ao outro (colegas e demais adultos), de modo que o planejamento é pensado numa perspectiva solidária, que valoriza a criança, reconhecendo-a como pessoa e favorecendo o seu desenvolvimento humano. Nesta medida,

Planejar é dar a criança poder para se escutar e para comunicar essa escuta; é um processo humanizante - a criança sabe que o direito de escuta de si e dos outros está garantido. A criança que escuta cria hábito de incluir intenções e propósitos, bem como de tomar decisões, o educador cria o hábito de incluir os propósitos da criança e de negociar as atividades e projetos, promovendo uma aprendizagem experiencial e cooperativa. Esse é um processo de negociação do currículo com as crianças, por meio da negociação do planejamento educacional (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 48).

O que pretendo dizer, a partir destes apontamentos, é que, quando o planejamento inclui as vozes infantis, os registros resultantes das observações apresentam significados que dialogam com a realidade das crianças e do grupo, com as suas experiências de vida, com as suas histórias.

Hoffmann (2012) chama a atenção, também, para o “risco” da unilateralidade no planejamento, que ocorre quando é apenas professor que decide e propõe as ações. Para ela, o processo avaliativo mediador exige um projeto educativo flexível que inclui os contextos de vida das crianças. Sendo assim, as propostas organizadas pelos professores necessitam ter em consideração “o que as crianças ‘precisam’ aprender (objetivos do professor) e o que elas ‘querem’ aprender (interesses e necessidades reveladas pelas crianças)” (JUNQUEIRA FILHO, 2011 *apud* HOFFMANN, 2012, p. 69). É importante considerar, ainda, as características próprias da faixa etária das crianças atendidas na Educação Infantil, o que demanda um planejamento dinâmico, flexível, capaz de integrar as suas iniciativas, seus anseios, expectativas, questionamentos, alegrias, insatisfações, que são demonstradas no espaço educativo e os que são relatados pelas famílias.

Destaca-se, pois, a necessidade da aprendizagem do olhar (HOFFMANN, 2012, FORMOSINHO e OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019). A avaliação que busca considerar a complexidade das experiências das crianças e do ato educativo exige uma visão holística que contemple todo o processo. Logo, “[...] a solução é readquirir, reaprender a nossa forma de ver. A nossa forma de ver nos ensinou a separar coisas que não são separadas” (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 104), o que significa, ainda tendo como base a visão dos autores, que é preciso pensar em estratégias para avaliar também a dinâmica do todo.

Ao falar dos desafios encontrados em sua prática educativa, Bela afirma:

Pra mim, o que eu acho mais difícil de lidar, na prática avaliativa, é analisar quando a criança é muito quieta, é muito passiva é..., parece que a gente tem pouco a observar nela, a gente tem que ter um olhar muito atento, pra você pegar as pequenas coisas que ela fala, as pequenas coisas que elas fazem. [...] Eu ainda tenho dificuldades, elas vêm sendo, graças a Deus, sanadas, porque a nossa coordenadora, aqui, fica bastante nos acompanhando, nos orientando como fazer. O caderno de campo, ele efetivou de verdade na minha vida profissional, com a nossa coordenadora. Até então, ele existia, mas ele ficava guardado e fazia-se alguns pequenos registros, de vez em quando, e daí ficava por ali e a gente já escrevia o relatório. Agora não, ele já é uma prática diária aqui dentro do centro, e que eu tenho aprendido a fazer isso, e, então, isso tem contribuído bastante com o meu trabalho, com a minha escrita no relatório do desenvolvimento. Então, assim, já não é mais um processo tanto doloroso escrever sobre a criança (Prof.ª BELA, 2019).

O discurso de Bela, ao mencionar que considera difícil “*analisar a criança quando é muito quieta, é muito passiva*”, chama a atenção para a necessidade de o(a) professor(a) ampliar o foco das suas observações para além das visões ou ideias espontâneas que constrói a respeito das crianças e, principalmente, àquelas relacionadas as suas características, ou, ao seu comportamento.

Silva (2014) menciona a observação intencional, planejada e a utilização de múltiplos registros como condição necessária para se desenvolver práticas educativas de avaliação, cujo foco do olhar observador, em relação à criança, não esteja fundamentado em ideias criadas previamente pelo educador. A observação formal, espontânea, ocorre, pois, como uma característica natural do ser humano, está presente em todos os momentos nas relações interpessoais, no entanto, de acordo com a autora, se fundamentada apenas no olhar espontâneo, corre-se o risco de a prática de avaliação resumir-se em juízos atribuídos pelo professor, que, na verdade,

funcionam como rótulos direcionados às crianças (SILVA, 2014) e que, de certo modo, resultam em uma avaliação classificatória. Neste sentido, uma ação avaliativa significativa para o acompanhamento da criança em sua trajetória educativa, busca valorizar as formas próprias de cada criança vivenciar as diversas experiências e produzir o seu conhecimento.

Nesta medida, destacam-se as particularidades, as diferenças culturais e entre sujeitos. Cada criança apresenta a sua forma própria de ser, interagir, aprender e se desenvolver. Como já discutido na seção 3.2 (p. 64) da dissertação, a partir dos estudos de Hoffmann (2014), mesmo sendo criadas no mesmo convívio familiar, as crianças apresentam aspectos diferentes em sua forma de ser, estar e conviver. Dessa maneira, é imprescindível que o olhar do educador esteja pautado em uma observação intencional, cuidadosa e ancorada em múltiplos registros das interações das crianças nas diversas situações vivenciadas nas experiências diárias. Ademais, a ampliação do foco de observação do professor e a apropriação de conhecimentos necessários para a realização dos múltiplos registros perpassa por questões relacionadas à formação continuada e às condições do trabalho docente.

Neste mesmo seguimento, ainda, sobre o discurso de Bela, chamou-me a atenção a afirmativa da entrevistada de que o acompanhamento da coordenação pedagógica, fazendo-a perceber a importância e formas de realizar os registros diários, vem auxiliando na superação dos desafios na escrita do relatório da criança. Hoffmann (2012, p. 105) aponta a observação acompanhada de anotações (registros) e o ato de rever/refletir sobre estas anotações como caminhos importantes para auxiliar na prática educativa de avaliação. Esse processo exige o diálogo e a formação profissional, “[...] uma vez que elaborar relatórios de avaliação exige estudo, tempo e permanente observação das crianças”.

Para a professora Cora, as principais dificuldades também estão relacionadas aos registros. Ela assim se exprime:

As minhas dificuldades, assim, desde que comecei fazer os relatórios, são porque, no caderno de campo, a gente faz as anotações, porém, já no relatório, não é tanto. O caderno de campo, eu o vejo um pouco meio que sem sentido. Porque você fala também sobre as atividades, mas também você vai falar sobre aquele comportamento que é sobre como a criança está se expressando [...] e, pelas orientações que a gente tem recebido sobre a avaliação, principalmente quando chega

no período do relatório que se discute nas HTPC³⁶, que nem tudo a gente pode pôr. Assim, eu hoje tenho muita dificuldade na elaboração do relatório, porque eu sempre coloco ‘a criança teve dificuldade nesta atividade, porém após as intervenções ela avançou em tal ponto’. Aí, não pode usar o termo dificuldade, mas daí qual termo que eu vou usar? Então, as minhas dificuldades na elaboração do relatório são estas. [...] E hoje, principalmente, dentro da minha sala, eu tenho crianças especiais, e estes relatórios circulam nas mãos de vários médicos. Então, muitas vezes, eu penso assim: ‘Poxa vida, poderia ter mais coisas ali!’ (Prof.^a CORA, 2019).

A fala inicial da interlocutora Cora no tocante à escrita dos relatórios e registros no caderno de campo, possibilita afirmar que, a realidade apresentada revela que, não está se estabelecendo uma relação entre os registros realizados no caderno de campo e os registros que irão constituir o relatório descritivo do desenvolvimento integral da criança, ou, ainda, outros documentos. Os múltiplos registros das observações, sejam eles as anotações no caderno de campo, fotos, vídeos, entre outros, necessitam ser concebidos e realizados de forma articulada, uma vez que visam evidenciar o processo educativo como um todo.

Os registros são mecanismos que visam contribuir para a funcionalidade e aprimoramento de toda a ação docente e, nesta medida, como recurso utilizado em benefício da própria prática pedagógica. Assim, considero que as formas como são realizados os registros diários, devem propiciar subsídios para a elaboração de outras documentações, como os relatórios e o planejamento de novas ações.

No que se refere à afirmação da interlocutora de que “nem tudo a gente pode por” no relatório, chamo a atenção para as ponderações de Micarello (2010) quando considera o relatório do desenvolvimento global da criança como estratégia para assegurar os resultados das observações e registros dos docentes e para se trabalhar o olhar observador do professor, possibilitando-lhe um conhecimento mais aprofundado de cada criança e do grupo em que atua. Desse modo, os relatórios são entendidos pela autora como

Relatos que trazem de forma acolhedora, as experiências de crianças de diferentes idades, evidenciando que não existe uma perspectiva classificatória ou homogeneizadora no ato de avaliar, mas um esforço para compreender como é possível proporcionar, a cada criança, experiências mais ricas, que favoreçam seus avanços e um desenvolvimento pleno de suas possibilidades (MICARELLO, 2010, p. 9).

