



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DÉBORAH KALLYNE SANTOS DA SILVA

**EDUCAÇÃO INFANTIL E AVALIAÇÃO: implicações da política educacional na
percepção dos docentes do município Lagoa de Dentro-PB**

**JOÃO PESSOA
2020**

DÉBORAH KALLYNE SANTOS DA SILVA

**EDUCAÇÃO INFANTIL E AVALIAÇÃO: implicações da política educacional na
percepção dos docentes do município Lagoa de Dentro-PB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do PPGE, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/CE/UFPB), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Fernando Hermida.

JOÃO PESSOA
2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586e Silva, Deborah Kallyne Santos da.

EDUCAÇÃO INFANTIL E AVALIAÇÃO: implicações da política educacional na percepção dos docentes do município Lagoa de Dentro-PB / Deborah Kallyne Santos da Silva. - João Pessoa, 2020.
142 f. : il.

Orientação: Jorge Fernando Hermida Aveiro.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/Educação.

1. Política Educacional. 2. Educação Infantil. 3. Avaliação. 4. Organização do trabalho pedagógico. I. Aveiro, Jorge Fernando Hermida. II. Título.

UFPB/BC

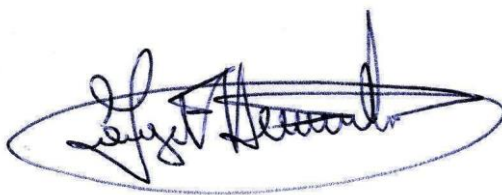
DÉBORAH KALLYNE SANTOS DA SILVA

EDUCAÇÃO INFANTIL E AVALIAÇÃO: implicações da política educacional na percepção dos docentes do município Lagoa de Dentro-PB

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do PPGE, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/CE/UFPB), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

APROVADO EM 04/03/2020.

BANCA EXAMINADORA

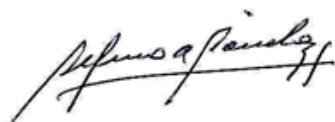


Prof. Dr. Jorge Fernando Hermida
Orientador (PPGE/UFPB)



Profa. Dra. Ana Claudia da Silva Rodrigues

Membro Interno (PPGE/UFPB)



Prof. Dr. Silvio Ancísar Sánchez Gamboa (PPGE/UFAL/UNICAMP)
Membro Externo

À minha filha Júlia e a minha avó Maria (em memória).

AGRADECIMENTOS

À Deus por me permitir viver este momento de conclusão de mais uma etapa para que outras se iniciem.

Aos meus pais que sempre acreditaram em mim e me incentivaram. **Minha mãe Marly** que nas noites de janeiro e fevereiro dormiu na minha casa para cuidar da minha filha, revezando as vezes com a minha sogra **Teresinha**, a quem também tenho muita gratidão, para que eu pudesse escrever, me dando todo suporte e amor materno. **Meu pai Hildebrando** que sempre me motivou e me impulsionou.

Ao meu esposo Joseilson que esteve comigo desde a inscrição na seleção e me apoiou todo esse tempo, me ajudando sempre do jeito que podia. Meu companheiro, obrigada por se fazer presente em minha vida!

À minha filha Júlia Maria, que veio ao mundo de forma inesperada, mas muito desejada em meio a este processo do Mestrado. Obrigada por me tornar mais forte e me fazer a mulher mais incrível por ser sua mãe.

À todos os meus familiares, em especial **a minha avó Maria** e **a minha tia/madrinha Valdenize** (ambas em memória) por sempre estarem ao meu lado, acreditarem em mim e me apoiarem.

Ao meu orientador Professor Jorge Fernando Hermida, que me recebeu como sua orientanda e sempre esteve disponível para ensinar. Sou grata por cada oportunidade de aprendizagem e pelas possibilidades que a mim foram apresentadas, dentre elas, compreender a educação pela ótica da dialética, com suas contradições e sínteses.

Aos professores e as professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, por toda disponibilidade em compartilhar seus conhecimentos, nos incentivando e apoiando no universo da pesquisa científica.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, que sempre buscaram nos orientar e solucionar as questões que surgiam no âmbito burocrático com dedicação.

Aos Professores Silvio Ancízar Sánchez Gamboa, por ter aceitado generosamente participar da defesa desta dissertação e por seus textos terem sido base para a construção metodológica deste estudo, e **Ana Cláudia da Silva Rodrigues**, por suas contribuições enriquecedoras na

qualificação que possibilitaram a constituição de uma dissertação com ainda mais rigor teórico-metodológico e por prontamente aceitar participar deste momento de defesa. É uma honra tê-los em minha banca.

Aos sujeitos desta pesquisa (professoras da Educação Infantil de Lagoa de Dentro), por terem se disponibilizado em contribuir para a realização desta pesquisa.

A Secretaria de Educação de Lagoa de Dentro, que possibilitou o desenvolvimento da pesquisa de campo, se disponibilizando para esclarecimentos e informações pertinentes a pesquisa.

Aos colegas do mestrado e do Grupo de Pesquisa Educação Políticas Públicas e Mundo do Trabalho pelos momentos de aprendizagem compartilhados e colaboração. Em especial as minhas amigas **Alice Maria** e **Jessica Nascimento** pelas conversas, pelos desabafos, pela força e incentivo nos momentos de dificuldades, inclusive me ajudando sempre que precisei. A vocês minha amizade e gratidão!

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar a concepção de avaliação para a Educação Infantil no município Lagoa de Dentro-PB e as implicações da política educacional na percepção dos professores. No cotidiano dos docentes da Educação Infantil emergem diversas indagações quanto à avaliação, evidenciando a necessidade de diálogo com as políticas educacionais e uma melhor compreensão quanto à organização do trabalho pedagógico. Desta forma, o problema desta pesquisa foi o seguinte: Como os professores concebem a avaliação para a Educação Infantil no município Lagoa de Dentro-PB? Quais as implicações da política de avaliação educacional na percepção de seus professores? Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, documental e exploratória. Recorreremos à perspectiva dialética para subsidiar o conhecimento e a análise das realidades social e educacional concretas, bem como para compreender as contradições que fazem parte destas realidades. Os sujeitos da pesquisa foram 12 professores, das turmas Pré I e II atuantes no município. Na pesquisa de campo foi aplicado um questionário. Os dados foram analisados partindo de uma organização, transcrição e tabulação em diálogo com as categorias que serão analisadas através da hermenêutica crítica. Para subsidiar teoricamente esta discussão, elegemos como principais aportes teóricos as obras de Afonso, Freitas, Hoffman, Saviani, Marsiglia, Arce, Hermida e Pasqualini. O texto se encerra com a apresentação das considerações finais, dentre as quais destacamos a seguinte: apesar das políticas públicas educacionais para a Educação Infantil apresentarem proposições para a organização do trabalho pedagógico na escola, a realidade apresenta uma prática educacional híbrida (improvisação, pragmatismo), indicando a necessidade de se estreitar a relação entre avaliação na e da Educação Infantil.

Palavras- chave: Política Educacional. Educação Infantil. Avaliação. Organização do trabalho pedagógico.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the evaluation proposal for Early Childhood Education in Lagoa de Dentro-PB and the implications of the current educational policy in the perception of teachers. In the school practice of teachers of Early Childhood Education, several questions emerge regarding the evaluation, highlighting the need for dialogue with educational policies and a better understanding of the organization of pedagogical work. Thus, the problem with this research was the following: How is the assessment for Early Childhood Education carried out in the municipality and what are the implications of educational policies in the perception of their teachers? From a methodological point of view, it is a qualitative, documentary and exploratory research. We will use a dialectical perspective to support knowledge and analysis of concrete social and educational realities, as well as to understand the contradictions that are part of these realities. The research subjects were 12 teachers, from Pre I and II classes working in the city. In the field research, a questionnaire was applied. The data were analyzed starting from an organization, transcription and tabulation in dialogue with the categories that will be analyzed through critical hermeneutics. To theoretically subsidize this discussion, we have chosen the works of Afonso, Freitas, Hoffman, Saviani, Marsiglia, Arce, Hermida and Pasqualini as main theoretical contributions. The text ends with the presentation of the final considerations, among which we highlight the following: despite the public educational policies for early childhood education presenting proposals for the organization of pedagogical work at school, reality presents a hybrid educational practice (improvisation, pragmatism), indicating the need to strengthen the relationship between assessment in and Early Childhood Education so that the policy presents support from the concrete reality.

Keywords: Educational Policy. Child education. Evaluation. Organization of pedagogical work.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Informações Estatísticas do Município de Lagoa de Dentro	38
Quadro 2- Número de crianças matriculadas na Educação Infantil em Lagoa de Dentro-PB em 2018.	39
Quadro 3- Distribuição dos docentes da Educação Infantil.....	42
Quadro 4- Caracterização dos sujeitos da Pesquisa	43
Quadro 5- Periodização do Campo Disciplinar da Avaliação	60
Quadro 6- Documentos e suas respectivas categorias	118

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Concepção de avaliação no currículo das escolas de Lagoa de Dentro na visão de suas professoras.	116
--	-----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- “Disciplinas” da Educação Infantil de Lagoa de Dentro	113
Figura 2- Competências da “disciplina” movimento	114

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

ANEI- Avaliação Nacional da Educação Infantil

ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ASQ- Ages and Stages Questionnaires

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CEB - Câmara de Educação Básica

CF- Constituição Federal

CNE- Conselho Nacional de Educação

CNTE- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CNS- Conselho Nacional de Saúde

COEDI- Coordenação Geral de Educação Infantil

DCNEI- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente

ECERS-R- Early Childhood Environment Rating Scale Revised Edition

EDI- Early Development Instrument

FHC- Fernando Henrique Cardoso

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ITERS-R- Infant/Toddler Environment Rating Scale Revise Edition

IQEI- Indicadores da Qualidade na Educação Infantil

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MIEIB- Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil

MS- Ministério da Saúde

PPP- Projeto Político Pedagógico

PPGE- Programa de Pós Graduação em Educação

PME -Plano Municipal de Educação

PNA- Política Nacional de Alfabetização

PNAIC- Pacto pela Alfabetização na Idade Certa

PNE- Plano Nacional de Educação

PNQEI- Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil

RCNEI- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica

SINAEB- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

UFPB- Universidade Federal da Paraíba

UNDME- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 O PERCURSO METODOLÓGICO	19
2.1 Problemática e objetivos.....	19
2.2 Justificativa	26
2.3 Caracterização da pesquisa	34
2.4 Campo empírico	37
2.4.1 As instituições de Educação Infantil	39
2.5 Sujeitos da pesquisa	41
2.6 Instrumento para coleta de dados	43
2.7 Procedimento metodológico	44
2.8 Fontes eleitas	46
2.9 Quadro teórico e categorias trabalhadas.....	48
3 EDUCAÇÃO INFANTIL E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	52
3.1 Infância e Educação Infantil: Pressupostos históricos e concepções	52
3.2 Avaliação Educacional: Principais Teorias e Tendências.....	58
3.2.1 Concepções históricas da Avaliação Educacional	59
3.2.2 Níveis da Avaliação Educacional.....	64
3.2.3 Modalidades de Avaliação Educacional.....	68
3.3 A Avaliação Educacional e as especificidades da Educação Infantil.....	70
3.3.1 A avaliação e a Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil	71
3.3.2 Avaliação como Emancipação ou Controle?	75
4 A AVALIAÇÃO DA E NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS	80
4.1 Avaliação no RCNEI.....	86
4.2 A avaliação nas DCNEI.....	92
4.3 A avaliação na BNCC.....	95
4.4 Instrumentos de avaliação na Educação Infantil: Entre a punição e a reflexão	99
5 IMPLICAÇÕES POLÍTICAS DA AVALIAÇÃO PARA A PRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM LAGOA DE DENTRO/PB	103
5.1 O que diz o Plano Municipal de Educação	103
5.2 Concepção dos docentes acerca da Infância e da Educação Infantil.....	105

5.3 Percepção dos docentes acerca da avaliação educacional.....	109
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS.....	125
APÊNDICES	135
ANEXOS	141

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo, desenvolvido na linha de Políticas Educacionais, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), tem como objetivo analisar a concepção de avaliação para a Educação Infantil no município Lagoa de Dentro-PB e as implicações da política educacional na percepção dos professores. Esta pesquisa apresenta relevância na medida em que se propõe a discutir e repensar a avaliação em uma realidade concreta – tomando a realidade escolar como ponto de partida e de chegada da pesquisa –, a fim de buscar subsídios para a organização do trabalho pedagógico em geral e para a avaliação educacional em particular, considerando também a especificidade da infância a partir da Pedagogia Histórico-crítica, proposta pelo educador brasileiro Dermeval Saviani.

A Educação Infantil passou por um processo de valorização e de formulação de novas políticas públicas nos últimos tempos. A reforma educativa iniciada no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) baseou-se nos preceitos constitucionais estabelecidos na Constituição Federal de 1988, na qual se determinava que as autoridades nacionais precisavam elaborar uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Com a aprovação da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN, de 1996) – que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para os próximos anos –, deu início uma reforma educativa que incluiu a aprovação de diversos dispositivos legais.

Após a entrada em vigência da LDBEN de 1996, foram elaborados um conjunto de leis, decretos, portarias e planos, que começaram a orientar a educação nacional do ponto de vista legal e pedagógico. Os diversos dispositivos pedagógicos que regulamentam a educação nacional nos seus diversos níveis e modalidades até os dias de hoje, foram aprovados em diversos governos nacionais: de FHC (1995-1998 e 1999-2002); de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010); de Dilma Rousseff (2011-2014 e 2015-2016); e pelos governos instaurados após a ruptura institucional acontecida com o golpe de 2016: de Michel Elias Temer (2016-2018).

Nesses diversos dispositivos de natureza legal que orientam à educação nacional encontraremos as referências específicas para a Educação Infantil. Dentre os documentos normativos que sustentam esta etapa a nível nacional destacam-se: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998, que estabelece o que deve ser ensinado para as crianças da Educação Infantil; o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001; as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI), de 2010, que inserem a

criança no centro do processo de aprendizagem e garantem o direito de aprender; o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014; a recentemente implementada Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, que estabelece cinco campos de experiências e define os objetivos de aprendizagem com base em seis direitos de aprendizagem; e a Política Nacional de Alfabetização (PNA) de 2019, estabelecida para subsidiar programas e ações que visam a alfabetização.

Todos esses documentos oficiais foram utilizados como fontes primárias para identificar as orientações ministradas pelo Ministério da Educação para tratar da avaliação educacional, especificamente no tocante à Educação Infantil. Os documentos normativos analisados foram abordados considerando sua contextualização histórica e seus desdobramentos, tornando assim fundamentais as reflexões e análises acerca da realidade concreta. Ressaltamos que a concepção de avaliação educacional que nos debruçamos e buscamos discutir está pautada em Freitas (2014) que considera a avaliação em três níveis: a institucional, a de redes de ensino e a de aprendizagem.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória e documental, ancorada na perspectiva dialética, tendo em vista que este tipo de metodologia contribui para melhor compreensão do objeto de estudo no seu contexto político e social.

No que diz respeito a sua estrutura, o texto foi organizado em cinco capítulos, além desta introdução e das Considerações Finais. No primeiro capítulo (item 2), concernente ao método, intitulado “O percurso metodológico”, procuramos apresentar o problema da pesquisa, objetivos, problematização do objeto de estudo, justificativa e procedimentos utilizados, indicando ainda as categorias trabalhadas e as fontes eleitas para análise.

No segundo capítulo (item 3), intitulado “Avaliação Educacional e a Educação Infantil” faremos uma contextualização das principais teorias e tendências que permeiam o campo da avaliação educacional, resgatando as concepções históricas, os níveis e as modalidades em que ela ocorre. Ainda neste capítulo, trataremos da avaliação e a organização do trabalho pedagógico, bem como discutiremos seus aspectos voltados para a Educação Infantil por um viés histórico-crítico, utilizando autores desta perspectiva para aprofundar fundamentos teóricos e filosóficos próprios da infância.

O terceiro capítulo (item 4) intitulado “A avaliação na e da Educação Infantil: O que dizem os documentos oficiais” busca discutir a avaliação a partir dos documentos que

sustentam a base legal da Educação Infantil estabelecendo relação com a avaliação que é realizada na prática docente.

No quarto capítulo (item 5), intitulado “Implicações da política educacional de avaliação para a prática na Educação Infantil em Lagoa de Dentro/PB”, apresentamos a análise e interpretação dos dados da pesquisa. Aqui nos propomos a identificar as concepções teóricas dos docentes acerca da avaliação, bem como sua percepção acerca da política educacional.

O texto apresentado se encerra com a apresentação das “Considerações Finais”, que foram divididas em dois momentos. No primeiro, pretendemos apresentar a síntese dos principais resultados da pesquisa assim como também auferir se os objetivos foram alcançados. No momento seguinte, tratamos das limitações, mas também dos problemas abertos, passíveis de serem aprofundados a partir da realização de outros estudos tanto pela autora desta dissertação, quanto por outros pesquisadores que queiram e tenham como objeto de estudo a Educação Infantil, organização do trabalho pedagógico e avaliação educacional.

2 O PERCURSO METODOLÓGICO

2.1 Problemática e objetivos

A atenção para a primeira infância em seu processo educacional tem crescido nos últimos anos em diversos países, ao mesmo tempo em que tem se tornado a pauta dos governos e instituições. No contexto brasileiro, a Educação Infantil vem conquistando espaços no âmbito das políticas educacionais, assim que o país elaborou e aprovou uma nova Constituição Federal no ano de 1988 (CF/88) e a partir dela deu início a um processo reformista da educação nacional, que chega até nossos dias.

As novas políticas educacionais, os espaços direcionados para o atendimento Educacional Infantil, considerações acerca da infância e os novos olhares voltados para este público e suas necessidades tem repercutido tanto no âmbito acadêmico, quanto no âmbito de atuação pedagógica. Entretanto, para uma melhor compreensão e aprofundamento, se faz necessário estabelecer uma sucinta linha histórica dos marcos centrais normativos que situam a Educação Infantil e influenciam a problemática.

A partir de 1988, com a CF/88 a educação, de forma geral, é assegurada como direito de todos e dever do estado e da família, ampliando legalmente a possibilidade de acesso à educação. A CF/88 assegura também o atendimento de crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas, representando um marco na história da política educacional para a infância, uma vez que este direito público subjetivo possibilitou trazer a criança como centro das discussões educacionais. Esta conquista se deve as lutas de diversos movimentos sociais, como o das mulheres, dos trabalhadores defensores do ensino público e gratuito e dos próprios profissionais da educação, na busca da redemocratização do país e garantia de direitos, uma vez que o país estava deixando para trás mais de vinte anos de ditadura militar. Portanto, era necessário elaborar e aprovar um novo arcabouço legal para a educação nacional.

Nesse contexto de reformas, instituiu-se a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – LDBEN, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Na lei maior da educação, um melhor reconhecimento foi dado para a infância, uma vez que o atendimento de crianças de 0 à 6 anos era de caráter assistencialista e não era dever do Estado até então. Dessa forma, a LDBEN procurando efetivar o que legalmente assegurava a CF/88, tornou a Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica, aumentando assim a preocupação das políticas

para este segmento. Nessa lei, a Educação Infantil se apresenta então com o objetivo de desenvolver a criança de forma integral, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social. A função das creches e pré-escolas neste documento seria complementar a ação da família e da comunidade nestes aspectos.

Assim, dois anos depois o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998) foi criado pelo Ministério da Educação- MEC com o intuito de estabelecer o que devia ser ensinado para as crianças. O RCNEI está organizado nos seguintes eixos: movimento, identidade e autonomia, conhecimento de mundo, artes visuais, música, linguagem oral e escrita, natureza/sociedade e matemática. Dividido em três volumes: Introdução, Formação pessoal e social e Conhecimento do mundo. O RCNEI se aprofunda nos conteúdos que os professores podem trabalhar, mas também traz orientações gerais. É importante salientar que este documento não é de caráter obrigatório, cabe a cada instituição, pública ou privada, adotar ou não o referencial. A avaliação indicada neste documento é a formativa.

As primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foram instituídas em 1999 com a Resolução Nº 1, de 7 de abril da Câmara de Educação Básica - CEB, ainda de forma sucinta e geral contendo apenas quatro artigos que versam sobre princípios, fundamentos e procedimentos para esta etapa. Este documento considera a criança como sujeito completo, total e indivisível, ressaltando a importância da integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança.

No ano de 2001, a lei nº 10.172, de 9 de Janeiro, aprovou o Plano Nacional da Educação (PNE). Este documento traz diagnósticos, objetivos e metas para as etapas de ensino – inclusive para a Educação Infantil –previstos para serem realizados em até dez anos a partir da vigência do plano. Dentre os principais objetivos e metas propostos, destacam-se: ampliar a oferta da Educação Infantil; elaborar padrões de infraestrutura que atendessem as necessidades das crianças; investir em formação para os professores; propor supervisão técnico-pedagógica; e adotar progressivamente o atendimento em tempo integral. Nesse documento, são levados em consideração aspectos qualitativos e quantitativos do atendimento ofertado.

Em 2005, o Conselho Nacional de Educação- CNE e a CEB elaboram a resolução nº 3/2005, que indica que a Pré-Escola deverá atender as crianças com até cinco anos de idade, no início do ano letivo. Em 2006, a lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 altera os arts. 29, 30, 32 e 87 da LDBEN de 1996 ampliando o Ensino Fundamental para nove anos, tornando

obrigatória a matrícula de crianças a partir dos seis anos nesta etapa. A lei determina ainda que os municípios, Estados e o Distrito Federal teriam até 2010 para implementar o disposto. Com a nova lei, as crianças a partir de 6 anos de idade integram então o primeiro ano do ensino fundamental, reafirmando para a Educação Infantil o público de 0 à 5 anos.

Aprovou-se então a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, cujo texto versa sobre a obrigatoriedade da Educação Infantil para as crianças de 4 e 5 anos. A pré-escola deixa o caráter facultativo e assume caráter normativo tendo implicações diretas nas Diretrizes.

Neste sentido, em 2009, novas diretrizes foram fixadas por meio da Resolução nº 5, de 17 de dezembro CNE/CEB, organizadas em um documento pelo MEC em 2010. Este documento traz a definição de Educação infantil, criança, currículo e proposta pedagógica. Tais Diretrizes ressaltam a criança como sujeito histórico e de direitos indicando o caráter ético, político e estético deste segmento, onde a Educação Infantil é espaço de cuidar e educar, ao mesmo tempo em que possibilita o desenvolvimento da cidadania. Este documento dá também autonomia às instituições educacionais quanto ao currículo e a avaliação, onde “devem criar procedimentos para acompanhar o trabalho pedagógico e avaliar”. (BRASIL, 1996, Art. 10)

Em 2009, o MEC cria os Indicadores da qualidade na Educação Infantil- IQEI, um instrumento de avaliação institucional que versa sobre sete dimensões. Estas dimensões visam atestar a qualidade das instituições de Educação Infantil. São elas: planejamento institucional, multiplicidade de experiências e linguagens, interações, promoção da saúde, espaços, materiais e mobiliários, formação e condições de trabalho dos professores e demais profissionais, cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. A equipe técnica que organizou o trabalho foi composta por representantes de diversas entidades, conselhos, fóruns, bem como professores, gestores, especialistas e pesquisadores. A versão publicada em 2006 possui 13 tópicos e 15 subtópicos no geral e foi discutida em 8 Seminários Regionais, assim como testada em instituições de Educação Infantil em 9 estados, são eles Pará, Ceará, Bahia, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Distrito Federal, São Paulo e Paraná.

Este instrumento consiste em um questionário onde os docentes, coordenadores e demais funcionários respondem como uma auto-avaliação. Este tipo de avaliação é completamente subjetiva, pois depende exclusivamente do pensamento de quem responde e não necessariamente da qualidade do que faz. Pode haver assim contradições entre o que é dito e o que é realizado, o proclamado e o real.

Ainda no ano supracitado, o parecer CNE/CEB Nº 20/2009 ressalta a importância da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil para incorporar os avanços ocorridos na política advindos de reuniões do MEC, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação-UNDME, encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação- CNTE, Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação e movimentos como o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil-MIEIB, Fundo das Nações Unidas para a Infância-UNICEF, Fundação Orsa e diversos especialistas das universidades a nível nacional. Reforça-se a visão de criança enquanto sujeito do processo de educação, revelando o caráter ativo que deve ter nas aprendizagens. Essa revisão indicada pelo CNE foi realizada e publicada em 2013 no documento intitulado Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica.

Em 2014, com a aprovação da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 que institui o Plano Nacional de Educação – PNE, são apresentadas metas e estratégias para a educação básica. Este documento pensado para ser executado durante 10 anos representa um grande marco para a União, Distrito Federal, Estados e Municípios na medida em que norteia o que se quer alcançar na educação. O plano indica que a cada dois anos deve ser feito o monitoramento do que foi proposto a fim de acompanhar o desenvolvimento das estratégias e as metas. Neste documento há indicativos acerca da avaliação escolar evidenciando uma busca por uma perspectiva qualitativa.

Um dos documentos mais atuais que trata sobre a Educação Infantil à nível nacional é a Base Nacional Comum Curricular (2017). A BNCC (2017) “define aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, s/p). Para a Educação Infantil, a Base estabelece cinco campos de experiências e define os objetivos de aprendizagem pautados em seis direitos de aprendizagem da criança. A avaliação não é mencionada de forma explícita, mas a partir deste documento, precisa ser ainda mais discutida e repensada já que a BNCC (2017) é de caráter normativo.

Outro documento recente e importante é a PNA¹, instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 e é dividida em 13 artigos, dentre eles estão os princípios, objetivos,

¹ A Política Nacional de Alfabetização foi citada a título de contextualização histórica para melhor compreensão do objeto de estudo, pois não será possível realizarmos sua análise neste estudo.

diretrizes, público alvo e agentes. Esta política considera a Educação Infantil como etapa essencial para iniciar o processo de aquisição da leitura e da escrita.

Desde então, a Educação Infantil vive uma intensa discussão sobre a finalidade do processo educativo, de um lado com a antecipação do processo de alfabetização que seria da etapa posterior, de outro a dificuldade na organização do trabalho pedagógico dos docentes que atendem esta etapa. Por isso, muitos estudos têm sido realizados e um grande processo de revisão sobre tais aspectos emerge como consequência.

Enfatizamos que, mesmo com uma legislação educacional vigente farta e aprimorada, o teor dos textos das leis até então não tem conseguido se concretizar na realidade educacional concreta. Há uma distância clara entre o que é desejado e o que acontece na prática, por motivos que muitas vezes não são pensados ou levados em consideração na elaboração da política, como por exemplo, a formação dos docentes. Na política educacional os objetivos proclamados diferem dos objetivos reais no dia a dia escolar. Dentre os conflitos que essa dualidade causa e que precisam de uma maior clareza está a avaliação educacional.

No que concerne à avaliação na Educação Infantil, compreendemos que há uma relação direta com as políticas públicas voltadas para a infância, seja na implementação de tais políticas, monitoramento ou *feedback*. Inclusive, porque os documentos oficiais de natureza pedagógica se debruçam sobre a temática, sem apresentar com clareza o que e como se deve avaliar nesse setor de ensino. Tal problemática (a avaliação para a Educação Infantil) conduz a uma série de questionamentos, dentre os quais, destacamos os seguintes: O que avaliar? Como avaliar? Com base em que avaliar? Por que avaliar? Avaliação da instituição e dos professores ou da aprendizagem das crianças? A avaliação na ou da Educação Infantil? As questões voltadas para a avaliação das crianças que frequentam esta etapa de ensino geram tensões com as avaliações institucionais internas e externas, configurando muitas vezes processos que revelam homogeneização, competitividade e promoção.

O tema da avaliação merece ser discutido e requer uma análise profunda. Há uma tendência que aponta para a padronização de instrumentos e rotulação das crianças desde a Educação Infantil, desconsiderando as etapas do crescimento, do desenvolvimento e da aprendizagem ou fragmentando-os. Rosemberg (2013) revela preocupação quanto a disseminação de instrumentos que medem o desempenho das crianças da Educação Infantil e indica a necessidade de uma avaliação de aprendizagem que seja multidimensional. É necessária a compreensão da criança como um sujeito histórico de direitos e que seu desenvolvimento não se dá de forma isolada, mas sim integralmente.

Em contrapartida, surge com isso a preocupação com as avaliações externas, realizadas com base na Política de Avaliação da Educação Básica, que visam cada vez mais atender aos preceitos neoliberais que giram em torno do mercado. Isto nos leva então a refletir acerca da função das instituições de Educação Infantil e o trabalho pedagógico desenvolvido por elas frente às políticas educacionais existentes – políticas estas que na maioria das vezes não são pensadas a partir do concreto da realidade educacional, mas que dirigem ao professor o desenvolvimento e cumprimento de metas.

Por reconhecer na Pedagogia histórico-crítica um grande potencial de diálogo e considerando que Marsiglia (2011) indica que esta concepção não é uma proposta acabada, assumimos assim a tentativa de superar os desafios teóricos na transposição dessa teoria para a compreensão da avaliação na Educação Infantil.