³⁶ HTPC significa Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo.

Fica evidenciado a necessidade de um caráter acolhedor e de relatos que demonstram avanços, conquistas. A interlocutora Cora pondera, ainda, sobre ser apropriado ou não descrever aspectos relacionados ao comportamento das crianças no relatório. Entendo que esta questão perpassa pelas nossas concepções acerca da avaliação e de educação. Como argumenta Hoffmann (2009a) é necessário indagar: a avaliação é concebida como uma ação que funciona em benefício da educação? Estudos teóricos apontam que a avaliação comportamentalista é classificatória, uma vez que é apresentado o modelo de um “comportamento” considerado como “ideal” ou esperado.

Neste sentido, Hillesheim e Guareschi (2007), mencionam a Psicologia do Desenvolvimento, ou comportamental, que surge no século XIX, com a “tarefa” de classificar e controlar os seres humanos, uma vez que determinados aspectos da conduta humana passam a ser entendidos como “problemáticos”.

Para Hoffmann (2012, p. 89-90) relatórios de avaliação significativos têm o objetivo de “documentar e ilustrar a história da criança no espaço pedagógico, a sua interação com os vários objetos do conhecimento, a sua convivência com os adultos e outras crianças que interagem com ela, de forma positiva e potencializadora”. Assim, são registrados os avanços, construções e desafios superados pelas crianças e a postura e ações assumidas pelo professor.

Entendo que os registros diários apresentam características de anotações mais “particulares” do professor, dessa maneira, se tornam mais abrangentes, pois são base para a reflexão e reorganizações das ações. No entanto, como mencionado anteriormente, é importante que essas anotações diárias sejam realizadas de modo a contribuir com a ação docente. Com isso em mente, cabe reiterar que o Parecer CNE/CEB Nº 020/2009 indica que os procedimentos e instrumentos de avaliação para acompanhamento do trabalho pedagógico e das conquistas das crianças devem possibilitar “[...] a observação sistemática, crítica e criativa do *comportamento* de cada criança, de grupos de crianças, das brincadeiras e interações entre as crianças no cotidiano, e a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.) [...]” (BRASIL, 2009a, p.17, grifos meus). De acordo com o documento, as observações e registros, realizados ao longo do período, em diversos momentos, possibilitam ao docente compreender a criança,

seus modos de agir, sentir e pensar culturalmente, as suas preferências, maneiras de se relacionar, suas narrativas, o que “pode ajudar o professor a reorganizar as atividades de modo mais adequado ao alcance dos propósitos infantis e das aprendizagens coletivamente trabalhadas” (BRASIL, 2009a, p. 17). Assim, é possível reconhecer a necessidade do caráter acolhedor e a intervenção permanente no decorrer de todo o processo, a fim de que a ação avaliativa demonstre as construções decorrentes dos propósitos planejados nas diferentes situações de aprendizagens trabalhadas.

Micarello (2010) menciona, ainda, os relatórios particulares, que são registros mais objetivos, de uso exclusivo do professor, apenas ele, equipe gestora e a família têm acesso as informações registradas. Trata-se de anotações relacionadas a aspectos de saúde, históricos médicos e outras informações repassadas pelas famílias que passam a ter um caráter mais confidencial.

Os discursos da professora Diva apresentam o seu questionamento, quanto ao como avaliar e como descrever este processo. Assim a entrevistada comenta

Tenho dificuldades na questão da avaliação, justamente porque a gente pensa: “Ah eu vou trabalhar, eu quero trabalhar a coordenação motora com as minhas crianças e a psicomotricidade. Então, eu vou trazer corda pra eles, vou fazer um circuito e tudo mais, porque eu quero a coordenação ampla. Mas como que eu vou avaliar ele. Eu avalio se ele executa bem aquele exercício? Mas o que que é executar bem? Então eu acho que essa é uma dificuldade que eu tenho. Como que eu vou avaliá-lo? Como que eu vou escrever esta avaliação no meu caderno de campo pra depois ela aparecer lá no parecer descritivo do desenvolvimento desta criança (Prof.^a DIVA, 2019)?

O olhar avaliativo é sempre interpretativo (HOFFMANN, 2012). Outro fator relevante a considerar é a intersubjetividade inerente no processo avaliativo. As “certezas” que temos expressam sempre um “ponto de vista”, pautado naquilo que observamos na relação com o outro, em nossas concepções, crenças e valores. Assim, compactuo com a autora quando afirma:

O caminho [...], é estarmos conscientes desse caráter interpretativo do processo, porque passaremos a duvidar de nossas certezas e hipóteses, levantando novas perguntas sobre o que se vê, e não respostas definitivas. Quanto mais compartilhamos com outros essas ‘incertezas’, mais reflexiva se tornará a ação avaliativa, o que nos aproximará de hipóteses mais seguras e consistentes acerca do que estamos a avaliar (HOFFMANN, 2012, p. 87).

Como vemos, ela ressalta a importância da ação reflexiva sobre cada criança como ponto de partida para escrever as suas histórias na Educação Infantil (HOFFMANN, 2009a). Dessa forma, as análises resultarão em relatos que demonstram o jeito de ser e aprender de cada criança.

Ao dialogar com a professora Ema sobre possíveis desafios no processo de avaliação, a interlocutora declara:

Eu até que não tenho dificuldades em escrever o que eu acredito que é o desenvolvimento, que é o que eu vejo na minha criança e o que eu acompanho e registro no caderno de campo, quase que diariamente. Então, eu não acho que é uma dificuldade fazer um relatório. Mas se a gente tivesse mais formação sobre a avaliação, poderia ter uma visão diferente e ver algo que eu preciso melhorar [...]. Tenho que concluir os registros das crianças sempre em casa, porque eu nunca consegui fazer tudo na escola. Mesmo porque, como eu já disse, não tem como avaliar todas as crianças naquela mesma atividade. Porque são muitas crianças, no caso, 22 (vinte e duas) ou 24 (vinte e quatro) crianças na sala. [...], mas, se fosse menor o número de criança, eu acho que teria mais tempo de acompanhar individualmente (Prof.^a EMA, 2019).

Ema elenca como desafio o fato de que para manter os registros das observações atualizados é necessário um trabalho para além de sua carga horária. O número de crianças na turma, portanto, é apontado como um impasse para uma real efetivação do acompanhamento individualizado de cada criança, conforme as suas necessidades.

Neste sentido, Guimarães e Oliveira (2014) ressaltam que o desenvolvimento de procedimentos de avaliação que visam o acompanhamento do trabalho pedagógico está diretamente relacionado às condições de trabalho do professor. Em estudos sobre a documentação pedagógica como caminho possível para a consolidação da concepção e prática da avaliação como processo, as autoras assinalam o excesso de crianças por turma como um dos obstáculos enfrentados diariamente pelos educadores. Isso porque “[...] a avaliação reflexiva requer do professor uma postura de observação, descrição e análise que permita documentar o individual de cada criança dentro da turma” (GUIMARÃES; OLIVEIRA, 2014, p. 287), o que nem sempre é possível ser realizado nas horas de trabalho nas instituições, exigindo uma jornada para além da estabelecida. Coaduno com as autoras quando

afirmam que esta, dentre outras situações, clama por medidas do poder público, uma vez que dificulta a forma de trabalho proposto, no que se refere à prática de avaliação.

Dentre os instrumentos utilizados para os registros das observações, as entrevistadas citaram: “*Caderno de campo, fotos e vídeos*” (Prof.^a ANA, 2019); “*O planejamento, caderno de campo, fotos e vídeos*” (Prof.^a BELA, 2019); “*Caderno de campo, as atividades palpáveis realizadas com as crianças, fotos e vídeos*” (Prof.^a CORA, 2019); “*O caderno de campo, fotos e filmagens*” (Prof.^a DIVA, 2019); e “*Caderno de campo, portfólio com as várias atividades que são feitas com as crianças, fotos, vídeos*” (Prof.^a EMA, 2019). A adoção destes instrumentos se insere na avaliação nas perspectivas processual, formativa e mediadora e permite ao educador perceber “[...] como o contexto e o processo favorecem ou dificultam os progressos das crianças” (SILVA, 2014, p. 155). Porém, é importante ressaltar que a simples adoção de um ou outro instrumento, não significa dizer que o educador atua pautado nas perspectivas ora citadas, o que define, isto é, a sua maneira de atuar a partir destes instrumentos, as suas concepções, o que ele faz com estes instrumentos neste processo de avaliação.