Em muitos casos, apenas por meio da escola o aluno vai ter acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela sociedade bem como outros elementos culturais, por isso é importante discutir a avaliação a partir da perspectiva histórico-crítica além de fortalecer esta concepção, possibilitar a compreensão do desenvolvimento integral das crianças enquanto sujeitos históricos e culturais.

Para subsidiar teoricamente este estudo optamos por autores com fortes contribuições acerca da temática. Dentre os principais, para discutirmos a Educação Infantil, concepção de infância e trabalho pedagógico elegemos Saviani (2018, 2014, 2013, 2012), Marsiglia (2015, 2013, 2012, 2011), Hermida (2009, 2002) e Arce (2016, 2013). Para discutir a avaliação educacional optamos por Afonso (2000), Hoffman (2017, 2012, 2000) e Freitas (2016, 2014), e para aprofundar a discussão sobre avaliação na Educação Infantil no viés histórico-crítico Saviani (2013, 2012) e Pasqualini (2010, 2006).

As indagações suscitadas pelos docentes da Educação Infantil permeiam sua prática e repercutem com a necessidade de diálogo com as políticas educacionais, uma vez que a avaliação do processo das aprendizagens das crianças deve implicar uma relação direta com o processo de avaliação da Educação Infantil instituído pelas legislações, direcionando dispositivos que deem subsídio para a prática concretizada no chão da escola.

A experiência em instituições públicas e privadas nos revela por um lado escolas brasileiras que ora tendem a deixar de lado a preocupação com a aprendizagem das crianças, enfatizando apenas o “cuidar”, atendendo as necessidades básicas das crianças como alimentação e higiene, esquecendo-se que mesmo tais momentos devem sim assumir um

caráter pedagógico, as crianças se desenvolvem e aprendem na hora das refeições e do banho, por exemplo. Ora, esquecem-se que as crianças estão neste processo de ganho de autonomia e de independência ainda, e tratam-nas como verdadeiros adultos mirins responsabilizando-as em todos os momentos de seu desenvolvimento como se este dependesse apenas delas.

As práticas educacionais assumidas nas instituições de Educação Infantil revelam o hibridismo pontuado por Arce (2016), ou seja, há uma confusão de conceitos, de informações, um somatório do que o professor vive com aquilo que é possível, o que professor faz em sala de aula e dá certo. Estas práticas acabam sendo reproduzidas, incorporadas por outros professores, levadas para os anos seguintes sem que haja uma reflexão de forma profunda sobre procedimentos, métodos e objetivos. Entretanto, há um caráter subjetivo muito forte, pois as pessoas têm objetivos diversos e interpretam as situações também de formas diferentes. É preciso entender o que o temos em sala de aula, compreender a concepção desse professor que interfere no processo educacional das crianças para que esse hibridismo seja superado.

O trabalho pedagógico não pode acontecer de maneira intuitiva, o professor precisa ter uma postura reflexiva diante do contexto das crianças, bem como elaborar de forma consciente e teórica uma proposta que compreenda os sujeitos de forma integral. Não desvalorizando o conhecimento cotidiano do professor, pois muitos deles desenvolvem trabalhos belíssimos pautados em suas experiências, mas chamamos a atenção no sentido de que é preciso ampliar a discussão acerca do que está sendo realizado no dia a dia que implica a aprendizagem das crianças considerando seu contexto, suas especificidades e necessidades.

Neste sentido, a avaliação, enquanto parte essencial para a organização do fazer pedagógico do professor, está inserida nesse conjunto de práticas híbridas, por isso também precisa ser melhor compreendida e discutida para que os docentes tenham maior suporte que sustente a sua prática.

As considerações supracitadas nos conduziram a explicitar o **problema** desta pesquisa da seguinte forma: *Como os professores concebem a avaliação para a Educação Infantil no município Lagoa de Dentro? Quais as implicações da política de avaliação educacional na percepção de seus professores?*

Deste modo, tem-se como **objetivo geral** analisar a concepção de avaliação para a Educação Infantil no município Lagoa de Dentro-PB e as implicações da política educacional na percepção de seus professores.

Para dar conta desse objetivo geral, foram elaborados os seguintes objetivos **específicos**:

- a) Analisar os documentos oficiais nacionais e locais que versam sobre a Educação Infantil e a proposta de avaliação contida neles;
- b) Investigar a relação entre a avaliação na e da Educação Infantil e suas implicações políticas;
- c) Identificar a concepção de avaliação dos professores do município Lagoa de Dentro, bem como sua(s) perspectiva(s) teórico-metodológica(s).
- d) Compreender a percepção dos professores do município Lagoa de Dentro acerca dos documentos da política educacional que versam sobre a avaliação.

Pretendemos responder a tais objetivos por meio das referências bibliográficas, dos documentos oficiais que compõem a política educacional nacional no tocante a Educação Infantil e a avaliação neste segmento, e da pesquisa no campo empírico posteriormente apresentado, visando compreender a realidade concreta das escolas.

2.2 Justificativa

Levando em consideração o desmonte educacional que ameaça o país, a Educação Infantil também começa a sentir as modificações propostas pela atual conjuntura política, como por exemplo a proposta da *homeschooling* que visa que as crianças sejam escolarizadas em domicílio pela família ou por tutores, caracterizando uma negação de direitos e que pode resultar em uma desobrigação do Estado para com a educação. Por isso, é importante que estudos sejam feitos, especificamente no âmbito da política educacional, para embasar possíveis tomadas de decisão, ao mesmo tempo que para sustentar movimentos de resistência dos educadores.

Consideramos a Educação Infantil como etapa primeira e de fundamental importância para os anos escolares seguintes e por isso precisa da devida atenção. Ponderamos acerca da infância que esta é construída histórica e socialmente, e que desta forma, é necessário que o professor possua conhecimentos que lhe permitam essa concepção e novas construções, assim

como é preciso que desenvolva um olhar sensível e reflexivo frente aos contextos que as diversas infâncias estão inseridas.

A escolha do campo empírico para esta pesquisa tem profunda ligação com a trajetória acadêmica e pessoal da pesquisadora, uma vez que este estudo poderá trazer contribuições significativas para compreender aspectos relativos a avaliação em seu município de origem que também é local de trabalho. Esta possibilidade reforça a função social das pesquisas desenvolvidas no âmbito da Universidade, pois aproxima os problemas vivenciados pela comunidade para serem estudados e melhor compreendidos. Como lagoadentense, há uma satisfação pessoal na pesquisadora em poder contribuir com seu município chamando a atenção de outros pesquisadores para o problema de pesquisa ora estudado.

Neste sentido, a aproximação com objeto de estudo se dá através da Psicopedagogia institucional e clínica que possibilitou o acesso à Educação Infantil e permitiu desenvolver reflexões de ordem procedimental. Durante o curso de Graduação em Psicopedagogia, a pesquisadora se interessou pela Educação Infantil no que diz respeito aos estímulos e ao desenvolvimento psicomotor, mas apenas ao concluir o curso, indo a campo para a prática psicopedagógica, a pesquisadora passou a ter mais contato com a realidade de creches e escolas, suas necessidades, suas propostas, suas atividades e ideais.

A insegurança dos docentes quanto a sua prática era recorrente nos depoimentos informais durante os encontros de visita as instituições. Questões sobre atividades específicas para determinada faixa etária ou sobre determinado conteúdo, como deve se estruturar o currículo na Educação Infantil, quais são de fato os sentidos da infância, o que devem trabalhar e por fim, como devem avaliar as crianças das creches e pré-escolas. A avaliação vista como instrumento ou como processo, como controle ou como *feedback*?

Aos poucos a pesquisadora foi aproximando-se dos professores desta etapa e percebendo as carências e lacunas que rondavam o trabalho pedagógico, e o quanto eles precisavam de novos nortes quanto a execução das práticas. Entretanto, foi percebido que além de repensarmos as práticas deveríamos nos ater a o que então sustenta o fazer pedagógico do professor, a legislação que rege este segmento, as políticas educacionais voltadas para a Educação Infantil. Não só as legislações atuais, mas também as suas precedentes, pareceres e projetos.

Em 2016, a pesquisadora teve a oportunidade de vivenciar a construção de um instrumento que tinha por objetivo acompanhar o desenvolvimento de crianças de 18 meses à

5 anos e 11 meses de idade em uma escola da rede privada no município de João Pessoa, PB. Este instrumento tinha por base aspectos do desenvolvimento cognitivo, linguagem, desenvolvimento psicomotor e sócio-afetivo adequados a proposta da escola e seu currículo. O intuito deste instrumento foi subsidiar a prática do professor no desenvolvimento das aprendizagens da criança que estivesse necessitando de um maior estímulo. O professor deveria ficar dois meses acompanhando e registrando o desenvolvimento das crianças para depois tabular os dados. Os resultados foram satisfatórios, pois à medida em que os professores registravam as características pontuadas no instrumento, surgia a possibilidade de compreender melhor o desenvolvimento das crianças e fazer os encaminhamentos necessários.

A partir de 2017 este instrumento foi repensado quando a autora assumiu a função de Psicopedagoga no município Lagoa de Dentro e levou a proposta de uma sondagem que fosse realizada no início do ano letivo. A sondagem se caracteriza como uma avaliação diagnóstica, que tem como objetivo identificar como está o desenvolvimento de modo geral, sendo realizada no início do ano letivo. Os aspectos pensados foram os mesmos do instrumento anterior (desenvolvimento cognitivo, linguagem, desenvolvimento psicomotor e sócio-afetivo), porém os pontos específicos de cada aspecto foram repensados e adequados a realidade do município em conjunto com a supervisão escolar e coordenação da Educação Infantil. Realizou-se o primeiro planejamento com os professores voltado para a discussão dos pontos trazidos no instrumento e técnicas para aplicação do mesmo.

Com os resultados obtidos após dois meses do processo iniciado, foram realizadas as análises pela equipe pedagógica do município em conjunto com os docentes e elaboradas oficinas pedagógicas para os professores da Educação Infantil. As oficinas visavam a construção de materiais e discussão de metodologias para estimular os aspectos das crianças que precisavam de maior atenção registrados no instrumento aplicado pelos professores.

Em seguida, no segundo semestre surgiu a proposta do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com o eixo principal voltado para a formação dos professores. As oficinas e o instrumento para o processo avaliativo ficaram então adormecidos.

As questões vivenciadas no cotidiano de professores e percebidas durante experiências em instituições privadas e públicas que tratavam de propostas diferenciadas, com base em contextos também diferenciados, nos levam a discutir o processo avaliativo, buscar subsídios para que o mesmo aconteça de forma a valorizar o ser criança, as especificidades que esta fase apresenta assim como também os contextos sociais e culturais.

Dentre as reflexões mais relevantes surgidas a partir da experiência, temos uma a valorizar: que as dificuldades detectadas, no tocante à avaliação, estavam nas escolas, independentemente do âmbito ao qual elas pertenciam – ou seja, no âmbito público e privado. No entanto, os procedimentos para a resolução das dificuldades eram diferentes, principalmente na disposição de recursos e formações para os docentes. Assim, a pesquisadora debruçou-se nos estudos na área de Educação Infantil. No começo auxiliava na formação dos professores, em oficinas, depois em grupos de estudos que funcionavam com auxílio do PNAIC, onde foi coordenadora de turmas.

Ao iniciar meus estudos no curso do mestrado, em princípio tive a intenção de estudar o PNAIC, programa este que havia sido implantado recentemente na Educação Infantil, em 2017, fruto das políticas iniciadas no Governo Dilma Rouseff (2014-2016). Entretanto, com a configuração de uma nova realidade no campo político geral pós Golpe de 2016, o programa não foi retomado nem tampouco percebeu-se vontade política para dar prosseguimento a essa política pública. Apesar das dificuldades políticas que inviabilizaram o desenvolvimento do projeto de pesquisa inicial, foi decidido continuar tendo como foco a Educação Infantil.

Durante o primeiro semestre do Mestrado em Educação, cursando a disciplina de Tópicos Educacionais I, que teve como tema “Pedagogia Histórico-Crítica: fundamentos filosóficos e políticos”, tópico em políticas educacionais ministrada pelo professor Jorge Fernando Hermida, a pesquisadora identificou-se com a proposta de Dermeval Saviani e com a perspectiva histórico-crítica do processo educacional, sentindo-se provocada a discutir e aprofundar conceitos no campo da avaliação na Educação Infantil.

Em paralelo à disciplina supracitada, iniciou a participação no Diretório de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Mundo do Trabalho, onde as leituras dos clássicos como Marx, Bourdieu, Gramsci, Althusser, Poulantzas, dentre outros, possibilitaram uma visão ampla acerca da política, do Estado e das políticas sociais que repercutem diretamente na hora de formular políticas educacionais no estado capitalista.

Novas ideias foram se firmando e tomando corpo quando da oportunidade da realização do Estágio Docente na disciplina Educação Física Infantil, foi possível discutir temas como os sentidos da infância, o furto do lúdico, a construção social e histórica da infância, bem como discutir como se dá o desenvolvimento integral das crianças considerando os aspectos psicomotores e valorizando as especificidades das infâncias. Realizamos vivências com os estudantes, desde a apresentação de atividades para as crianças de 0 a 6 anos, à rodas de diálogo e reflexão acerca do processo educacional dos filhos da classe

trabalhadora, despertando em muitos estudantes o desejo em aprofundar os conhecimentos na disciplina e se aproximar do grupo de pesquisa do nosso orientador e Professor da disciplina, Jorge Fernando Hermida.

Esta experiência nos colocou em maior contato com os estudantes do curso de Educação Física evidenciando uma forte possibilidade de diálogo com a Psicopedagogia e com a Pedagogia para contribuir para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. Desta forma, ficava cada vez mais evidente a possibilidade de poder conciliar todos os meus conhecimentos acumulados na minha formação original e na minha prática pedagógica profissional. As discussões proporcionadas em sala de aula durante o estágio reafirmaram a necessidade de fazer com que o plano teórico se aliasse ao plano prático, partindo de realidades concretas de instituições de Educação Infantil, unindo desta forma a Pedagogia Histórico-Crítica para desenvolver estudos na tentativa de dar respaldo aos docentes e suas angústias frente às políticas no campo da educação de forma crítica em uma tentativa de possíveis contribuições.

A ausência de clareza quanto à avaliação no trabalho pedagógico se une a necessidade de compreender a natureza humana e a especificidade das infâncias, bem como aprofundar os fundamentos teóricos e filosóficos do trabalho pedagógico. Assim, esta temática apresenta relevância científica/acadêmica, na medida em que poderá cooperar para novas concepções acerca da avaliação na Educação Infantil, tendo como base a pedagogia histórico-crítica, somando então para a organização do trabalho pedagógico de modo que o professor reflita sobre sua prática a partir de uma perspectiva crítica.