Ainda, articulado ao diálogo relacionado aos desafios enfrentados pelas docentes, ressalta-se as formas como as famílias participam do processo educativo da criança. O Parecer CNE/CEB Nº 020/2009, salienta que um dos pontos fundamentais para o trabalho com as famílias perpassa pela propiciação de oportunidades para a “participação destas na gestão da proposta pedagógica e pelo acompanhamento partilhado do desenvolvimento da criança” (BRASIL, 2009a, p. 14), o que demanda uma ação não apenas do(a) professor(a), mas um trabalho envolvendo todos os profissionais da instituição educativa. No diálogo com as professoras a esse respeito, os discursos das professoras evidenciaram ações que demonstram a intencionalidade de busca por esta participação compartilhada com as famílias, como se pode perceber nos discursos das interlocutoras Bela e Ema, que atuam no CMEI 2:

Sempre, no início do ano, nós temos o nosso período de adaptação, que acontece até começo de março, ou, dependendo a necessidade, ele se estende um pouquinho mais. Neste processo de adaptação nós conversamos com as crianças. [...] E, no caso dos bebês, a gente vai conversando com as famílias, manda as entrevistas e tal, porque, até então, os bebês e as crianças de 02 (dois) anos, a gente faz as rodinhas, eles observam, eles escutam, mas eles não conseguem dar

uma resposta mais direta pra gente, aí, a gente vai conversando com as famílias através de entrevistas, na porta das salas também [...]. As crianças maiores falam prontamente o que elas têm vontade de fazer aqui dentro. Então, a gente conversa, o grupo de professores, na formação continuada, e aí a gente desenvolve o projeto. Depois, conversa na reunião de pais, sobre o nome do projeto que vai desenvolver, pede colaboração deles, explica pra eles como vai ser, a duração que vai ter, e que a gente necessita do apoio deles. A gente faz também a feira cultural, eles vêm e participam. Nestes momentos, as crianças de quatro e cinco anos fazem exposição oral das apresentações, falam do que aprenderam, dão entrevistas e as famílias ficam maravilhadas e encantadas com o trabalho que a gente tem desenvolvido aqui. Então, também no final do segundo semestre tem a culminância, um projeto assim, que a gente já considera grande, porque é lindíssimo, é muito belo, as famílias, assim... vem todo mundo prestigiar. Então, a família é bastante participativa aqui. Também a escola desenvolve um momento que já é uma cultura. Vou falar um pouco da Sacola Viajante, por exemplo. As crianças de dois a cinco anos levam a sacola pra casa, os pais participam, fazem as atividades com as crianças, tal, e depois, no final, os pais fazem o registro de como foi as atividades lá. E quanto aos bebês, nós temos o cardápio literário, né, que é literatura. Os pais levam pra casa os livros, leem para os seus filhos, os bebês, permitem que os bebês manuseiem o livro, e daí eles fotografam ou fazem vídeos e enviam para o CMEI e, das crianças maiores, eles registram, à caneta, no papel, tudo certinho. Tem pais das crianças maiores que também fazem fotos, fazem vídeos, mandam pra professora. Então, assim, os pais também contribuem nesta questão de registros (BELA, 2019).

A participação das famílias sempre acontece. A própria conversa com os pais ali na porta. Olha, ele fez isso. Aprendeu isso. Se divertiu fazendo isso. A gente vai sempre conversando com os pais. E tem muitos pais que perguntam. Eles estão interessados neste processo, de aprendizagem do filho. E também nas socializações, a gente está sempre demonstrando para os pais o que foi feito. Na “Amostra Cultural”, nas festas, momentos em são feitas várias apresentações. Eu penso que nisto estamos mostrando o nosso trabalho (EMA, 2020).

Com relação aos discursos das professoras entrevistadas no CMEI 1, sobre ações envolvendo o acompanhamento compartilhado com as famílias em relação ao desenvolvimento da criança, as docentes assim ponderaram:

Acontece mais no momento da entrega de relatórios. Então, na reunião do primeiro semestre [...] é falado como é o nosso trabalho. Toca-se no assunto, mas ter aquela coisa assim, né, a família participar, não. Mesmo porque, como a nossa escola é nova, [...] os nossos pais, são pais que ainda não estão efetivamente dentro da escola. [...] Quando trabalhamos o projeto “Quem cuida de mim”, neste momento, os pais estiveram muito presentes. Teve bastante aceitação, sabe. Eles vieram, se divertiram, eles ouviram palestras. Então, teve palestra com o conselho tutelar, sobre os direitos das

crianças. Este ano teve a palestra sobre o autismo, devido a escola receber muitas crianças com autismo (ANA, 2019).

[...] aqui nós não trabalhamos com datas comemorativas, e a gente não trabalha com cadernos, o quatro e cinco anos, o método tradicional. Então, os pais querem, têm essa ansiedade que os filhos saiam daqui lendo e escrevendo. Então é feita uma reunião, todo o início do ano, explicando para os pais a metodologia da escola, como trabalhamos, o porquê não trabalhamos com as datas comemorativas e também isso é feito nas portas das salas para aquelas crianças que vão entrando depois, que os pais vêm questionar. Então, assim, os pais são incluídos nos diálogos (CORA, 2019).

A gente já fez reunião falando como é o nosso trabalho aqui no CMEI. A gente tinha uma proposta de fazer reuniões por agrupamentos, para os pais, pra gente proporcionar a eles atividades que a gente faz com a criança daquele agrupamento, né, daquela faixa etária. Mas acabou que não aconteceu. Nós não fizemos (DIVA, 2019).

Percebe-se, nos discursos das entrevistadas que, em ambas as instituições, as falas das professoras dialogam quanto à realidade específica de cada CMEI, no que se refere à esta dimensão do trabalho educativo com as crianças, relacionada a possibilitar às famílias oportunidade para participar do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Os discursos, nesse sentido, são distintos; e o processo de consolidação das ações pensadas nas instituições também divergem entre si, uma vez que se referem a realidades, histórias e sujeitos diferentes.

Em se tratando do conhecimento sobre as orientações relativas à avaliação na Educação Infantil, propostas nas políticas oficiais (documentos) e quais destes documentos já foram discutidos e utilizados no trabalho pedagógico, as entrevistadas responderam:

Tem a PMEI, ela fala sobre a avaliação. A DCNEI. Eu não me lembro, porque eu já estudei há muito tempo, mas tem o RCNEI. A BNCC, eu não fiz um estudo. A gente ficou focado mais na parte de como entender os campos (Prof.^a ANA, 2019).

*Nós temos a PMEI, a LDB, agora com a BASE também a gente já está estudando. A DCNEI também é um documento importante que subsidia o trabalho. Eu gosto muito da Jussara Hoffmann, a gente estuda bastante ela, aqui nas formações (Prof.^a BELA, 2019).
Nós temos a DCNEI que a gente estuda e vem falando sobre a questão da avaliação. É, temos. Eu esqueci os nomes dos outros. A Base também, a gente começou discutir (Prof.^a CORA, 2019).*

Olha, documentos, eu conheço textos. Eu já li da Jussara Hoffmann, mas documentos [...]. A PMEI tem, ela fala sobre a avaliação. Você

fala a LDBEN? A DCNEI traz, a BNCC também vai trazer. Agora, estes outros antigos, RCNEI, eu tive pouco contato (Prof.^a DIVA, 2019).

Então, eu estudei o RCNEI, DCNEI, Base Nacional Comum Curricular, a PMEI, aqui de Rondonópolis, da rede. E acho que tudo que a gente faz está dentro destes documentos. Eu acho que eles embasam o nosso fazer docente (Prof.^a EMA, 2019).

Ao serem indagadas sobre os estudos relacionados à avaliação tendo as políticas incluídas nas discussões e, se sentiam necessidade de mais discussões sobre o tema, as interlocutoras apresentaram os seus posicionamentos, tanto no que se refere as formações no interior da instituição quanto na RME. Para as entrevistadas Ana e Bela:

Não tem carência de formação, mas há quem diga que os estudos são muito repetitivos. Só que ele é um tema que... ele não tem... não é como um tema, como o olhar da Educação Infantil, a sua prática. A sua prática, todos os dias, ela tem uma nova influência, querendo ou não, como você faz na sala, ela tem uma nova influência, tem coisas novas. A avaliação, ela é mais sistemática, nesta parte, nos estudos (Prof.^a ANA, 2019).

Os documentos, eles são orientativos. Todo ano a gente passa por estes momentos de estudos. A escola tem um quadro de funcionários bastante instável devido a contratos e pouco número de professores efetivos aqui dentro. A gente precisa ter esse olhar reflexivo e avaliativo sobre a criança, não, como eu disse antes, como classificação, mas como um olhar para o desenvolvimento dela, então, é necessário sempre estas discussões dentro da HTPC, e até mesmo na hora da HTP³⁷, a gente volta a falar sobre. Nunca é suficiente discutir a avaliação. Porque nós estamos com sujeitos que parece que são diferentes a cada dia, devido às formas de seu desenvolvimento (Prof.^a BELA, 2019).

A interlocutora Cora faz a sua narrativa, afirmando:

Na minha opinião, penso que as discussões poderiam ser mais amplas, ter um pouco mais de tempo e de dedicação exclusivamente nesta parte da avaliação. É, que eu me recorde, que eu participei, dentro da SEMED, teve uma formação que eu fui que o estudo foi sobre os relatórios. Então, assim, sobre uma que falava sobre a avaliação foi neste momento, neste período. E aqui a gente fala também sobre a avaliação, porém está mais voltada nas nossas práticas. A gente... discute, mas não é aquela ênfase quanto deveria. Assim, não é insuficiente, mas poderia ser mais discutida (Prof.^a CORA, 2019).

³⁷ HTP significa Hora de Trabalho Pedagógico.

Com relação ao seu posicionamento sobre os estudos relacionados ao tema, a professora Diva expressa:

Nós não estudamos a LDBEN, até então, sobre a avaliação, não. A gente não parou pra trazer isto, a gente trouxe o que a política fala, o que a Jussara Hoffmann fala, e trouxemos a DCNEI, na época. Na BNCC, a gente ainda não fez este estudo. Então, a gente trouxe estes pra falar sobre a avaliação na Educação Infantil. Eu acho que estudamos pouco. Sobre a avaliação, já tive formação, sobre parecer descritivo, mas eu não acho que tenha sido suficiente. Eu acho que a avaliação, ela tem que ser trabalhada e não dá pra ser só em um encontro. Só um encontro falar de avaliação é superficial demais, não tem um aprofundamento pra você realmente compreender essa avaliação. Então, eu acho que o tema é trabalhado, mas não de forma suficiente (Prof.^a DIVA, 2019).

De acordo com Ball, Maguire e Braun (2016), o contexto é um fator a ser considerado no trabalho de atuação com políticas nas instituições educativas e “[...] é único para cada escola, apesar da semelhança que eles inicialmente parecem ter” (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016, p. 63). Assim, cada instituição é singular, apresenta a sua dinâmica, história, estão sujeitas a mudanças diferentes, seja de ordem física estrutural ou na composição e modos de formação de seu corpo docente e demais funcionários.

Para os autores, a maneira “[...] como as políticas são vistas e compreendidas é dependente de ‘onde’ figurativamente e literalmente estamos” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 46, grifos dos autores). Neste mesmo sentido, Mainardes (2006), utilizando-se das palavras de Bowe *et al.* (1992), expõe que:

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores, propósitos e interesses diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (BOWE *et al.*, 1992, p. 22 *apud* MAINARDES, 2006, p. 53).

A realidade descrita pelos autores pode ser notada nas falas das entrevistadas. Nos discursos das professoras quanto ao conhecimento sobre os textos políticos que versam sobre a avaliação a LDBEN (BRASIL, 1996a) é o documento menos mencionado, uma vez que apareceu apenas nas falas das professoras Bela e Diva sendo, no discurso desta última, mencionada em um sentido de questionamento. As DCNEI (BRASIL, 2009a, BRASIL, 2009b) são apontadas por todas as interlocutoras como documento que ancora as suas práticas educativas. Ademais, fazem referência a pressupostos teóricos utilizados para ancorar as ações pedagógicas, destacando a avaliação na perspectiva mediadora, fundamentada nos estudos de Jussara Hoffmann, citada pelas professoras Bela e Diva.

Destaca-se que, em suas falas, as professoras do CMEI 1 (Ana, Cora e Diva) apresentaram posicionamentos diversos sobre a necessidade de mais estudos e encontros de formação profissional sobre o tema. Assim, na medida em que a interlocutora Ana considera os estudos sobre o tema repetitivos, Cora e Diva apontam a necessidade de mais estudos relacionados à avaliação. Cora, ao abordar as formações na rede municipal de educação, ofertadas via SEMED, menciona que, nos 05 (cinco) anos de docência, participou apenas de um encontro, cujo tema em discussão era a elaboração de relatórios. Desse modo, considera que o tema é discutido, mas não com a ênfase necessária. A interlocutora Diva, com 03 (três) de experiência na docência na rede municipal de educação, também menciona ter participado somente de um encontro que, da mesma forma, abordava os pareceres descritivos. Assim, aponta a superficialidade nos estudos sobre o tema.

Ainda sobre o diálogo referente a necessidade de estudos coletivos de formação profissional sobre o tema, para além de Cora e Diva, as interlocutoras do CMEI 2 - Bela e Ema – também afirmaram considerar que é preciso ampliar e fortalecer os estudos nesta área da formação profissional, o que mostrou um total de quatro, dentre as cinco entrevistadas, que apresentaram este posicionamento. Sobre o processo de constituição do profissional docente, Hoffmann (2014) ressalta:

O aperfeiçoamento docente é gradativo. Por um lado, é preciso manter-se atualizado teoricamente, por outro, significa responder com espontaneidade às inúmeras situações colocadas pelo coletivo de crianças. Esse aprendizado só pode ocorrer a partir da reflexão crítica sobre a prática pedagógica (HOFFMANN, 2014, p. 252).

Sendo assim, o desafio na constituição deste profissional é a permanente busca por conhecimentos teóricos articulada à reflexão sobre a sua ação pedagógica. No cenário atual, é preciso considerar, ainda, as contradições presentes na ótica do neoliberalismo, e os efeitos da disciplinarização e governamentalidade que, de forma sutil, se apresentam nos discursos políticos como “regimes de verdades” por meio de ações normalizadoras que “ voltam-se sobre a escola como um todo” (BALL, 2011, p. 87), ocasionando o “disciplinamento” da ação docente e das ações com as crianças, o que requer a constante formação profissional para a percepção das contradições e reais intenções que se apresentam neste cenário.

Sobre as interpretações das interlocutoras no tocante à avaliação na PMEI - Construindo caminhos (RONDONÓPOLIS, 2016c), duas das entrevistadas afirmaram não ter condições de responder. A professora Cora (2019) diz: “*Não estudei a avaliação na política*”. Diva, por sua vez, comenta:

A gente estudou sobre a avaliação, mas isso foi em 2017, 2018. Nós trouxemos a Jussara Hoffmann, e trouxemos também a política [...]. Mas eu não lembro, específico, como é a avaliação na política, mas acredito que seja neste sentido de olhar a criança pela criança, mas, para ser sincera, não me recordo, não posso te responder (Prof.^a DIVA, 2019).

Para a professora Ana, “[...] a avaliação é vista como papel do professor. Então, acontece no dia a dia, não como uma avaliação só da criança, mas como autoavaliação também” (Prof.^a ANA, 2019). Nessa direção, a professora Ema responde: “*Eu vejo que ela é processual porque a gente vai avaliando, conforme vai trabalhando, vai refazendo, replanejando. Pra mim ela é sociointeracionista*” (Prof.^a EMA, 2019). Para a professora Bela, “[...] a avaliação na política não é feita de maneira que ‘eleva’ a criança, mas é pra gente perceber o desenvolvimento dela e buscar meios de planejar para que a criança chegue no que é necessário da faixa etária dela e que isso seja algo natural, pela observação e mediação” (Prof.^a BELA, 2019). Quanto ao papel mediador do educador no processo educativo, a PMEI (RONDONÓPOLIS, 2016c) explicita:

Para que as ações sejam coerentes com as necessidades de crianças e bebês, a mediação revela-se essencial. O professor mediador é aquele responsável por garantir a comunicação, como condição para o desenvolvimento humano. Mediação neste sentido, se expressa pela comunicação, inter-relação com pessoas (crianças, bebês e adultos),

os meios, os objetos e signos culturais historicamente criados e objetivados. Daí a necessidade de intervenção qualificada, intencionalmente planejada, que propicie condições ao desenvolvimento humano, no contexto sócio-histórico em que se fazem presentes os sujeitos da experiência educativa (RONDONÓPOLIS, 2016c, p. 46).

Sobre o processo de avaliação, o documento esclarece que:

[...] deve ser entendido, portanto, como uma ação pedagógica que vai além do olhar para as crianças como seres meramente observados, melhor dizendo, a intenção pedagógica avaliativa deve proporcionar ao professor as condições para a elaboração, no seu plano de trabalho, de objetivos e atividades adequadas, estabelecendo assim, um real ponto de partida para a prática docente [...], a avaliação passa a se destinar à obtenção de informações e subsídios capazes de favorecer o desenvolvimento das crianças e a ampliação de seus conhecimentos, o que implica que avaliar não é medir, comparar e classificar [...], a avaliação apresenta uma importância social e política fundamental no fazer educativo e no cuidado (RONDONÓPOLIS, 2016c, p. 159).

Diante das afirmativas, cabe reiterar que a prática pedagógica comprometida com a criança demanda a compreensão sobre a importância e necessidade da concepção de educação numa perspectiva democrática, participativa, como já mencionado na subseção 3.2 (p. 68) desta dissertação. Pensar nos significados e sentidos da avaliação, sob essa ótica, é refletir sobre o tema numa visão libertadora, que se opõe ao projeto de sociedade neoliberalista e capitalista (HOFFMANN, 2009a). Nesta medida, de acordo com a autora, a avaliação, numa perspectiva liberal, se materializa na “[...] ação individual e competitiva; concepção classificatória, sentenciosa; intenção de reprodução das classes sociais; postura disciplinadora e diretiva do professor [...]; exigência burocrática periódica” (HOFFMANN, 2009a, p.111), ao passo que, na perspectiva libertadora/mediadora, ela se efetiva

Na ação coletiva e consensual; concepção investigativa reflexiva; proposição de conscientização das desigualdades sociais e culturais; postura cooperativa entre os educadores e todos os envolvidos na ação educativa; privilégio à aprendizagem significativa; consciência crítica e responsável de todos, sobre o cotidiano (HOFFMANN, 2009a, p. 111).

Para a autora, pensar a avaliação na perspectiva libertadora está para além de preocupar-se apenas com questões metodológicas ou com o “como avaliar”, demanda, antes, refletir sobre as indagações “por que avaliamos ou a serviço de quem

avaliamos” (HOFFMANN, 2009a, p. 112)? Compreender e efetivar práticas educativas de avaliação que dialogam com os significados e sentidos da avaliação nesta perspectiva exige de nós, educadores, a reflexão crítica sobre as nossas ações, sobre as concepções de educação e de conhecimento e, sobretudo, o reconhecimento da criança como “ser social e político, sujeito do seu próprio desenvolvimento” (HOFFMANN, 2009a, p. 112).