Na revisão da literatura, optamos por pesquisar dados referentes à produção de teses e dissertações acerca da temática. Levantamos dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Capes, de 2014 à 2018, localizamos 11567 resultados para o descritor “avaliação e educação infantil” com o filtro Educação. Desses, analisamos os 100 primeiros resultados trazidos pela base de pesquisa e onze trazem os descritores no título. Localizamos assim quatro teses e seis dissertações apresentados respectivamente a seguir.

A tese de Moraes (2014) sobre a *Avaliação Institucional na Educação Infantil de Campinas/ SP: A experiência de três instituições públicas*. Este estudo teve como objetivo investigar a construção e a implementação da avaliação institucional em três instituições públicas de Educação Infantil de Campinas/ SP, em possível atendimento à política de avaliação do município. Os resultados revelam que a avaliação institucional é importante para

a melhoria da instituição, mas apresenta limitações e não é suficiente para suprir todas as necessidades, sendo então utilizada como instrumento de planejamento.

O estudo realizado por Correa (2015) intitulado *a Avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil: constituição e desenvolvimento na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*, apresentou como objetivo geral compreender a constituição e o desenvolvimento da avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal no período de 1960 a 2014. Os achados revelam que Secretaria Estadual do Distrito Federal utiliza a avaliação formativa para a Educação Infantil desde a década de 1980, mas revela também fragilidades e desafios dentre eles a dificuldade dos docentes em se apropriar das orientações previstas nos documentos orientadores e mandatórios, influenciando assim práticas avaliativas equivocadas.

A pesquisa de Pimenta (2017) sobre *Avaliações municipais da educação infantil: contribuições para a garantia do direito à educação das crianças brasileiras?* consistiu em analisar iniciativas implementadas por municípios brasileiros, especialmente por municípios paulistas, tendo como finalidade evidenciar suas potencialidades para contribuir com a garantia do direito das crianças a uma educação infantil pública e de qualidade. A autora conclui que avaliação elaborada pelo órgão central tende a avaliar as habilidades de leitura e escrita para identificar o nível de aprendizagem das crianças. Tais avaliações conduzidas tanto pelos estabelecimentos educacionais quanto da secretaria de educação. Além das avaliações das aprendizagens das crianças, constatou-se avaliações institucionais e externas, onde a autora aponta que esta combinação talvez seja a mais coerente para garantir o direito das crianças.

A tese de Oliveira (2017) sobre *Avaliação na creche: subsídios teórico-práticos a partir da análise de documentos do MEC (2000 – 2015)*, teve como objetivo geral investigar os subsídios teórico-práticos sobre avaliação na creche, dispostos em publicações federais de caráter mandatório e orientador, publicados pelo MEC, no período de 2000 a 2015. Os achados revelam pouca visibilidade da creche no tocante aos subsídios teóricos e práticos dispostos nos documentos do MEC, dispostos de forma fragmentada o que pode se constituir como uma das causas para a descaracterização do caráter mandatório e orientador de tais publicações. A autora revela ainda a necessidade de uma maior articulação entre as diferentes instâncias de governabilidade envolvidas – federal e municipal.

Quanto às dissertações localizadas, a de Pera (2014) trata especificamente da percepção dos pais acerca do parecer descritivo/avaliação dos filhos, evidenciando que as

famílias valorizam o contato com a creche e que o parecer descritivo é uma forma de comunicação com a família. A dissertação de Carra (2014) versa sobre a participação das famílias no processo de avaliação institucional participativa na Educação Infantil. O estudo de Louveira (2015) sobre *O debate sobre avaliação da qualidade na Educação Infantil: traçando cartografias* traz um levantamento da literatura entre 1993 a 2013. Os achados foram 43 pesquisas, principalmente sob a ótica da Psicologia Ambiental, da utilização de escalas de avaliação de ambientes e como uma preparação para o ensino fundamental.

A dissertação de Vieira (2015) sobre *Avaliação institucional na Educação Infantil: percursos formativos*, realizado em duas instituições no Espírito Santo, por meio de uma análise documental. No contexto das práticas, a avaliação institucional potencializa a formação continuada. O estudo realizado por Prado (2015) sobre a avaliação na Educação Infantil – reflexões sobre a perspectiva de uma professora do município do Rio Grande/RS a partir dos relatórios de avaliação, nos mostra um modelo de avaliação centrado no professor, centrado no resultado, desconsiderando o processo de cada criança, com relatórios que não diferem de criança para criança.

A dissertação de Castilho (2016) sobre a avaliação e suas concepções teóricas e práticas no cotidiano da Educação Infantil e suas implicações, revela que os conhecimentos trazidos na formação continuada não são suficientes para as necessidades dos professores. Indica ainda que os docentes utilizam diversos instrumentos para avaliar e que a maior dificuldade, dentre outras, está na falta de tempo para os registros. A autora enfatiza ainda a necessidade de a avaliação ser formativa e mediadora. O estudo de Nagase (2018) intitulado *Políticas de avaliação da educação infantil: da formação à performatividade – o cumprimento de uma AGEI no município de Maringá*, indica que mesmo o foco estando na oferta da Educação Infantil, a avaliação tende a medir o desempenho das crianças associado a alfabetização na idade certa. Conclui nos alertando que o uso dos resultados da avaliação não são neutros e nem apolíticos, os interesses podem então estar ligados ao setor privado.

Realizamos buscas também no EBSCO Discovery Service (EDS) com os descritores “avaliação na Educação Infantil”, delimitando cronologicamente de 2014 à 2018, com os filtros dissertações/teses e Educação Infantil. Localizamos 50 trabalhos e os achados nos revelam poucos estudos realizados acerca da problemática levantada. Desses, apenas dois que dialogam com o nosso estudo. Optamos por excluir cinco trabalhos, três por se tratarem de trabalhos de conclusão de curso da graduação, um por ser especialização e um por ser de 2007.

A tese de Godoi (2014) teve como objeto a investigação das formas de avaliação presentes na educação das crianças de 0 a 3 anos. Os resultados do estudo apontam que a avaliação na creche é comparativa, classificatória e rotulava as crianças. Uma avaliação punitiva e controladora voltada para o disciplinamento e submissão. A dissertação de Lamas (2014) teve como objetivo descrever e analisar como ocorre a utilização da avaliação na educação infantil e como se dá o uso do Relatório Descritivo Individual. O estudo de Lamas trouxe como contribuições para o campo empírico estudado a proposta de um Plano de Ação Educacional com orientações para construção de um Relatório Individual para que os professores pudessem preencher ao fim do ano letivo, já que os professores apontaram pouca orientação para construção da escrita deste instrumento.

Para levantamento de dados a nível regional, realizamos um levantamento no site de repositório de teses e dissertações da UFCG do ano 2010 a 2018, com filtro educação, e localizamos 43 dissertações. Destas, encontramos apenas uma que trata sobre a temática. A dissertação de Melo (2018) sobre *O estado regulador e o mercado educador: um estudo sobre o processo de mercantilização da Educação Infantil no município de Campina Grande/PB* teve como objetivo geral analisar o processo de mercantilização da Educação Infantil no município de Campina Grande/PB. Os resultados deste estudo indicam a matriz liberal-burguesa do Estado capitalista como base para o constante vínculo entre as esferas pública e privada, especificamente na Educação Infantil.

Realizamos um levantamento das teses e dissertações no site repositório do PPGE da UFPB, de 2010 à 2018 e foi possível constatar treze produções na área de Educação Infantil, sendo seis teses de doutorado e sete dissertações de mestrado. Dentre essas teses e dissertações, apenas uma trata do objeto deste estudo, a avaliação na Educação Infantil. A tese de Barros (2017), a única que trata da problemática deste estudo, intitulada *As políticas de avaliação e o Prêmio CREI Nota 10 no município de João Pessoa: avaliar, controlar e responsabilizar*, teve como objetivo investigar as articulações entre as políticas de avaliação nacional utilizadas no âmbito da educação e aquelas implementadas nos Centros de Referência de Educação Infantil CREI, no município de João Pessoa/PB. Os resultados da pesquisa indicam que o processo pedagógico na educação infantil está priorizando a meritocracia e a competitividade, além de tirar a autonomia do docente em criar instrumentos e procedimentos para a avaliação.

Constatou-se assim, nos estudos analisados, ausência de pesquisas que relacionassem avaliação na Educação Infantil e perspectiva histórico-crítica nas produções disponíveis no

repositório de teses e dissertações do PPGE/UFPB, da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, da Capes e do EBSCO, bem como a maioria das dissertações, teses e artigos fazem uma análise da política, mas não trazem produtos para subsidiar novas possibilidades. Tem-se assim o viés de originalidade da discussão ora proposta na intenção de aprofundar os debates já existentes e contribuir para novos conhecimentos na medida em que se propõe a pensar a avaliação na Educação Infantil por uma perspectiva que merece ser mais explorada na práxis pedagógica por seu potencial teórico e filosófico. As contribuições desta pesquisa para a área pedagógica se somam a necessidade de reflexão acerca das políticas educacionais tem se efetivado para a primeira infância.

2.3 Caracterização da pesquisa

Como a investigação constitui um processo metódico, é importante assinalar que o método ou modo, ou caminho, de se chegar ao objeto, o tipo de processo para chegar a ele, é dado pelo tipo de objeto e não o contrário, como pode ser entendido quando o caminho ganha destaque, dado o êxito de certos métodos em certos campos, chegando a ser priorizado de tal maneira que o objeto fica descaracterizado (“desnaturalizado”), recortado ou enquadrado nos códigos restritos das metodologias. (GAMBOA, 2008, p. 28)

Considerando as especificidades do nosso objeto de estudo conforme Gamboa (2008) sinaliza, esta pesquisa encontra-se no campo da Pesquisa em Educação, com abordagem qualitativa de caráter exploratório e documental das Políticas Educacionais vigentes no âmbito nacional e regional acerca da avaliação na Educação Infantil. Para melhor compreensão do objeto no campo empírico recorreremos a perspectiva dialética para subsidiar o conhecimento e a análise da realidade concreta.

Para Richardson (2012), a abordagem qualitativa é a forma adequada para compreender os fenômenos sociais, permitindo a possibilidade de classificar processos vivenciados por determinado grupo social e sua dinamicidade, descrever sua complexidade e analisar as variáveis que podem interagir, possibilitando assim uma compreensão mais densa dos indivíduos e seus comportamentos.

A abordagem qualitativa apresenta ao pesquisador um campo amplo para tratar o objeto de estudo e compreender os fenômenos sociais de forma profunda sem perder a validade dos dados. Permite assim analisar aspectos que muitas vezes estão nas entrelinhas e só são possíveis de ser percebidos pela sensibilidade do pesquisador.

Neste sentido, esta pesquisa requer este tipo de abordagem já que para pensar a avaliação na Educação Infantil por um viés histórico-crítico será necessário entender questões que correspondem à dinâmica escolar e os sujeitos que participam desta dinâmica, assim como será preciso dialogar a realidade com os documentos legais, exigindo uma profundidade para interpretar os achados.

De acordo com Flick (2009), a pesquisa qualitativa apresenta relevância para o estudo das relações sociais, uma vez que há uma pluralização das esferas da vida. Essa pluralização se dá pelas transformações sociais que estão acontecendo de forma muito rápida, possibilitando assim diversas formas de interpretação da sociedade. Desta forma, os aspectos essenciais para a pesquisa qualitativa consistem na escolha do método e teorias adequadas e consistentes de acordo com o objeto de estudo do pesquisador.

Assim, a pesquisa com abordagem qualitativa no campo das políticas educacionais, permite um estudo aprofundado e contextualizado das políticas, seus fundamentos e implicações na sociedade. Corroborando com Flick, Silveira e Córdova (2009) indicam que a pesquisa qualitativa “não se preocupa com representatividade numérica, mas sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (p.31). Entretanto, isto não impede que sejam utilizadas estatísticas simples que auxiliem a caracterização dos sujeitos de pesquisa e apresentem uma melhor representatividade dos dados.

O caráter exploratório, de acordo com Gil (2008) tem como objetivo tornar o objeto de estudo mais familiar ao pesquisador na intenção de favorecer compreendê-lo melhor ou auxiliar na construção de hipóteses. A pesquisa exploratória possibilita construir um levantamento bibliográfico acerca do problema estudado, realizar entrevistas com pessoas envolvidas no problema e favorece a compreensão por meio de análises de exemplos práticos.

Neste estudo, o caráter exploratório foi eleito devido a poucos estudos relacionarem a avaliação na Educação Infantil sob uma perspectiva histórico-crítica. Assim, este enfoque auxiliará a pesquisadora a compreender como as políticas educacionais acerca da avaliação tem influenciado a concepção dos docentes, especificamente na rede de ensino municipal de Lagoa de Dentro.

Esta pesquisa também será de caráter documental. Na perspectiva de Fonseca (2002), este tipo de pesquisa se utiliza de fontes como jornais, revistas, relatórios, cartas, documentos oficiais e etc. Para as pesquisas no âmbito das políticas é necessário recorrer a legislação que

trate do objeto de estudo para uma análise mais completa e minuciosa. Gil (2007) alerta que existem documentos que não receberam tratamento analítico e que podem ainda ser modificados, cabendo assim ao pesquisador o cuidado na escolha e tratamento de tais documentos.

Os documentos consultados e analisados neste estudo possibilitaram compreender o lugar que a Educação Infantil ocupa neles, assim como a concepção de criança que eles trazem. Vale salientar que cada documento é construído em um dado momento histórico e como tal, traz em sua composição resquícios dessa história que precisa ser compreendida para uma melhor análise do tempo presente.

Marconi e Lakatos (2010) indicam que para realizar a pesquisa documental é preciso eleger as escritas de fontes primárias e as de fontes secundárias. Sendo as de fontes primárias: “Documentos de arquivos públicos; Publicações parlamentares e administrativas; Estatísticas (censos); Documentos de arquivos privados; Cartas; Contratos.” (p.158) A pesquisa documental por fontes primárias nacionais foi realizada no site do Ministério da Educação e Cultura-MEC. Buscamos por leis, diretrizes e pareceres voltados para a educação infantil tendo como recorte histórico o ano de 1988 por considerar que a Constituição Federal representa um marco para a Educação de forma ampla, ao ano de 2019, levando em consideração as mudanças delineadas pela atual conjuntura política. A fonte primária local foi o Plano Municipal de Educação –PME (2018), pesquisado em Lagoa de Dentro-PB.