Sobre as relações evidenciadas entre os significados e sentidos da avaliação presentes nos textos políticos e nos discursos das professoras entrevistadas, considero que, em alguns pontos estes discursos convergem entre si, em outros, divergem. É preciso considerar que a interpretação é “um fazer sentido da política” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 68), uma leitura ativa, que resulta de visões de diferentes sujeitos, com suas histórias diversas. Para eles,

Os professores estão posicionados de forma diferente em relação à política em uma variedade de sentidos. Eles estão em pontos diferentes de suas carreiras, com quantidades diversas de experiência acumulada. Eles têm quantidade e tipos de responsabilidades diferentes, aspirações e competências variadas. Algumas pessoas avançam, outras estão desagastadas ou não evoluem, experiências pode trazer possibilidades e limites à realização [...] (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 101).

Para além desta situação, os autores salientam, ainda, que professores são criativos, mas também estão cansados e sobrecarregados na maioria do tempo, pois, na atuação com políticas, precisam lidar tanto com o que eles entendem como significativo quanto com o que parece sem sentido, o que acaba por gerar uma diversidade de fatores que influenciam os discursos neste cenário.

Dentre os aspectos que demonstraram que os significados e sentidos atribuídos pelas docentes dialogam com o que os documentos analisados propõem está a visão da avaliação como uma ação que não visa a promoção da criança, mas como processo voltado ao seu desenvolvimento, tal como estabelecido na LDBEN (BRASIL, 1996a, Art. 31), que “[...] a avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de promoção mesmo que para o acesso ao ensino fundamental” e ainda a necessidade da “expedição de documentação para atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança”. A Resolução CNE/CEB Nº 5, 2009 (BRASIL, 2009b), ao referir-se aos procedimentos a serem criados pelas instituições educativas, menciona que eles se

destinam ao “[...] acompanhamento do trabalho pedagógico e para a avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação”.

Outro fator é a avaliação apontada nos discursos das professoras como uma ação para observar a criança e as ações pedagógicas realizadas com elas. Neste sentido, considero que os discursos das professoras, em certa medida, divergem dos textos políticos, uma vez que todas elas indicam como característica “primeira” da avaliação a observação do desenvolvimento da criança, ao passo que os textos políticos, como RCNEI (BRASIL, 1998), Parecer CNE/CEB Nº 020/2009a (BRASIL, 2009a), Resolução CNE/CEB Nº 5, 2009b (BRASIL, 2009b) e BNCC (BRASIL, 2017), apontam a necessidade do olhar avaliativo, reflexivo, primeiramente sobre a prática pedagógica como uma postura para se pensar nas condições de aprendizagens oferecidas às crianças e na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens e o processo educativo como um todo (RCNEI/1998; PARECER CNE/CEB Nº 020/ 2009a). Mesmo na Resolução CNE/CEB Nº 5/ 2009, como acima citado, o acompanhamento do trabalho pedagógico é apontado primeiramente.

No entanto, é relevante considerar que quatro das professoras entrevistadas (Ana, Bela, Cora e Ema), expressaram a necessidade do olhar avaliativo direcionado também à prática pedagógica. As que não mencionaram nos discursos iniciais sobre as suas visões acerca da avaliação, o fizeram ao comentar sobre os seus entendimentos concernente à avaliação na PMEI (RONDONÓPOLIS, 2016c). Já no discurso da interlocutora Diva, emerge a visão de que a avaliação não é instrumento para seleção ou classificação, mas um olhar a partir da realidade de cada criança.

Com relação aos discursos das professoras e os PPP, foi observado que apesar da LDBEN (BRASIL, 1996a) ser mencionada no documento do CMEI 1, como um dos documentos que fundamentam a proposta pedagógica e constar, na parte que trata da avaliação, a referência ao Artigo 31 e inciso I da referida lei, nota-se, nos discursos das interlocutoras, a ausência de menção a esta política. Também o PPP desta instituição destaca, dentre os procedimentos criados para o acompanhamento do trabalho pedagógico e da avaliação do desenvolvimento da criança, a documentação pedagógica, ao afirmar: “[...]. Utilizamos a observação diária, vista como uma atitude de acolhimento e um instrumento excepcional para a composição da documentação pedagógica [...]” (PPP, CMEI 1, 2019). Entretanto, é perceptível que o uso da documentação pedagógica é uma prática ainda em processo de

consolidação na instituição, uma vez que não foi referida, por nenhuma das professoras que atuam no centro educativo, como estratégia para registrar o processo educativo com as crianças. Também é preciso considerar que os estudos sobre a documentação pedagógica são ainda incipientes na realidade da Educação Infantil da RME de Rondonópolis-MT.

Em contexto geral, com base nas análises das falas das professoras sobre os diversos aspectos discutidos, considero que os seus discursos se aproximam da concepção construtiva responsiva/respondente ou interacionista/construtivista, que diz respeito à quarta geração de concepção sobre a avaliação, proposta por Guba e Lincoln (1989, 2011) e que, no texto desta dissertação, foi discutida com base nas considerações de Silva (2014) e Oliveira (2017). No entanto, percebo que os discursos das mesmas evidenciam que esta visão ainda não é uma realidade consolidada, mas encontra-se em processo de efetivação, uma vez que aparecem relatos como não “ver sentido no caderno de campo/registros”, as dificuldades em avaliar “as crianças quietas, passivas” o que evidenciam posturas que não dialogam com tal perspectiva.

A perspectiva construtiva responsiva/respondente que, ousado afirmar que dialoga com a *abordagem holística para a avaliação pedagógica na Educação Infantil*, proposta por Formosinho e Oliveira- Formosinho (2019), demonstra uma forma diferente de conceber a avaliação, em cujo processo não há parâmetros ou limites estabelecidos ou fixados a priori, mas construções a serem realizadas pelos sujeitos – professores e crianças. O ato de avaliar passa a ser entendido não como uma ação para “verificação de resultados”, classificação ou “ver” se a criança aprendeu (HOFFMANN, 2014) mas, sim, como uma ação permanente, que fundamentada na observação participativa e em múltiplos registros, oportuniza ao professor promover mudanças e reorganizar a sua prática educativa, de modo a criar situações de aprendizagens que considerem os interesses, especificidades e as condições necessárias ao desenvolvimento de cada criança e a sua própria ação pedagógica.

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

É chegado o momento de apresentar as considerações finais sobre a pesquisa realizada. O estudo teve como tema central a avaliação na Educação Infantil e, como objetivo principal, analisar os significados de avaliação nesta etapa da educação propostos em documentos oficiais e as suas interpretações nos discursos de profissionais docentes em dois CMEIs no município de Rondonópolis, Mato Grosso. A proposta para a realização desta pesquisa constitui-se em um grande desafio, mas, ao mesmo tempo, revelou a sua importância por possibilitar uma reflexão que envolve os diferentes contextos relacionados à política.

De acordo com Foucault (2005), os discursos, como um bem limitado, desejável, útil, têm as suas regras de aparecimento e condições de apropriação, e se tornam, no contexto social, um objeto de luta que coloca em cena relações de poder. Não são “ditos” permanentes ou definitivos, mas se transformam, se modificam, se mantêm ou se apagam, servem e se esquivam, são dóceis ou rebeldes e podem se tornar tema de apropriação ou de rivalidade. Para o autor, as instituições, dentre as quais estão os sistemas educativos, são vistas como estratégias políticas para “[...] manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 1996, p. 44).

Isso posto, devo dizer que a análise dos discursos foi o grande desafio enfrentado no decorrer da pesquisa, pois reconheço que, apesar de estudos, reflexões, leituras diversas, nunca estaremos “prontos” para afirmar que temos “conhecimentos suficientes” para lidarmos com todos os desafios da profissão docente. Na vida aprendemos sempre e em uma ação permanente.

A pesquisa teve como fator principal para a sua idealização as minhas experiências na docência, a percepção de que é necessário ampliar as discussões sobre o tema nos espaços educativos institucionais e o ensejo em aprofundar os conhecimentos relacionados a avaliação na Educação Infantil no cenário das políticas educacionais.

A abordagem do ciclo de políticas (BALL; BOWE; 1992) foi utilizada como metodologia para os procedimentos da pesquisa, sendo que as análises estão

relacionadas aos contextos da influência, da produção de texto e ao contexto da prática.

Discutir a avaliação nesta perspectiva exigiu, na tessitura do trabalho, reflexões acerca do papel do Estado, do entendimento relacionado às políticas educacionais, à institucionalização da Educação Infantil no Brasil, no município de Rondonópolis-MT e, ainda, de concepções que permeiam a prática educativa com as crianças nas instituições de educação.

Os estudos teóricos demonstraram que existem diversas formas de entendimento sobre a avaliação (OLIVEIRA, 2017), os conceitos nem sempre foram os mesmos e continuam a sofrer transformações. Na intenção de evidenciar as condições de emergência dos discursos sobre as práticas de avaliação presentes nos contextos analisados, estabeleci, como base para as reflexões, os estudos de Silva (2014) e Oliveira (2017), quando refletem sobre as perspectivas de avaliação educacional, a partir dos pressupostos teóricos elaborados por Guba e Lincoln (1989, 2011) sobre as quatro gerações de avaliação, que, abordadas nos estudos das autoras, permitem compreender como a prática de avaliar no contexto educacional foi adquirindo novos significados e sentidos nos diversos momentos históricos.

As quatro gerações de avaliação apontadas são: mensuração, descrição ou objetivos, juízo de valor e avaliação construtiva responsiva ou respondente. É bom reiterar que o surgimento de uma nova geração não significa o desaparecimento de outra (OLIVEIRA, 2017). A avaliação na perspectiva construtiva responsiva ou respondente, corresponde à quarta geração de novas formas de conceber a avaliação e desenvolveu-se a partir da década de 1970. Entendo que esta visão muito se aproxima das concepções de avaliação proposta em grande parte das políticas educacionais para a Educação Infantil no país.

Em contexto geral, o desenvolvimento da avaliação decorreu principalmente da necessidade de controle dos sistemas educativos (SILVA, 2014) e, conforme mencionei anteriormente, Hoffmann (1996) evidencia que na Educação Infantil um processo de avaliação formal surge pela pressão das famílias das classes médias que reivindicam por um modelo para além do assistencialista.

A esta altura, cabe assinalar que a análise dos contextos da influência e produção de textos demonstraram que o reconhecimento da Educação Infantil como direito das crianças e das famílias na legislação brasileira é resultado de lutas sociais

que incluíram famílias, principalmente, mães trabalhadoras, educadores e diversos segmentos da sociedade. Para refletir sobre este cenário, como já mencionado, realizei estudos teóricos concernentes às concepções de avaliação educacional, outros temas relacionados e, também, de documentos assinados pelo MEC e pela SEMED/Rondonópolis-MT.

Ao me debruçar sobre tais documentos, constatei que a partir dos anos 1980, com os avanços do neoliberalismo, as políticas educacionais, no Brasil, sofrem significativas influências de organismos internacionais por meio de acordos com o FMI e o Banco Mundial, influências estas que se intensificam durante a década de 1990, em decorrência das reformas educacionais, que ampliam espaço para a “mercadorização” da educação pública, o que faz aumentar as parcerias com institutos privados.

As análises demonstraram, ainda, que cada política apresenta as suas tensões, embates e processos próprios de constituição. Os estudos teóricos com base nas falas de especialistas na área e em pesquisas acadêmicas contribuíram para a contextualização desse panorama.

Um ponto importante a considerar, ao refletir sobre significados e sentidos da avaliação na Educação Infantil, é que os estudos a respeito da avaliação educacional tiveram as suas origens na área da Psicologia (HOFFMANN, 2009 e FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019). Ancorada nas ideias de Formosinho e Oliveira Formosinho (2019), procurei demonstrar que os estudos sobre a educação e o desenvolvimento da criança se desenvolveram em um momento em que a Psicologia (comportamental e do desenvolvimento) se esforçava para adotar um paradigma positivista de investigação. Conseqüentemente, está subjacente a ideia de um modelo “ideal” de criança, de desenvolvimento e comportamento, pautado na objetividade, enquanto a educação é vista como algo que pode ser medido, mensurado. Para os autores, esta visão não comporta o ato educativo, uma vez que, a educação é um ato complexo, que envolve a subjetividade dos sujeitos, suas histórias de vida e suas diferenças ou particularidades. Logo, é preciso considerar que a educação não envolve apenas aspectos cognitivos, mas também sociais, políticos, culturais etc.

Com os estudos teóricos de Alves (2011), evidenciei que a organização da Educação Infantil, na medida em que se apoiou na Psicologia e na Biologia para fundamentar os seus referenciais, na sua constituição como espaço educativo, cedeu

espaço para as concepções diagnóstica, desenvolvimentista e classificatória de avaliação.

Entendo que a maioria das políticas educacionais para a Educação Infantil não dialoga com a visão da avaliação classificatória, seletista, no entanto, os estudos mostraram que a visão da Educação Infantil como etapa preparatória para o Ensino Fundamental parece ter sido motivadora de ações, tanto no âmbito do Estado quanto em práticas educativas nas instituições (estas apresentadas principalmente em pesquisas) que tornam cristalino que este ainda é um desafio a ser enfrentado na contemporaneidade. Dentre as ações do Estado que sinalizam para esta tendência de avaliação, destacam-se iniciativas como as desenvolvidas pela SAE, as discussões voltadas à Lei Nº 13.005 que trata do PNE (BRASIL, 2014-2014) e, também, os debates em torno de políticas recentes como a BNCC (BRASIL, 2017), que apontam para a avaliação em larga escala, fato este que tem sido veementemente contestado por educadores e especialistas da área.

Em âmbito geral, posso afirmar que os significados e sentidos da avaliação nas proposições das políticas analisadas sugerem a avaliação compreendida como ação de “acompanhamento”, que assume a sua materialidade por meio da observação e múltiplos registros do processo educativo vivenciado com as crianças (BRASIL, 1996a). Neste sentido, destaca-se a avaliação como uma ação processual, permanente, que não tem objetivo de seleção, promoção ou classificação (BRASIL, 2009a, BRASIL, 2009b).

Em documentos como o RCNEI (BRASIL; 1998), Parecer CNE/CEB Nº 020 (BRASIL, 2009a), Resolução CNE/CEB Nº 5 (BRASIL, 2009b), BNCC (BRASIL, 2017), percebi que a avaliação é definida como instrumento voltado para a reflexão sobre a prática pedagógica para se pensar nas condições das experiências educativas promovidas com as crianças e buscar melhores caminhos para as suas aprendizagens. Esta visão dialoga com a avaliação nas perspectivas formativa e mediadora, que concebem a avaliação como uma ação processual, uma vez que a aprendizagem e o desenvolvimento da criança também ocorrem em um processo permanente nas diversas situações estabelecidas com o outro e com o meio. Diante do exposto nestes contextos, coaduno com Lendvai e Stubbs (2012) quando mencionam que os significados das políticas são sempre plurais.

Nas reinterpretações das professoras no contexto da prática, seus discursos revelaram a avaliação como processo que envolve a observação do desenvolvimento da criança e da prática docente; como reflexão sobre as ações do professor e reação das crianças mediante as experiências propostas. Foi mencionado, também, que avaliar é registrar os momentos para não esquecer e que a avaliação não tem o objetivo de promover a criança, mas possibilitar o seu desenvolvimento por meio de experiências que envolvem a brincadeira.

A avaliação foi descrita, ainda, como uma ação que exige um olhar sensível e atento para cada criança na sua individualidade, tendo a própria criança como parâmetro e não outra criança da turma, ou um modelo de criança ideal. Desse modo, ganha destaque o sentido da não classificação no processo da avaliação. Outro sentido identificado foi o de acompanhamento por meio da observação e mediação.

Para as docentes os principais desafios na prática educativa de avaliação estão relacionados aos registros. Dentre as causas destas dificuldades, sobressaem: o fato de se ater mais aos registros das atividades planejadas; o desafio de acompanhar a criança que se mostra muito quieta; a escrita dos relatórios, sobretudo questões sobre a utilização apropriada ou não de determinados termos; e, por fim, o “como” registrar o observado. Outro fator considerado nos discursos como desafio são as condições para a manutenção atualizada dos registros diários de cada criança, considerando o número de crianças por turma. Para conseguir acompanhar todas as crianças, tal conjuntura obriga o professor a desenvolver ações para além da carga horária regular de trabalho.

Como pode ser observado nas considerações relacionadas a este contexto, procurei atender ao objetivo e questão central da pesquisa, apresentando as reinterpretações das entrevistadas acerca dos significados de avaliação na Educação Infantil propostos nas políticas educacionais que compuseram a empiria deste estudo.

Percebi que há relação entre os discursos das docentes e os discursos dos textos políticos, no que diz respeito a aspectos da avaliação como processo, a observação e registros como ações componentes do processo, a avaliação como reflexão sobre a prática pedagógica, o sentido de acompanhamento, da não seleção, promoção ou classificação. Todavia, outro ponto que quero destacar é a constatação de que, nos discursos das professoras, foi apresentada como característica “primeira” da avaliação o ato de observar o desenvolvimento da criança, ao passo que a maioria

dos textos políticos aponta para a necessidade do olhar avaliativo “primeiramente” sobre a prática pedagógica, para refletir sobre as condições de aprendizagem organizadas e, desse modo, buscar melhores caminhos para orientar o processo educativo como um todo.

Os discursos das docentes também desvelaram a necessidade de formação continuada sobre o tema. A menção às formações de que participaram demonstra a escassez de momentos para diálogos coletivos neste sentido. Destaca-se também o fato de que a rotatividade de professores nas instituições, mencionada pela professora Bela, de certo modo, impede uma formação de fato continuada.

Há quem considera que os estudos sobre o tema são repetitivos, exaustivos. Assim, surgem as indagações: Este fato não está relacionado à fragilidade no diálogo coletivo? Ou em nossas formas de concepção sobre o tema? Estamos compreendendo a avaliação como uma ação dissociada do ato educativo? Como algo que ocorre apenas no final do processo?