Quanto aos escritos de fontes secundárias, as autoras supracitadas indicam que se tratam de: “[...] Relatórios de pesquisa baseados em trabalho de campo de auxiliares; Estudo histórico recorrendo aos documentos originais; Pesquisa estatística baseada em dados do recenseamento; Pesquisa usando a correspondência de outras pessoas.” (p.158) Como fontes secundárias elegemos as obras que compõem a literatura na temática e consultamos periódicos.

Lima (2018) sustenta que realizar o levantamento das fontes, mesmo de fontes variadas, sendo de forma adequada “[...] permite ampliar o material usado como fonte de pesquisa a ser analisado de forma assertiva, podendo confirmar ou descartar hipóteses sobre a utilização das fontes a partir de suas análises.” (p. 31). A autora aponta assim a importância da variedade de fontes até mesmo para analisar posteriormente todo o material utilizado.

No tocante a dialética de Marx, de acordo com Minayo (2014, p. 108) “refere-se ao método de abordagem da realidade” e leva em consideração as questões específicas da

história humana onde tudo tem uma raiz, surgiu a partir de algo e é dinâmico. A perspectiva dialética foi escolhida para este estudo considerando as especificidades do nosso objeto e percebendo a necessidade de partir do concreto para compreender as possíveis contradições presentes.

De acordo com Gamboa (2008), “a dialética entendida como o método que nos permite conhecer a realidade concreta no seu dinamismo e nas inter-relações.” (p. 38). Compreendemos que a criança é um ser social e que a política, para ser elaborada e aplicada, precisa considerar os aspectos do concreto para atender as necessidades destes sujeitos. “O concreto é concreto porque é a síntese, e a unidade do reverso e a unidade do diverso é o resultado e não o ponto de partida” (GAMBOA, 2008, p. 38).

O autor supracitado complementa seu pensamento quando trata este concreto não como um dado empírico, mas como uma totalidade que está articulada, sendo construída e em construção. Entendemos assim que o concreto não está pronto, precisa ser percebido em suas sutilezas dinâmicas e para isso requer do pesquisador uma percepção aguçada desse movimento que se estabelece entre os sujeitos em suas relações, por isso não é ponto de partida. A perspectiva dialética busca analisar os fenômenos históricos, seus conflitos e as contradições da realidade social.

Minayo (2014) traz uma definição sucinta para a dialética, porém suficiente para elaborar sua aplicabilidade. Assim, a dialética é a ciência do diálogo, da pergunta e da controvérsia. No âmbito metodológico isto sugere que precisa criar instrumentos para a crítica e apreensão das contradições encontradas na linguagem, indica a necessária compreensão da análise diretamente nas práticas sociais, valorizando ao mesmo tempo os processos e dinâmicas envolvidos nos consensos e contradições, ressaltar que há o condicionamento histórico nas falas.

Faz-se relevante ressaltar que o pesquisador precisa assumir um compromisso social com a pesquisa em desenvolvimento. Nossa preocupação com a Educação Infantil e com a avaliação nos leva a possíveis contribuições para esta área, especificamente para o município Lagoa de Dentro.

2.4 Campo empírico

O presente estudo contará como campo empírico com as escolas da rede municipal de Lagoa de Dentro, PB, que atendem a Educação Infantil. Para a escolha deste campo foram utilizados como critérios a localização geográfica, a disponibilidade da pesquisadora e as possíveis contribuições para a cidade.

O município Lagoa de Dentro está localizado na região do agreste da Paraíba, à 100 km quilômetros da capital João Pessoa e conta com uma área territorial de 85km². A população municipal estimada é de 7.643 pessoas e densidade demográfica de 87,21 hab/km² de acordo com o último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE (2010). A economia do município gira em torno da agricultura familiar, do comércio e do serviço público.

Em 2016 a cidade passou a compor o mapa do turismo paraibano, tendo como ponto forte as festividades do padroeiro São Sebastião que ocorrem no mês de janeiro, as festividades relativas ao São João no mês de junho e expressões culturais diversas: teatro de bonecos, banda marcial, grupos de danças típicas como a lapinha e a quadrilha junina. Lagoa de Dentro também conta com o desenvolvimento de projetos que visam o resgate e preservação da cultura local à exemplo do projeto Cantando nos Terreiros do povo, que desde 2017 vem sendo realizado nos terreiros das escolas da zona rural, estreitando a relação da cultura com a comunidade escolar.

Quadro 1- Informações Estatísticas do Município de Lagoa de Dentro

Síntese das Informações	
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - 2010 (IDHM 2010)	0, 570
População residente alfabetizada	4784
População residente que frequentava creche ou escola	2654

Fonte: IBGE 2014- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Com base nos dados disponíveis no IBGE (2014), Lagoa de Dentro ainda possui um número muito alto de pessoas que não são alfabetizadas. O número de pessoas que frequentavam a creche ou a escola também indica uma quantidade que merece atenção. Lagoa

de Dentro pertence a 14^o Regional de Ensino, situada em Mamanguape. A nível municipal são oferecidos as diversas etapas da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais), a modalidade de Educação de Jovens e Adultos-EJA com o ensino regular e ainda dispõe de programas como o Brasil Alfabetizado. O município ainda assegura a modalidade Educação Especial com professores nas Salas de Recurso Multifuncionais, bem como disponibiliza os serviços de uma equipe multiprofissional para atender este público (Psicopedagoga, Fonoaudióloga, Psicóloga e Professora de Libras). Quanto à equipe pedagógica, conta-se com um coordenador para cada etapa e para cada modalidade oferecida.

A cidade possui 16 instituições escolares. Dentre elas, duas são estaduais e 14 são municipais. No nível municipal, Lagoa de Dentro dispõe de 4 instituições localizadas na zona urbana e as demais localizadas na zona rural. Do total de instituições municipais, 12 abarcam a Educação Infantil, sendo 2 creches que atendem de 0 a 3 anos e as demais instituições que atendem de 3 a 5 anos e 6 meses.

A tabela abaixo ilustra a quantidade de crianças que frequentavam a Educação Infantil do município em 2018 com base no IBGE.

Quadro 2 – Número de crianças matriculadas na Educação Infantil em Lagoa de Dentro-PB em 2018.

Educação Infantil	Número de matrículas
Creche (0 - 3 anos)	212
Pré- Escola (4-5 anos)	254
Total	466

Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação.

2.4.1 As instituições de Educação Infantil

Como supracitado, o município Lagoa de Dentro dispõe de 12 instituições de ensino que abarcam a Educação Infantil, e destas apenas duas são creches. Faremos neste momento uma apresentação sucinta destas instituições a fim de situar a realidade onde os sujeitos deste estudo atuam na tentativa de uma melhor compreensão de suas realidades.

Das creches municipais, uma está localizada na zona urbana e outra na zona rural. A creche da Zona Urbana (Creche Casulo Edwirges) atende crianças a partir de 1 ano e 6 meses a 5 e 6 meses. Esta instituição possui 3 turmas que funcionam em tempo integral (maternal, Pré I e Pré II). No tocante a estrutura, a creche Casulo deixa a desejar, entretanto, no município, é a instituição que melhor apresenta condições de atendimento para crianças pequenas por ter por exemplo banheiros adequados, espaços como refeitório e sala de vídeo. Os docentes organizam nas salas os espaços lúdicos como o “Cantinho do faz de conta”. Mesmo dispondo de poucos materiais, a equipe busca construir e criar recursos sugeridos nos planejamentos bimestrais. Em todas as turmas há um docente e um auxiliar de sala nos dois horários.

A creche situada na zona rural sítio Bom Jesus (Creche Padre Luíz Dedodato) possui apenas duas turmas devido ao número reduzido de crianças que frequentam. As turmas Pré I e II funcionam juntas e a turma maternal separada. Esta instituição possui uma estrutura defasada para atendimento das crianças, considerando ainda ausência de espaços adequados e materiais como re;;;cursos pedagógicos. O número menor de crianças frequentando a instituição diminui ainda mais no turno vespertino quando alguns pais vão buscar as crianças antes do tempo. Esta é uma prática comum na comunidade, aguardam as crianças almoçarem e vão buscá-las. Nesta creche só há um docente e um auxiliar na turma do maternal, a turma Pré I e II só possui um docente.

Das instituições que oferecem a Educação Infantil, temos na zona rural a escola Maria das Neves Lisboa, localizada no sítio Canto de Pedra e a escola Miguel Pereira no sítio Lagoa do Meio. Estas escolas oferecem o maternal em tempo integral e o Pré I e II no turno matutino. A escola João Veríssimo, situada no sítio Gravatá, a escola Bernadete Alves, localizada no sítio Feijões e a escola João de Freitas, no Bairro Frei Damião, possuem turmas do maternal, Pré I e II que funcionam apenas no turno matutino. Nem todas as salas possuem um docente e um auxiliar, as turmas das crianças de 5 anos por exemplo (Pré II) contam com apenas um docente. As escolas aqui citadas possuem estrutura inadequada para o atendimento de crianças pequenas, com ausência de materiais pedagógicos e mobiliários específicos para esta etapa.

A escola José Antônio de Souza, localizada no sítio Maria da Cruz, a escola Porfírio Flor, localizada no sítio Pitombas e a escola Antonio Gomes, localizada no sítio Salgado, apresentam as realidades mais complexas na Educação Infantil de Lagoa de Dentro. Todas as turmas funcionam como multisseriadas, ou seja, crianças de anos escolares distintos inseridos

na mesma sala de aula com o mesmo docente. Geralmente as turmas Pré I e II na mesma sala com as turmas do 1º, 2º e até 3º ano do ensino fundamental. Além da estrutura fragilizada e falta de muitos materiais e mobiliários, o grande desafio dos docentes é conseguir de forma adequada as diferentes faixas etárias e níveis de desenvolvimento das crianças, considerando ainda que a proposta curricular para cada etapa da educação básica também é distinta.

Na zona urbana, as escolas Maria Bernadete Adelaide e Antonia Coelho disponibilizam as turmas maternal, Pré I e II. As turmas só funcionam no turno matutino e todas possuem um docente e um auxiliar. Os espaços destas escolas foram planejados para atender ao ensino fundamental, por este motivo as salas que são utilizadas pela Educação Infantil vem passando por reformas para melhor atender as crianças. As turmas são numerosas, ultrapassando o número de crianças matriculadas na creche.

De maneira geral, as instituições de Educação Infantil municipais apresentam estruturas físicas que precisam ser adequadas ao público infantil, assim como são carentes de materiais pedagógicos e mobiliário. Nestes aspectos, podemos inferir desde já a necessidade de adequação à política pública de atendimento a crianças bem pequenas e pequenas, reforçando ainda mais o desejo de compreender o pensamento dos docentes diante de tal realidade.

2.5 Sujeitos da pesquisa

Como sujeitos desta pesquisa, contamos com 12 docentes da Educação Infantil, das turmas Pré I e II das escolas municipais que abarcam esta etapa de ensino. Os critérios para selecionar a amostra foram inicialmente delimitar a fase da Educação Infantil que iremos nos debruçar (pré I e II) por compreender que atender a fase anterior neste momento seria inviável devido à necessidade de um recorte nos sujeitos da pesquisa para melhor compreensão do fenômeno estudado e de um tempo maior para a pesquisa. No tocante à quantidade de docentes e auxiliares de sala para participação no estudo, pretendeu-se inicialmente contar com o quantitativo em atuação nas instituições de ensino de Educação Infantil municipais (29 profissionais), com vínculo efetivo ou temporário, entretanto alguns profissionais não responderam o instrumento alegando falta de tempo.

Quadro 3: Distribuição dos docentes da Educação Infantil

Área	Quantidade
Zona Rural	13
Zona Urbana	16
Total	29

Fonte: Elaborado pela autora

Dos sujeitos que participaram deste estudo, todos são docentes (não contamos com a participação de nenhum auxiliar) e são do sexo feminino, sendo que 2 possuem idade entre 21 e 30 anos, 5 entre 31 e 40 anos e 5 entre 41 e 50 anos. Em Lagoa de Dentro, o quadro de professores da Educação Infantil c

onta com apenas 2 docentes do sexo masculino, o que justifica o predomínio do sexo feminino em nossa pesquisa.

Quanto à formação inicial, todas possuem licenciatura em Pedagogia, sendo 9 formadas entre os anos 2007 e 2012 e 3 entre 2013 e 2018. Duas dessas professoras possuem vínculo temporário e 10 são efetivas. No que se refere ao tempo de serviço na Educação Infantil, 4 docentes atuam no período entre 6 meses a 3 anos, 6 docentes atuam entre 6 e 8 anos, e duas docentes atuam entre 21 a 25 anos.

Conforme os dados obtidos, algumas das docentes iniciaram sua carreira na Educação Infantil mesmo sem possuir formação. Esta era uma realidade muito comum em diversas cidades, onde os profissionais são contratados geralmente por indicação dos políticos locais. Entretanto, o nível superior em curso de licenciatura é exigência para atuação na educação básica como formação mínima para o exercício da docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do ensino Fundamental conforme Art. 62 da LDB (1996) e também é citado no PME (2015). Até mesmo os contratos temporários devem possuir essa formação inicial, por isso, as pessoas que já atuavam na área buscaram as graduações para permanecer no cargo e se aperfeiçoar.

Vale ressaltar que alguns docentes do município atuam em turmas multiseriadas, ou seja, salas onde funcionam mais de um ano escolar. Isto geralmente ocorre na zona rural onde

o número de alunos é menor e para não fechar as turmas, são montadas salas com crianças de faixas etárias e anos escolares distintos. A carga horária dos docentes e auxiliares gira em torno de 6 a 8 horas diárias. Nas turmas multiseriadas, o docente segue o horário dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que é 4 horas diárias. Nas turmas que atendem creche, os docentes são divididos em equipes que atuam em turnos distintos, ficando geralmente um docente e um auxiliar em cada turma.

Quadro 4: Caracterização dos sujeitos da Pesquisa

Sujeito	Idade	Ano de Formação	Vínculo	Tempo de serviço na Educação Infantil
P1	Entre 31 e 40 anos	2012	Efetivo	2 anos e 8 meses
P2	Entre 31 e 40 anos	2010	Efetivo	21 anos
P3	Entre 31 e 40 anos	2008	Efetivo	08 anos
P4	Entre 41 e 50 anos	2008	Efetivo	25 anos
P5	Entre 41 e 50 anos	2010	Efetivo	06 anos
P6	Entre 31 e 40 anos	2015	Efetivo	03 anos
P7	Entre 41 e 50 anos	2007	Efetivo	03 anos
P8	Entre 21 e 30 anos	2016	Temporário	06 meses
P9	Entre 21 e 30 anos	2018	Temporário	06 anos
P10	Entre 41 e 50 anos	2012	Efetivo	08 anos
P11	Entre 31 e 40 anos	2007	Efetivo	07 anos
P12	Entre 41 e 50 anos	2008	Efetivo	08 anos

Fonte: Elaborado pela autora

2.6 Instrumento para coleta de dados

Para este estudo foi utilizado como instrumento para a coleta de dados um questionário (*Apêndice A*) com perguntas abertas, sendo escolhido por que dialoga melhor com o objeto de estudo e com o campo empírico. Nossa escolha pelo questionário está em consonância com a perspectiva dialética a qual nos propomos para atender as especificidades

do nosso objeto, considerando que partiremos do concreto para o abstrato e retornaremos ao concreto, corroborando também com as categorias que posteriormente serão apresentadas.