Assim, percebo que o diálogo permanente se faz necessário. Compactuo com Hoffmann (2009a) quando pondera que transformações na prática avaliativa se sucedem não pela imposição de decretos ou leis, mas por professores que assumem posturas diferenciadas no ato de avaliar e fortalecem as suas ações a partir de grupos de estudos e tempos de discussões coletivas. Assim, compreendo a formação profissional como caminho fundamental para a construção de uma consciência crítica sobre as nossas posturas pedagógicas relacionadas à educação da criança.

Em suma, considero que realizar esta pesquisa, apesar dos desafios encontrados, por se tratar de uma primeira pesquisa científica, se constituiu em um momento relevante para a minha formação pessoal e profissional. Na dinâmica da escrita, as minhas limitações me impediram de articular para que o texto não se estendesse para além do esperado. Ainda assim, alguns pontos relevantes tangenciaram a questão central, porém, não foi possível aprofundar o debate a respeito, visto não serem o foco do estudo. Dentre eles, estão os diferentes instrumentos para registros e a documentação pedagógica. Isso posto, e mantendo os olhos no futuro, compreendo que se configuram como possibilidade para a continuidade dos estudos sobre a avaliação na Educação Infantil, tema que não se esgota, pelo contrário, provoca!

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução 1ª ed. Alfredo Bossi. Tradução e revisão dos novos textos. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Consentino; MORUZZI, Andrea Braga. O plano nacional e a normatização da infância. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; AQUINO, Ligia Maria Leão de (org.). **Educação Infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 83-102.

ALMEIDA, Rosely Santos de. 2017. 173f. **Políticas de Currículo para a educação infantil em Rondonópolis (MT): disputas discursivas para a fixação de uma identidade para o professor**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, Mato Grosso, 2017.

ALVES, Fábio Tomaz. 2011. 348f. **O processo de avaliação das crianças no contexto da Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Florianópolis, Santa Catarina, 2011.

AQUINO, Ligia Maria Leão de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Orientação curricular para a Educação Infantil: Referencial Curricular nacional e Diretrizes Curriculares nacionais. *In*: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. **Educação da infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 99-115.

AQUINO, Ligia Maria Leão de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Questões curriculares para a educação infantil e PNE. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; AQUINO, Ligia Maria Leão de (Org.). **Educação Infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 69-82.

ARAÚJO, Denise Silva; ALMEIDA, Maria Zeneide C. M. de. Políticas educacionais: refletindo sobre seus significados. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 97-112, jan./jun., 2010.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

AZEVEDO, Sara Dionizia Rodrigues de. Formação discursiva e discurso em Michel Foucault. **Revista Filogênese** (Revista eletrônica de Pesquisa na Graduação em Filosofia/UNESP), Marília, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 148-162, 2013.

BALL, Stephen J. **Education reform: a critical and post structural approach**. Buckingham: Open University press, 1994.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1. n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BALL, Stephen J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. *In*: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 78-99.

BALL, Stephen J. **Educação Global S. A.** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução: Janete Brindon. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2014.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas** – Atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2016.

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retrato da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p.77-90, jan./mai. 2019.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Tereza; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**. Tradução: Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos, Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming education e changing schools: case studies in Policy Sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei N. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961. Disponível em: <http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>. Acesso em: 18 set. 2019.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos **Lei N. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Câmara dos deputados. Legislação informatizada. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>. Acesso em: 17 set. 2019.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição Federal** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 17 set. 2019.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%208.069%2C%20DE%2013%20DE%20JULHO%20DE%201990. Acesso em: 17 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Política Nacional para Educação Infantil.** Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenadoria Geral de Educação Infantil. 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta pedagógica e currículo em Educação Infantil:** um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise/Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento da Política de Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996b. 114p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional nº 53 de 19 de dezembro de 2006.** Dá nova redação aos Arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53. Acesso em: 01 jul. 2019.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009.** [...] Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 01 jul. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº 20, de 2009.** PARECER HOMOLOGADO. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 9/12/2009, Seção 1, Pág. 14. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf de 2009a. Acesso em: 09 maio. 2019a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB Nº 5,** de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298

-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso: 09 maio. 2019b.

BRASIL, Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei N.º 8.035-C, DE 2010 (Do Poder Executivo)**. Coordenação de Comissões Permanentes - DECOM - P_5741. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/54a-legislatura/pl-8035-10-plano-nacional-de-educacao/documentos/outros-documentos/avulso-pl-8035-10-c>. Acesso em: 30 jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.796 de 04 de abri 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 16 jun. 2020.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de junho de 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 02 jun. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF, dez. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN**. 2. ed. Brasília: Senado Federal. Leis de diretrizes e bases da educação nacional. Lei nº 9394/1996a. Coordenação de Edições Técnicas, 2018. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf. Acesso:19 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal MEC**. FNDE. 20-- Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/455-governo-1745665505/ogaos-vinculados-627285149/20519-fnde-fundo-nacional-de-desenvolvimento-da-educacao> Acesso em: 26 mar. 2020.

CAMPOS, Maria Malta. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. *In: Encontros e desencontros em Educação Infantil*. MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). São Paulo: Cortez, 2002. p. 27-33.

CAMPOS, Maria Malta. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos de Pesquisa**. v. 43, n. 138, p. 22-43. jan./abr. 2013.

CAMPOS, Maria Malta. Políticas educativas e avaliação na infância no Brasil. *In: Fundamentos e Práticas da Avaliação na Educação Infantil*. GUIMARÃES, Célia Maria; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniela Ramos de. (org.). Porto Alegre, RS: Mediação, 2014. p. 57-71.

CAMPOS, Rosânia. **Educação Infantil após 20 anos da LDB: avanços e desafios**. Unisul, Tubarão, v. 11, n. 19, p. 141-156. jan./jun. 2017. Disponível em:

<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>. Acesso em: 13 fev. 2019.

CAMPOS, Roselane de Fátima; DURLI, Zenilde; CAMPOS, Rosânia. BNCC e privatização da Educação Infantil: impactos na formação de professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília. v. 13, n. 25, p. 169-185, jan./maio 2019.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de Educação Infantil: currículo como campo de disputas. *In: Educação* (Porto Alegre, RS, impresso), v. 38, n. 3, p. 466-476, set./dez., 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15782> Acesso em: 16 fev. 2020.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil com base na análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil. *In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (org.). Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas, SP: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2003. p. 19-45.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; FERREIRA, Liliana Soares. Sentido, significado e mediação em Vygotsky: Implicações para a constituição do processo de leitura. **Revista Iberoamericana de Educación**. n. 55, 2011, p. 205-223. ISSN: 1022 6508.

DIDONET, Vital. A avaliação na e da Educação Infantil. *In: GUIMARÃES, Célia Maria; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniela Ramos de. (org.). Fundamentos e práticas da avaliação na Educação Infantil*. Porto Alegre, RS: Mediação, 2014. p. 339-355.

ESTEBAN, Maria. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Tradução: Miguel Cabrera, Porto Alegre, RS: AMGH, 2010.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. *In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (org.). Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas, SP: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2003. p. 68-99.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; AQUINO, Ligia Maria Leão de. Apresentação. *In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; AQUINO, Ligia Maria Leão de. (org.). Educação Infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 1-5.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira. Por uma avaliação anticolonialista na Educação Infantil. *In: Fundamentos e Práticas da Avaliação na Educação Infantil*. GUIMARÃES, Célia Maria; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniela Ramos de (org.). Porto Alegre, RS: Mediação, 2014. p. 207-222.

FARIAS, Mabel. Infância e educação no Brasil nascente. *In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (org.). Educação da Infância, história e política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a Análise do Discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, novembro/2001.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Edições Loyola, São Paulo; 1996.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária; 2005.

FREI, Klaus. Políticas públicas: um conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e políticas públicas**. n. 21, p. 211- 259. jun./2000.

FORMOSINHO, João; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogias transmissivas e pedagogias participativas na escola de massas. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. PASCAL Christine. **Documentação pedagógica e avaliação na Educação Infantil: um caminho para a transformação**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Revisão técnica: Júlia Formosinho Oliveira, Mônica Apezatto Pinazza, Paulo Fochi. Porto Alegre, RS: Penso, 2019. p. 3-25.

GARMS, Gilza Maria Zauhy; SANTOS, Marisa Oliveira Vicente. Concepções e práticas de avaliação na Educação Infantil brasileira. *In*: GUIMARÃES, Célia Maria; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniela Ramos de (org.). **Fundamentos e práticas da avaliação na Educação Infantil**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2014. p. 127-142.

GONZALEZ-MENA, Janet; EYER, Dianne Widmeyer. Princípios, prática e currículo. *In*: Gonzalez-Mena, Janet; EYER, Dianne Widmeyer. **O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche: um currículo de educação e cuidados baseados em relações**. Tradução: Gabriela Wondracek Link. Porto Alegre, RS: AMGH, 2014. p. 3-21.

GUIMARÃES, Célia Maria; OLIVEIRA, Daniele Ramos de. Avaliação na creche e na pré-escola: possibilidades e limites. *In*: GUIMARÃES, Célia Maria; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniela Ramos de (org.). **Fundamentos e práticas da avaliação na Educação Infantil**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2014. p. 271-289.

HADJI, Charles. **A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos**. Porto Editora, 1994.

HISTEDBR, Revista On-line. **Manifesto dos pioneiros – Documento**. Campinas, SP, n. especial, p. 188-204, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584.