De acordo com Marconi e Lakatos (2010), o questionário é “[...] um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito [...]”. Neste sentido, este instrumento atende as necessidades do nosso estudo, pois proporciona ao sujeito da pesquisa a liberdade de responder as questões, uma vez que não precisa ser identificado no instrumento, possibilitando ao pesquisador uma melhor aproximação com a realidade.

Neste sentido, o questionário foi direcionado para os docentes e organizado em blocos:

- Primeiro bloco: perguntas de natureza geral com informações gerais acerca dos sujeitos da pesquisa.
- Segundo bloco: questões voltadas ao conhecimento geral sobre infância.
- Terceiro bloco: questões voltadas para prática pedagógica frente à avaliação.

2.7 Procedimento metodológico

Desta forma, a pesquisa de campo foi iniciada após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) sob o parecer consubstanciado com o registro do CAAE 13503719.0.0000.5188 e com a solicitação atendida pela Secretaria de Educação Municipal de Lagoa de Dentro, PB, através do *Termo de Anuência* (Anexo B).

O Comitê de Ética, órgão que regula as pesquisas realizadas com seres humanos, estabeleceu que o presente estudo segue os preceitos éticos estabelecidos na Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde (CNS/MS). Em seu artigo 3º, a Resolução mencionada trata dos princípios éticos da pesquisa em ciências humanas e sociais, reconhecendo a liberdade e autonomia de todos os envolvidos na pesquisa, ressaltando também a liberdade científica e acadêmica. Destaca também a defesa dos direitos humanos, se posiciona contra o arbítrio e o autoritarismo nas relações dos envolvidos na pesquisa e respeito aos valores culturais, sociais, morais e religiosos, costumes e hábitos, e rejeita o preconceito, seja ele de qualquer forma, respeitando a diversidade dos indivíduos, grupos vulneráveis e discriminados.

A Resolução enfatiza as garantias por parte do pesquisador especificamente diante dos sujeitos da pesquisa com os termos que precisam ser utilizados e as atitudes durante o processo e conclusão da pesquisa:

VI - garantia de assentimento ou consentimento dos participantes das pesquisas, esclarecidos sobre seu sentido e implicações;

VII - garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz;

VIII - garantia da não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas em pesquisa em prejuízo dos seus participantes;

Para iniciar a pesquisa, apresentamos o projeto aos docentes da Pré-escola do município supracitado a fim de solicitar as devidas autorizações e elucidar as etapas da pesquisa, a coleta dos dados e as possíveis dúvidas. Neste sentido, Richardson (2012) ressalta a importância de tratar o primeiro encontro com sutileza e delicadeza para uma melhor cooperação dos sujeitos da pesquisa, deixando clara a proposta da pesquisa.

Quanto à relação observador-observado, o que é dito para o participante é válido para o não-participante, ou seja, é imprescindível manter um nível de relacionamento agradável e de confiança. Para tanto, os cuidados devem ser impostos desde a abordagem inicial, considerando que as primeiras impressões geralmente são significativas. Recomenda-se que a situação de pesquisador e os objetivos da pesquisa sejam esclarecidos, para evitar problemas futuros, além de ser a forma mais fácil e segura de iniciar o trabalho. (RICHARDSON, 2012, p. 260-261)

Os dias escolhidos para a aplicação dos questionários foram os dos planejamentos por serem os momentos onde um maior número de professores estaria reunido. A equipe pedagógica municipal organiza estes momentos em três dias, agrupando as escolas por dia. Após concordarem com o estudo, os docentes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (*Apêndice B*). Em todos os dias os docentes foram receptivos com a pesquisa, entretanto alguns alegaram falta de tempo para responder o questionário, considerando o momento de planejamento. Por este motivo, a pesquisadora permitiu que os docentes levassem os questionários para responder em outro momento. Antes da aplicação do instrumento no primeiro dia um fato nos chamou a atenção, a coordenação pedagógica tentou iniciar o planejamento com um vídeo sobre a avaliação na Educação Infantil. O aparelho de vídeo não funcionou e por isso a pesquisadora foi logo convidada para falar com os professores sobre a pesquisa. Nos demais dias não houve nenhum fato relevante.

A resolução acima mencionada afirma também em seu artigo 3º, parágrafo quarto, como princípios éticos da pesquisa em ciências humanas e sociais a socialização dos resultados da pesquisa como forma de ampliar e consolidar a democracia da produção de conhecimento, inclusive de forma acessível ao grupo participante do estudo.

Para analisar os dados, inicialmente, os questionários foram organizados com base nas categorias de análises e em seguida, estabelecemos relação com o referencial teórico proposto. De acordo com Gil (2008), a análise é a fase posterior a pesquisa de campo e tem como intuito organizar e resumir os dados possibilitando assim a interpretação dos mesmos.

Os dados coletados no campo empírico foram analisados com base na hermenêutica crítica por meio de transcrições e tabulações com a finalidade de compreender e interpretar os dados de forma minuciosa e contribuir para a elucidação do nosso problema de pesquisa. Consideramos assim que tais procedimentos para análise atendem a necessidade do nosso objeto de estudo. Com isso, após a análise dos dados e considerações do estudo, a última etapa será o *feedback* (devolutiva) dos resultados obtidos para os sujeitos da pesquisa.

2.8 Fontes eleitas

Como mencionamos anteriormente, para este estudo elegemos fontes primárias e fontes secundárias com base em, respectivamente, documentos de natureza política e pedagógica, nacionais e locais, e consultas a livros que tratam da avaliação na/da Educação Infantil, da Pedagogia histórico-crítica e da organização do trabalho pedagógico, dentre outros com base nas categorias apresentadas posteriormente. Também realizamos consultas em periódicos e banco de dados em busca de teses e dissertações com as palavras chaves que norteiam esta pesquisa (avaliação e Educação Infantil).

As fontes primárias nacionais que nos debruçamos para analisar e atender aos objetivos deste estudo foram:

- Base Nacional Curricular Comum, de 2017;
- Constituição Federal (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988;
- Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Instituiu a Política Nacional de Alfabetização.

- Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, 2013;
- Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010;
- Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, 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;
- Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 – LDBEN. Lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Lei que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências;
- Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade;
- Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências;
- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 – PNE. Lei que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências;
- Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação, 2014;
- Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, Ministério de Educação e do Desporto, BRASIL, 1998;

- Resolução nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil;
- Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração;
- Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil;

A fonte primária local, que nos apropriamos para contribuir com as análises foi a seguinte:

- Plano Municipal de Educação de Lagoa de Dentro (2015)

2.9 Quadro teórico e categorias trabalhadas

O quadro teórico adotado para este estudo é de autores que dialogam com a perspectiva histórico-crítica e o materialismo histórico e dialético, e os autores que dão subsídio para as discussões ora propostas são Saviani (2018, 2014, 2013, 2012), Marsiglia (2015, 2013, 2012, 2011), Hermida (2009, 2002) e Arce (2016, 2013). Para discutir a avaliação educacional optamos por Afonso (2000), Hoffman (2017, 2012, 2000) e Freitas (2016, 2014) e para aprofundar a discussão sobre avaliação na Educação Infantil no viés histórico-crítico Saviani (2013, 2012) e Pasqualini (2010, 2006).

Para tanto, as categorias eleitas para dialogar com o quadro teórico supracitado são aquelas que emanaram dos estudos das próprias fontes da pesquisa. De acordo com Hermida (2002) as categorias são ferramentas conceituais que possibilitam reconstruir as relações da realidade. Nesta tentativa, elegemos como primeira categoria *Educação Infantil*, compreendida como importante etapa da educação básica e imprescindível para discutir aspectos voltados para o atendimento educacional de crianças pequenas nos documentos da política educacional. Esta categoria está intimamente ligada à concepção de infância entendida por Kramer (1995) e aqui reafirmada como construção histórica e social.

Para Martins (2019), no âmbito das políticas públicas, pensar a Educação Infantil nos remete à superação das práticas assistencialistas, que mesmo de maneira sutil ainda existem,

conduzindo esta etapa de ensino à efetivação do direito subjetivo a uma educação de qualidade para as crianças pequenas. Além disso, a concepção de Educação Infantil difere para os docentes assim como também foi compreendida de formas diferentes ao longo do tempo pela legislação educacional.

Assim, esta categoria é central para compreensão e discussão acerca das “infâncias” e a função da educação diante das crianças pequenas. Neste sentido, Kuhlmann Jr. (2015) nos alerta que é necessário considerar as crianças concretas, inseridas em suas relações sociais e enquanto produtoras de história para assim compreender sua infância de maneira específica. Desta maneira, a categoria aqui mencionada abre o viés discursivo e analítico para nosso estudo. Ressaltamos ainda que nos pautamos na concepção de educação trazida por Saviani (2013), enquanto uma segunda natureza com elementos necessários a formação da humanidade em cada indivíduo, de forma historicamente determinada através das relações pedagógicas.

A segunda categoria eleita foi *Avaliação na/da Educação Infantil*. Esta categoria diz respeito a avaliação compreendida de duas maneiras: a primeira delas (Avaliação na Educação Infantil) corresponde as avaliações realizadas a nível de sala de aula pelo professor, com a finalidade de acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens das crianças; a segunda (Avaliação da Educação Infantil) diz respeito a avaliação que é realizada no nível macro, interligada as políticas de avaliação da instituição ou das redes de ensino. Na perspectiva teórica e metodológica que adotamos, não há como desvincular estes dois tipos de avaliação.

Para Afonso (1999) a avaliação educacional já vinha ocupando a centralidade no contexto das políticas educativas contemporâneas, enfatizando que naturalmente há uma diversidade de perspectivas teóricas e metodológicas. De acordo com Freitas *et al* (2014), esta categoria é marcada por contradições uma vez que as relações entre os sujeitos que avaliam e que são avaliados são marcadas por tensões. Essas tensões carregam significados, objetivos e razões que precisam ser melhor compreendidos. Considerando que ambas sofrem influência da lógica capitalista que interfere diretamente no que estas avaliações se propõem, esta categoria se faz crucial para subsidiar o conhecimento da política e a sua relação com a realidade concreta.

A lógica capitalista, de maneira geral, promove a competitividade, estimula a desvalorização dos docentes e vai contra uma educação de qualidade, visando apenas aspectos quantitativos e mão de obra. Não há intenção de fazer a classe trabalhadora ascender

socialmente, a intenção é a manutenção das classes. Esta perspectiva se projeta na avaliação educacional muitas vezes de forma explícita.

Com base no capitalismo, o “[...] valor da escola passa a não estar mais nela mesma, mas na recompensa que, supõe-se, haverá depois” (VASCONCELLOS, 2000, p. 28). Como nem todos serão recompensados “[...] passa a acontecer então, a reprovação, como decorrência “natural” das “diferenças individuais”, cada sujeito sendo, portanto, responsável pelo seu fracasso, já que outros conseguiram.”. (Idem, ibidem).

Neste sentido, a nossa terceira categoria é *Contradição* e esta emerge a partir do nosso enfoque metodológico (materialismo histórico-dialético). Esta categoria foi essencial para compreender as nuances implícitas entre o que os professores concebem e o que os documentos da política educacional orientam, e é considerada como baliza para o conhecimento do objeto de estudo em seus aspectos gerais. As contradições são inerentes a realidade concreta e para analisá-las é preciso compreender a totalidade entre o que é dito e o que é realizado. No âmbito educacional, essa relação entre contrários, os objetivos proclamados e os objetivos reais, refletem os conflitos existentes frente aos interesses da sociedade capitalista. Nesta perspectiva de contradições, a educação pode ser considerada como possibilidade para negar o pensamento capitalista ou pode ainda ser espaço de reprodução deste pensamento.

As contradições presentes na educação como um todo e na prática de alguns professores de forma específica nos conduzem para a nossa próxima categoria, a *Organização do trabalho pedagógico*, categoria esta que perpassa todas as etapas e que nos leva a compreender nosso objeto de estudo. A partir desta categoria foi possível discutir o dia a dia docente em sala de aula e pensar como a ausência de clareza quanto a esta categoria na realidade concreta dificulta o trabalho docente.

Esta categoria possui uma forte relação com o nosso objeto de estudo, uma vez que a avaliação é um dos aspectos que precisa ser repensado e discutido quando tratamos de organização do trabalho pedagógico. Esta categoria também nos auxiliou a analisar os documentos no âmbito nacional e local no tocante a avaliação na Educação Infantil.

De acordo com Bezerra (2019), “No trabalho docente, que está submetido à mesma lógica e contradições do capitalismo, o processo de alienação está presente [...]” (p. 23). Para Mészáros (2008), sob o domínio do capitalismo a grande questão é ter a certeza que cada indivíduo assuma como suas as metas de reprodução que podem ser realizadas no sistema, ou seja, o sujeito acredita que as metas que possui são suas, mas na verdade são as que o sistema

possibilita que ele tenha, atendendo aos preceitos do sistema para a manutenção das classes sociais.

Desta maneira, com este estudo pretendemos contribuir a partir da perspectiva histórico-crítica para discutir a avaliação na Educação Infantil nas escolas da rede municipal de Lagoa de Dentro, PB, a fim de aprofundar a concepção de avaliação de seus docentes.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

O presente capítulo tem como finalidade uma análise da concepção de Infância e Educação Infantil, fazendo referência a sua historicidade, bem como buscamos analisar as principais tendências e concepções existentes acerca da avaliação educacional procurando identificar os fundamentos de natureza epistemológica que orientam as mesmas. Apresentaremos brevemente o percurso histórico da avaliação educacional, os níveis em que ela ocorre, bem como as modalidades nas quais ela se concretiza nas salas de aula. Discutiremos ainda a avaliação educacional considerando a especificidade da Educação Infantil e a organização do trabalho pedagógico.

Reconhecemos o desafio a que nos propomos em compreender tais aspectos da avaliação, entretanto, analisar o papel que a avaliação tem exercido perante programas, políticas e processos educacionais diretos é necessário para nos dar respaldo para pensar novas possibilidades para a prática dos professores.

3.1 Infância e Educação Infantil: Pressupostos históricos e concepções

Pensar a infância e a Educação Infantil ao longo dos anos nos conduz a refletir acerca da inserção da criança nos mais diversos contextos sociais e em períodos distintos. “[...] é preciso aceitar que a infância, tal qual é entendida hoje, resulta inexistente antes do século 16.” (NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2008, p. 50) As concepções de Infância e de Educação Infantil estão interligadas e foram se modificando com o tempo, compreendidas e vividas de formas diferentes, por isso falamos de infância de modo geral, mas consideramos que existem infâncias, cada uma com suas especificidades.

Oriunda do latim, etimologicamente a palavra Infância significa a incapacidade de falar. Enquanto categoria que se constrói histórico e socialmente, a Infância sofre mudanças em sua concepção durante a história da humanidade. De forma breve, faremos menção a alguns momentos acerca dos avanços e retrocessos na forma como esses sujeitos foram compreendidos.

Nascimento, Brancher e Oliveira (2008) mencionam que durante a Idade Média as crianças compartilhavam os mesmos espaços que os adultos, sem haver qualquer distinção, desde os espaços domésticos aos de trabalho. Ariés (1973) afirma que os adultos

desconheciam a particularidade da consciência infantil, compreendendo as crianças como adultos em miniatura, com a sobrevivência incerta.

Para Bezerra (2019), as crianças da alta sociedade

[...] eram preparadas para suas funções dentro da organização social. Enquanto as crianças filhos/as da classe menos privilegiada eram vistas como um ser produtivo, com função utilitária para a sociedade. Pautadas nessa visão é que as crianças eram submetidas às tarefas destinadas aos adultos, acompanhando-os para contribuir na economia familiar. (p. 27)

A compreensão da divisão das classes sociais é crucial para analisar as formas como as crianças eram tratadas e compreendidas e o lugar que ocupavam dentro de suas famílias. Sendo assim, é nítida a diferença existente entre as crianças da classe privilegiadas participavam das festas, passeios e reuniões, as crianças da classe trabalhadora iniciavam desde cedo as tarefas de subsistência.

A preocupação e o sentimento de infância surgiram por volta do século XVII, quando os adultos passaram a querer compreender a mentalidade das crianças para adaptar sua educação conforme seu nível (ARIÉS, 1973). Surge assim nas classes dominantes, a primeira concepção de infância como dependente e frágil. Isto conduziu à ideia de proteção para estes sujeitos e cabia aos adultos esta responsabilidade (LEVIN, 1997). Além dos cuidados a nível biológico, as crianças precisavam também de uma disciplina rígida para serem futuros adultos aceitos com base em sua conduta socialmente correta.

No século XVIII, as crianças já são vistas nos retratos familiares como parte do núcleo familiar, indicando que o sentimento que surgiu no século passado permanecia, entretanto surge também a preocupação com a saúde física e a higiene. (ARIÉS, 1973). A responsabilidade e o interesse pela a criança se intensificaram quando a função do Estado foi modificada a partir da Revolução Francesa. O bem estar e a educação das crianças passaram a ser preocupação. Concomitantemente a isto, a escolarização contribuiu para este sentimento na medida em que separou as crianças do cotidiano familiar.

Baseado nos estudos dos historiadores Pierre Riché e Daniele Alexandre-Bidon, em um livro fartamente ilustrado, Kuhlmann Jr. (2015) se contrapõe a Ariés, afirmando que o sentimento de infância já existia antes mesmo do século XVII. Havia o sentimento da especificidade do ser criança em diversas pinturas, imagens e relatos orais, onde constam famílias atenciosas que se preocupavam com a produção de brinquedos, móveis e roupas para as crianças pequenas.

Para Martins (2019), o sentimento de infância referido por Ariés influenciou a educação até meados do século XX. A autora indica ainda que “A nova concepção de criança está intimamente relacionada às mudanças sociais políticas e econômicas, que por sua vez, traz à tona o entendimento da criança como ser social, concreto e como um sujeito de direitos [...] (p. 46)

Com o advento da modernidade, a estrutura familiar foi modificada quando a sociedade agrária passou a ser uma sociedade industrializada. Essa estrutura reduziu o número de pessoas que conviviam no mesmo espaço familiar, assim como as funções que cada um assumia também foi modificada. Na sociedade agrária as famílias eram extensas, compostas por avós, pais, filhos e mais algumas pessoas, as quais possuíam a função de contribuir com a lavoura e outras atividades para a subsistência familiar. Na sociedade industrializada, essa família foi reduzida a um pai, uma mãe e às vezes um ou dois filhos. A criança, nesta nova estrutura familiar também passou a ser compreendida de uma forma mais singular, que difere do adulto, “[...] apesar da herança histórica de culpabilização da infância, cujas raízes remontam a uma concepção adultocêntrica mediante a qual a criança é considerada como um ser incapaz, incompleto, frágil e inocente” (DIAS, 2007, p.378).

No século XXI, a criança é compreendida como um ser em desenvolvimento que passará por fases intelectuais e emocionais durante seu crescimento. (NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2008, p. 55) Em relação aos séculos anteriores, fases ou etapas são levadas em consideração e assim o desenvolvimento se dá de forma gradativa, em construção.

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história. (Khulmann Jr., 2015, p. 31)

As crianças precisam ser ouvidas e compreendidas, cada uma traz consigo uma carga cultural que precisa ser considerada. Conforme o pensamento do autor supracitado as experiências vividas pelas crianças são muito mais do que os adultos possam representar, por isso é importante que esses sujeitos tenham e sejam compreendidos de forma integral.

Desta forma, percebe-se o quanto a concepção de infância foi modificada conforme o tempo histórico e o contexto social, assim como a concepção de educação para esses sujeitos.

Ainda no século XVIII, Rousseau pensou para as crianças uma educação que não tivesse julgamentos, aprisionamentos ou exércitos, considerando o período dos ideais franceses pós Revolução, liberdade, igualdade e fraternidade. Se contrapondo a este pensamento, Durkheim foi o primeiro a interligar infância a escola, mas seus objetivos eram pautados na moral e na disciplina da criança, ainda com a ideia de desenvolver na criança comportamentos e condutas moralmente aceitas pela sociedade. “Assim, educar a criança passa a significar moralizá-la [...]” (Nascimento, Brancher, Oliveira, 2008 p.54)

De acordo com Ariés (1973), a história da infância e a história da educação pareciam não estar próximas e não dialogar até o início dos anos 1960. Entretanto percebe-se na literatura que a discussão acerca destes dois campos tem se aproximado cada vez mais, sendo difícil discutir acerca de Educação, neste caso específico a Educação Infantil, sem nos referir a infância.

Não se trata apenas da Educação Infantil: a história da educação em geral precisa levar em conta todo o período da infância, identificada aqui como condição da criança, com limites etários amplos, subdivididos em fases de idade, para as quais se criaram instituições educacionais específicas. (Kuhlmann Jr., 2015, p. 16)

Partindo exposto, as primeiras instituições de atendimento para as crianças pequenas surgiram na Europa, em fins do século XVIII e tinham o viés religioso ou filantrópico. Estas instituições foram pensadas para as crianças pobres a fim de afastá-las do trabalho fabril. Esses espaços se tratavam de asilos, entretanto eram considerados inadequados para o internato de crianças.

Dessa forma, foram surgindo outras instituições com modelos distintos. Considerando a necessidade das mães trabalhadoras de deixar seus filhos com alguém ou em algum espaço, a primeira creche foi criada em Paris, em 1844, com o objetivo de proteger a infância em troca de um pagamento das mães. Estes eram espaços higiênicos e saudáveis. (BEZERRA, 2019)

No Brasil, durante a década de 1870 foram fundados os primeiros Jardins de Infância no Rio de Janeiro e São Paulo. Estas instituições foram criadas com base nas orientações do médico Friedrich Froebel. Uma foi pensada pelo setor privado e a outra pelo setor público, porém ambas atendiam os filhos das classes mais abastadas, isto é, a burguesia.

Embora houvesse referências a implantação de jardins de infância para atender a pobreza, elas não encontravam o menor eco em iniciativas

concretas. A preocupação daqueles que se vinculavam as instituições pré-escolares privadas brasileiras era com o desenvolvimento das suas próprias escolas. Nota-se, entre eles, a utilização do termo "pedagógico" como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas, como uma atribuição do jardim de infância para os ricos; que não poderia ser confundido com os asilos e creches para os pobres. (KUHLMANN JR., 2015, p. 81)

Com o crescimento dos centros urbanos, as transformações sociais e econômicas devido à industrialização, no fim do século XIX as primeiras creches também surgiram com o intuito de atender crianças pobres e órfãs que estivessem em extrema miséria. Há então uma nítida distinção entre Jardins de Infância, pensados para atrair os ricos, e as creches, pensadas para os filhos dos pobres. Com essa diferença de públicos alvo, fica claro que o atendimento oferecido também é desigual, evidenciando a divergência entre classes no Brasil e o abismo que havia entre elas. Posteriormente, no período da República, ao menos 15 creches foram criadas em 1921, e 47 em 1924, distribuídas pelo país por várias capitais, incorporando o atendimento de crianças de 4 a 6 anos já com viés educacional.

Martins (2019) afirma que o surgimento destas instituições é paralela a necessidade de diminuir os altos índices de mortalidade infantil, acidentes domésticos e abandono, causados pela saída da mulher do núcleo familiar para o mundo do trabalho. Esta saída está ligada ao crescente desenvolvimento industrial do país. Desta maneira, o atendimento para as crianças pequenas foi pensado para atender os filhos das mães trabalhadoras, partindo de uma concepção assistencialista, como espaços para cuidar das crianças pobres. Estas instituições, que não possuíam um caráter pedagógico explícito em suas propostas, eram regidas pelos setores de desenvolvimento social. De forma implícita:

A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades.” (KUHLMANN JR., 2000, p.8)

O Estado não se responsabilizava diretamente pelo atendimento dessas crianças, apenas repassava recursos para que as entidades pudessem gerir. As crianças pobres eram levadas a aceitar sua condição social desde cedo a fim de reproduzir a submissão que seus pais já viviam, não havendo nenhuma possibilidade de pensar uma ascensão. Estas instituições também não eram abertas para todos, apenas os selecionados, se mostrando ainda como um favor aos que conseguiam estar na lista para o acesso.

Diante de muitas mudanças sociais, políticas e econômicas, a concepção de Educação Infantil tem sido modificada ao longo dos anos. Mesmo o atendimento às crianças pequenas já existindo, o termo Educação Infantil passou a ser utilizado concretamente no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988 e da LDB de 1996, a fim de caracterizar as instituições educacionais que atendem crianças de 0 a 5 anos. A Educação Infantil passou a ser dever do Estado e direito da criança respaldado nos documentos supracitados bem como na lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA. Dessa maneira, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e é dividida em duas fases: Creche e Pré Escola, a primeira de 0 a 3 anos e a segunda 4 e 5 anos.

A proposta a partir destes documentos também foi modificada em relação às propostas anteriores, inserindo o cunho pedagógico ao cuidar. Entretanto, Kuhlmann Jr. (2000) nos indica que “A incorporação das creches aos sistemas educacionais não necessariamente tem proporcionado a superação da concepção educacional assistencialista.” (p. 7). Marsiglia (2011) complementa este pensamento afirmando que “A concepção de creche como um espaço de assistência de favor as mães e não como um direito da mulher e da criança, é uma visão que perdura ainda hoje.” (p 61). Com base nesses pensamentos, reafirmamos a necessidade de mais reflexões profundas acerca da concepção que tem se concretizado no chão das instituições de Educação Infantil, ou seja, quais concepções tem se materializado no cotidiano dos professores e demais profissionais da educação.

De acordo com Pasqualini (2006), o que encontramos é a ausência de clareza quanto a função da pré escola no desenvolvimento infantil, profissionais desqualificados ou deficitários. Este panorama só oferece o mínimo para as crianças e não assume uma identidade enquanto educação escolar.

É importante ressaltar que quando fazemos menção ao termo “infâncias” consideramos que há a criança privilegiada e a criança filha da classe trabalhadora. Esta última tem na educação a possibilidade de ascender socialmente através da aquisição dos conhecimentos eruditos historicamente acumulados pela sociedade. Por este motivo, o papel da educação se materializa na mudança social. Entretanto, a lógica capitalista interfere neste papel e visa cada vez mais a manutenção das classes, pregando uma escola burguesa que em sua essência é desigual.

Assim, concebendo que há “infâncias”, defendemos que estes sujeitos sofrem influências históricas, culturais e sociais e que é preciso ampliar os olhares para as distintas formas de vivenciar este momento da vida.

3.2 Avaliação Educacional: Principais Teorias e Tendências

Dialogar sobre avaliação educacional requer um olhar que ultrapasse a técnica, os instrumentos e a mensuração. A avaliação está presente no nosso cotidiano, no planejamento das nossas ações futuras com base nas avaliações das experiências do hoje, sejam elas boas ou não. Este planejamento geralmente leva a uma tomada de decisão para as futuras ações.

Além de ser indispensável para o nosso dia a dia, a avaliação deve ser considerada como extremamente necessária para a educação, uma vez que propicia (ou deveria propiciar) reconhecer pontos positivos e negativos de algo que tem sido feito, indo além da mera mensuração de dados ou verificação de objetivos. Assim, de maneira ampla, seu principal intuito é sustentar o processo decisório do amanhã, desde o âmbito das salas de aula às políticas educacionais. Freitas (2014) alerta para não perder de vista o tempo presente, sugerindo que a avaliação também seja utilizada para dar respaldos para o hoje.

De acordo com Castilho (2016), a avaliação e essa possível tomada de decisão estão interligadas e se concretizam por meio do juízo de valor que se faz sobre algo. Entretanto, a autora indica ainda que este julgamento deve ser feito com parcimônia para que não ocorra de forma subjetiva. Dessa maneira, Hoffmann (2000) alerta para as contradições que emergem entre o discurso e a prática neste campo, por isso a avaliação deve partir de um planejamento minucioso.

Sustentamos ao longo deste capítulo que a avaliação traz consigo um caráter político que merece atenção. Afonso (2000) reforça que em uma democracia, a avaliação no âmbito educacional deve estar voltada para uma ação coletiva da sociedade, indo além das instituições escolares. Para uma melhor compreensão do caráter político da avaliação, Paz (2005) assinala o ato de avaliar como “[...] uma atividade que está a serviço de um determinado projeto político de educação e sociedade [...]” (p. 19). Sendo assim, não é uma atividade neutra, pois traz consigo de forma implícita ou explícita sua concepção de criança, de currículo, de educação e de sociedade.