HILLESHEIM, Betina; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. De que infância nos fala a psicologia do desenvolvimento? Algumas reflexões. **Psicol. Educ.**, São Paulo, n. 25, 2º dez. 2007, p. 75-92. Disponível em: <http://www.pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n25/v25a05.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2020.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na Pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre, RS: Mediação, 1996.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre, RS: Mediação, 2009.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação: **mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre, RS: Mediação, 2009.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e educação infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre, RS: Mediação, 2012.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar**: respeitar primeiro, educar depois. Porto Alegre, RS: Mediação, 2013.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora na Educação Infantil. *In*: **Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil**. GUIMARÃES, Célia Maria; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniela Ramos de (org.). Porto Alegre, RS: Mediação, 2014, p. 243-254.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, nov. 2001.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades**: Rondonópolis. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/rondonopolis/panorama> Acesso em: jan. 2020.

KUHLMANN JR., Moysés. Educação e Currículo. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (org.). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2003. p. 51-65.

KUHLMANN JR., Moysés. A educação infantil no século XX. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**: Vol. III - século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 182-194.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e Ensino Fundamental: **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 27, n. 96, out. 2006.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre, RS: Mediação, 2011.

LENDVAI, Noémi; STUBBS, Paul. Políticas como tradução: situando as políticas sociais transnacionais. **Revista Práxis educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 11-31, jan./jun. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. *In*: LIBÂNEO, José Carlos, SANTOS, Akiko. (org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas, SP. Alínea, 2011.

LOPES, Alice Cassimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade e Culturas**. n. 39, p. 7-23. 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGUIRE, Meg; BALL, Stephen J. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e nos Estados Unidos e o trabalho dos professores. *In*: BALL, Stephan J.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.** Campinas, SP, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jeferson. (org.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

MAINARDES, Jeferson; FERREIRA, Márcia; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. *In*: BALL, Stephan J.; MAINARDES, Jeferson (org.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 143-172.

MARCHI, Rita de Cássia; SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 141, p. 951-964, out./dez., 2017.

MICARELLO, Hilda. Avaliação e transições na Educação Infantil. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas atuais**. BH, 2010.

MICARELLO, Hilda; AMARAL, Maria Cristina Fontes. Perspectivas e interfaces da avaliação da/na educação infantil. *In*: **Fundamentos e práticas da avaliação na Educação Infantil**. GUIMARÃES, Célia Maria; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniela Ramos de (org.). Porto Alegre, RS: Mediação, 2014. p. 163-178.

OLIVEIRA, Daniele Ramos de. **Avaliação na creche: subsídios teórico-práticos a partir da análise de documentos do MEC (2000-2015)**. Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, SP. 2017.

OLIVEIRA, Daniele Ramos de; GUIMARÃES, Célia Maria. Estudos sobre a avaliação na/da Educação Infantil: tendências das pesquisas e das práticas brasileiras (1996-2011). *In*: GUIMARÃES, Célia Maria; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniela Ramos de (org.). **Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2014, p. 93-108.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A documentação pedagógica: revelando a aprendizagem solidária. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. **Documentação pedagógica e avaliação na Educação Infantil: um caminho para a transformação**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Revisão técnica: Júlia Formosinho Oliveira, Mônica Apezatto Pinazza, Paulo Fochi. Porto Alegre, RS: Penso, 2019. p. 111-134.

OLIVEIRA, Maria Betânia de. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: perspectivas teóricas para pesquisas sobre políticas de currículo**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? **Portal do Mec**. Agosto de 2010. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6674-o-curriculonaeducacaoinfantil&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 ago. 2020.

PALHARES, Marina Silveira; MARTINEZ, Cláudia Maria Simões. Educação Infantil: uma questão para o debate. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (org.). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2003. p. 05-18.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2014.

PASCAL, Christine; BERTRAM, Tony. A natureza e o propósito da coleta de informações e avaliação em uma pedagogia participativa. *In*: FORMOSINHO, Julia Oliveira; PASCAL, Christine. **Documentação Pedagógica e avaliação na Educação Infantil** - Um caminho para a transformação. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre, RS: Penso, 2019. p. 59-74.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 27, 2º sem. de 2008, p. 71-100.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Estado, estado-nação e formas de intermediação social**. São Paulo: FGV. São Paulo School of Economics. Working Paper, 2016.

PINAZZA, Mônica Appezzato; FOCHI, Paulo Sérgio. Documentação pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. *In*: Avaliação e currículo em Educação Infantil. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, p. 184-199. Maio. 2018.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

REVEL, Judith. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. Tradução: Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovezani Filho. São Carlos, SP: Claraluz, 2005.

RIBEIRO, Bruna. Avaliação da aprendizagem na Educação Infantil: um estudo exploratório em 125 municípios brasileiros. *In*: Avaliação e currículo em educação infantil. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, p. 218-245. Maio. 2018.

RONDONÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Política de Educação Infantil**: Manual Informativo – Creche. Organização de Vera Lúcia de Souza Moraes. Rondonópolis: SEMEC, 1995.

RONDONÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Proposta Diretriz Municipal para o Ensino Infantil**, 2004.

RONDONÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Política de avaliação e monitoramento. **Coletânea de políticas e referenciais metodológicos para a Educação Básica Municipal de Rondonópolis (COPREM)**. Secretaria municipal de educação/SEMED. Rondonópolis, 2016a.

RONDONÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Políticas de formação continuada. **Coletânea de políticas e referenciais metodológicos para a Educação Básica Municipal de Rondonópolis (COPREM)**. Secretaria municipal de educação/SEMED. Rondonópolis, 2016b.

RONDONÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Política Municipal de Educação Infantil: Construindo Caminhos**. Rondonópolis: Prefeitura Municipal de Rondonópolis, SEMED, 2016c.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas de Educação Infantil e avaliação. **Cadernos de Pesquisa**. v. 43, n. 14B, p. 44-75, jan./abr. 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto Sarmiento (org.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997. p. 18-26.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceituais. **O social em questão**. Ano 12. nº 21-1, 2009. p. 15-30.

SAVIANI, Dermeval. A política educacional no Brasil. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: Vol. III - século XX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 29-38.

SECCHI, Leonardo. Introdução: percebendo as políticas públicas. *In*: **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. SECCHI, Leonardo. São Paulo: Cengage Learning, 2012. p. 1-13.

SILVA, Isabel Lopes da. Perspectivas e práticas da avaliação em Educação Infantil. *In*: **Fundamentos e práticas da avaliação na Educação Infantil**. GUIMARÃES, Célia Maria; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniela Ramos de (org.). Porto Alegre, RS: Mediação, 2014, p. 145-162.

SILVA, Peterson Rigato da; DRUMOND, Viviane. A Educação Infantil no contexto do PNE: a unidade na educação das crianças de 0 a 6 anos. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; AQUINO, Ligia Maria Leão de (org.). **Educação Infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 51-68.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, RS, ano 8, n. 16, jul./dez., 2006, p. 20-45.

TOSTA, Estela Inês Leite. **Educação Infantil em Rondonópolis: traços e tempos de uma trajetória**, 2011. Disponível em:

<https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0178.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2019.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. Edição Eletrônica. Ed. Ridendo Castigat Moraes. Versão para e-book e Books Brasil. Fonte digital www.jahr.org. 1947-2002.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. COLE, *et al.* (org.). Tradução: José Cipolla Neto *et al.* São Paulo: Martins Fontes; Selo Martins, 2007

APÊNDICE 1 - Roteiro para entrevista semiestruturada



**CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

1. Qual o seu período de experiência de docência na Educação Infantil?
2. O que você entende por avaliação na Educação Infantil?
3. Você conhece os documentos que orientam sobre a avaliação na Educação Infantil? Pode citar alguns que você considera importante para o trabalho docente?
4. As orientações acerca da avaliação na Educação Infantil propostas nestes documentos possibilitam ao docente o acompanhamento e intervenções na sua ação com a criança, no planejamento e desenvolvimento das ações pedagógicas?
5. Como vocês receberam (profissionais da rede) a política Municipal de Educação Infantil-Construindo Caminhos da Secretaria do município de Rondonópolis?
6. Houve discussões coletivas e ações voltadas para esta política na unidade educativa?
7. Como você interpreta ou concebe a avaliação nesta política?
8. Vocês estudam e discutem os textos das políticas no que se refere a avaliação na Educação Infantil (contexto geral)?
9. Em sua opinião este tema é trabalhado de forma suficiente nos encontros de formação profissional no centro educativo e na rede municipal de educação?
10. Quais são as principais dificuldades encontradas na efetivação do processo de avaliação? Como você lida com estas dificuldades?

11. Você considera que o relatório descritivo do desenvolvimento da criança é um documento que demonstra o seu processo avaliativo?
12. Como você registra os dados avaliativos no cotidiano nas experiências com as crianças? (Momentos/ Como você dinamiza a realização destes dados?)
13. Na sua concepção os documentos legais quanto a orientação, são esclarecedores sobre o que se espera da avaliação na Educação Infantil?
14. Qual é a sua concepção sobre o cuidar e o educar?
15. Qual a sua concepção sobre criança?
16. O que você entende por observação crítica?
17. Quais os instrumentos utilizados no processo de avaliação da criança?
18. As famílias são incluídas no processo de discussão sobre a avaliação na Educação Infantil?