Em contraposição a Castilho (2016), Paz (2005) sustenta que o poder de julgar na avaliação se caracteriza como o exercício do poder autoritário. Em contrapartida, a avaliação pode se revelar como processo, onde avaliador e avaliado cresçam qualitativamente a partir das mudanças que ambos buscam e sofrem.

Corroborando com Hoffmann, Freitas *et al* (2014) indicam que a avaliação é uma categoria pedagógica que traz consigo diversas contradições e, conseqüentemente, polêmicas. Isto se reflete desde o âmbito escolar ao âmbito da política educacional, pois a avaliação é marcada pelas relações estabelecidas entre os sujeitos avaliadores e os sujeitos avaliados, inserindo-se no centro das atenções dos envolvidos neste processo.

Para Gatti (2009), este campo ainda está sujeito a fortes críticas de ordem ideológica por contar com uma quantidade relativamente pequena de pesquisadores engajados em sua discussão crítica. Devido à expansão de programas avaliativos nos diversos níveis de ensino da educação brasileira, o número de pessoas envolvidas em treinamentos específicos, pesquisas e formações sobre avaliação vêm aumentando. Apesar disso, as discussões ficam restritas aos aspectos técnicos ligados a avaliação.

Freitas *et al* (2014) enfatizam ainda que: “Há muito mais que a técnica por trás do fenômeno avaliativo.” (p. 7), nos provocando assim a buscar as entrelinhas que permeiam esse universo da avaliação educacional e a romper com os modelos que desconsideram o movimento dialógico desta categoria. Assim, faremos um breve levantamento das concepções que permeiam a história da avaliação educacional, na tentativa de compreender as evoluções (ou não) deste campo e identificar quais concepções permanecem ou são semelhantes às propostas atuais.

3.2.1 Concepções históricas da Avaliação Educacional

A literatura aponta que as ideias de avaliação da educação de forma sistematizada surgiram nos Estados Unidos e na Inglaterra, e com a influência de órgãos como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a União Europeia, outros países se apropriaram desta ideia (ROTHEN, 2018).

Nas organizações, a avaliação é quase sempre um instrumento fundamental em termos de gestão. Particularmente importante na estruturação das relações de trabalho (por exemplo, como instrumento de seleção, promoção e desenvolvimento profissional) a avaliação é também um instrumento importante de controle e de legitimação organizacional. As escolas (enquanto organizações complexas) têm, com algumas similitudes, utilizado a avaliação para esses mesmos fins. (AFONSO, 2000, p. 18)

No Brasil, com as reformas educacionais iniciadas na era Fernando Henrique Cardoso, o Estado brasileiro, no tocante a avaliação educacional, apresentou como foco um modelo que visou a expansão das escolas e a regulação estatal, baseado nos moldes norte americano e europeu. Dessa forma, criou índices para controlar o desempenho das instituições e estimulou a concorrência entre elas, assemelhando-se a lógica do modo de produção capitalista que se expandia no mundo todo.

É necessário então compreendermos como a avaliação foi/é concebida, ou seja, pensada e praticada ao longo dos anos, para alcançarmos suas contribuições e limitações atuais. Nesta perspectiva, Stufflebeam e Shinkfield (1987), Arredondo e Diago (2009), Maroy e Dupriez (2000) e Guba e Lincoln (2011) são autores que se destacam por traçar uma aproximação do caminho percorrido pela história da avaliação educacional neste século. Silva e Gomes (2018), com base nos estudos dos autores supracitados, elaboraram um quadro que reúne as principais concepções de avaliação, os períodos em que se manifestaram como maior vigor e as demandas a que se propuseram.

Quadro 5- Periodização do Campo Disciplinar da Avaliação

Períodos	Demandas ao campo da avaliação educacional	Concepção de avaliação	Termos-Chave
1890-1930	Testes mentais para o sistema educacional e as forças armadas norte-americanas	Mensuração	Mediação Objetividade
1930-1957	Reformas curriculares e a massificação do sistema educacional nos países desenvolvidos	Objetivos	Objetivos educacionais Descrição Grau de consecução dos objetivos Totalidade do sistema educacional
1957-1973	Críticas à efetividade do sistema educacional norte-americano, governo John Kennedy e as políticas de avaliação	Juízo de valor	Juízo de Valor Accountability
1973-dias atuais	Políticas de avaliação e os regimes de regulação burocrático-profissional e pós-burocráticos.	Negociação	Avaliação de mudança ocorrida no aluno Negociação Quantitativa/Qualitativa Formativa/Diferenciada/Integradora

Fonte: Elaboração de Silva e Gomes (2018) a partir de dados de Stufflebeam e Shinkfield (1987), Maroy e Dupriez (2000), Arredondo e Diago (2009) e Guba e Lincoln (2011).

O quadro acima menciona a avaliação concebida de quatro formas: como mensuração, orientada por objetivos, como juízo de valor e como negociação. (SILVA, GOMES, 2018, p.

354). É possível vislumbrar de forma geral que a concepção de avaliação anda em paralelo com a concepção de educação adotada e esta, conseqüentemente, apresenta vínculo direto com a situação social, econômica e política que se encontra a sociedade. Os objetivos, finalidades e modalidades de avaliação são impactados diretamente pelas políticas educacionais traçadas em um dado momento histórico.

A avaliação enquanto mensuração, construída entre os períodos 1890 e 1930, obedecia a uma lógica positivista de ciência e de mundo, consistindo essencialmente na quantificação, mensuração e ferramentas de verificação. Este período inicial foi denominado como “pré-Tyler” por anteceder o período marcado por Ralph Tyler (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1987). A concepção de avaliação como mensuração partiu da psicologia que enfatizava na época a utilização de testes mentais, principalmente orais para medir a aprendizagem e classificar o quociente de inteligência dos estudantes, atendendo a propósitos como tornar a escola mais científica.

Vale ressaltar que Edward Thorndike, outro grande nome da história da avaliação, criou o movimento da “gestão científica” no âmbito da educação a partir da necessidade de crescimento e expansão científica de alguns países, a exemplo os Estados Unidos. Este modelo de gestão sustentou/sustenta uma escola “neutra e objetiva”, visando a parte burocrática e enfatizando o viés tecnicista.(SILVA; GOMES, 2018)

De acordo com Guba e Lincoln (2011), essa gestão científica na educação inseria/inseria a escola nos moldes empresariais, lembrando fábricas que processam os produtos (os estudantes) e os preparam para os testes que determinam seu futuro conforme suas expectativas, principalmente para o ensino superior. A função da avaliação não passava da técnica, do uso de instrumentos para classificar e atestar o conhecimento. Esta proposta de gestão científica não está distante da atualidade, lembra bem a proposta do projeto Escola sem Partido defendido pelo o atual governo brasileiro, que visa uma suposta neutralidade no ensino e com um viés totalmente tecnicista prega a objetividade, sustentado pelos reformadores empresariais citados por Freitas (2016).

Essa concepção de avaliação como mensuração e suas características ainda tem destacado peso nos sistemas educacionais atuais, materializados nas práticas de avaliação de testes e exames padronizados como instrumentos das políticas de avaliação para “mediar as relações mais amplas da cultura com o Estado, constituindo-se num vínculo objetivo entre o saber da sociedade civil e o saber do Estado” (SILVA; GOMES, 2018, p. 358)

A utilização da avaliação para mediar as relações com o Estado se reflete ainda quando este se apropria dos resultados para nortear as políticas educacionais, entretanto, a maneira como a avaliação vem sendo conduzida nos níveis que Freitas *et al* (2014) se referem, tendem a não subsidiar os aspectos realmente necessários para alcançar a qualidade educacional nas escolas brasileiras.

Surge a partir de meados de 1930 um segundo momento da história da avaliação. Passa a existir a concepção de avaliação norteadas por objetivos, quando a mensuração passou a ser compreendida como esgotada, pois já não apresentava sustentação teórica, metodológica e até mesmo prática. O currículo começa a ser uma preocupação, assim como a coerência dele no que diz respeito aos objetivos e a avaliação. Esta compreensão de uma avaliação norteadas por objetivos nos remete ao documento aprovado em 2017 para ser base para os currículos escolares brasileiros, a BNCC, que de maneira clara está pautada em uma educação norteadas por objetivos de aprendizagem.²

De acordo com Neta e Júnior (2012), a década de 1940 foi marcada pelos estudos de Tyler que trouxe como principais contribuições para o campo da avaliação a sugestão de atividades avaliativas diversificadas, dentre elas questionários, fichas de registro, escala de atitudes, dentre outras. As novas demandas sociais inseriam a avaliação em um patamar diferente comparado ao anterior, pois já não era importante utilizar as diferenças individuais para selecionar, mas sim utilizar os resultados para produzir mudanças na conduta dos estudantes.

Entre os fins dos anos 1950 e início dos anos 1960, a avaliação educacional passou a ser concebida de outra maneira, não mais pautada nos objetivos, mas sim compreendida como “juízo de valor”. Neste período, com base em Neta e Júnior (2012), destaca-se Scriven que trouxe para o âmbito da avaliação a ideia de mérito, valor atribuído aos programas, currículos e desempenho dos estudantes. Surgem também as expressões “formativas” e “somativas” comumente ainda utilizadas atualmente e que correspondem à temporalidade devendo, a primeira ser realizada durante o desenvolvimento de programas, projetos e produtos para aprimorar o processo do que estava sendo realizado, e a segunda ao final da ação realizada para decidir acerca da continuidade ou não da proposta aplicada.

Nesta fase, a avaliação adquiriu maior sustentação teórica e desprenderam-se maiores esforços para que por meio da avaliação fosse possível formular juízos de valor sobre o que

²No próximo capítulo trataremos deste documento de forma mais aprofundada.

estava sendo avaliado. Nos Estados Unidos, a avaliação passou a ser base para iniciar políticas e programas federais e obrigatória para a educação (SILVA; GOMES, 2018).

Desta forma, além dos produtos, os processos também eram avaliados, ou seja, no âmbito escolar, não só os alunos passariam por avaliações, mas também os professores, os conteúdos, as estratégias de ensino, ampliando assim o campo da avaliação e rompendo com concepção positivista com enfoque apenas quantitativo, inserindo-se aos poucos métodos qualitativos.

Outro grande nome desta fase da avaliação é Cronbach. Este autor trouxe à discussão aspectos como o processo de tomada de decisão, os papéis da avaliação educacional, dentre outros que continuam sendo destaque nas pesquisas atualmente. Chamamos a atenção para este teórico por ele ter sido um dos primeiros a defender a função política da avaliação. Considerava que “[...] as reações aos dados da avaliação têm motivação política.” (SILVA; GOMES, 2018, p. 368).

Cronbach pensava a avaliação realizada por três tipos de decisão. A primeira com base na eficiência do objeto em avaliação, a segunda com o diagnóstico das demandas dos estudantes em consonância com o planejamento instrucional, e a terceira com base na eficiência do sistema de ensino e dos docentes. Essa forma de pensar a avaliação nos remete a flexibilidade para atender a múltiplos interesses, ao mesmo tempo em que põe em evidência as relações de poder entre avaliador, Estado e sujeitos avaliados. Silva e Gomes (2018) indicam que essa relação possuía fragilidades, por isso Cronbach defendia que a responsabilidade no tocante a avaliação deveria ser compartilhada e não centralizada no avaliador julgador.

A quarta fase da avaliação tratada por Silva e Gomes (2018) refere-se à concepção de negociação. Esta teve início a partir de um amadurecimento teórico que apresentava-se mais consistente que os anteriores. Por volta da década de 1970, o Estado passou a utilizar com maior frequência as avaliações no tocante as políticas públicas educacionais. Dentre os avanços, houve uma maior articulação entre os métodos quantitativos e qualitativos, embora ainda mantendo o caráter positivista.

Houve uma sofisticação das ferramentas de avaliação com atividades intensificadas e dimensão política foi consolidada. Entretanto, os testes de verificação de aprendizagem permaneceram, porém foram além das provas preparadas pelos docentes para identificar em

que nível os alunos se encontram, passou a ter ação do governo, agências estatais e internacionais, propagando as avaliações em larga escala ou estandardizadas.

Devido as complexidades sociais, a avaliação ampliou seu campo de atuação e passou a ser reconhecida de fato como atividade política, inserindo a negociação como um ponto central de sua proposta e reconhecendo as dimensões humana, social e cultural em suas práticas. Reconhecer essas dimensões significa considerar o sujeito que está sendo avaliado, seus valores, seu contexto, excluindo-se assim a postura do avaliador que visava apenas coletar informações de forma técnica.

Nos anos 1980 considerou-se a coexistência de abordagens avaliativas distintas, tornando o campo da avaliação ainda mais complexo. Silva e Gomes (2018) nos levam a refletir que a avaliação concebida como negociação amplia a complexidade da regulação. Esta regulação é proposta então por dois modelos regulatórios: burocrático-profissional e pós-burocrático. O primeiro corresponde a uma parceria entre Estado e profissionais da Educação. O segundo está voltado para dois eixos, sendo eles o “quase-mercado” e o “Estado avaliador”. Ainda com base nos autores supracitados, esses dois eixos se revelam como parte de um modelo mais aberto. No eixo quase-mercado, o Estado deliberando as finalidades da educação bem como o currículo desta. No Estado avaliador, as unidades educacionais adquiririam certa autonomia quanto a gestão pedagógica e financeira.

De maneira geral, a concepção de avaliação pautada na negociação está baseada no desenvolvimento de práticas que revelam interesses múltiplos e com as decisões baseadas em acordo. Silva e Gomes (2018) nos alertam indicando que

[...] esse aspecto relacionado aos variados modelos de tomada de decisão indica tensões no desenvolvimento das práticas avaliativas, especialmente no desenho que os modelos de avaliação assumem nos processos de implementação – arco temporal e cenário dos resultados concretos – nas políticas de avaliação. (p. 375)

Esta concepção apresenta limitações e, possivelmente, com maior maturidade teórica, poderá ser superada. Neste sentido, compreendemos o quão necessário é indicar os níveis nos quais a avaliação educacional ocorre para que tenhamos respaldo para discutir posteriormente as tensões geradas nas políticas de avaliação devido a essa variedade de modelos e como eles implicam na avaliação utilizada na prática docente.

3.2.2 Níveis da Avaliação Educacional

Tradicionalmente ao se pensar em avaliação logo nos remetemos aquela voltada para a aprendizagem, realizada na sala de aula, aos testes, as reprovações ou aprovações por meio das notas obtidas, e acabamos nos esquecendo das avaliações que ocorrem em outros níveis. Neste estudo nos debruçaremos sobre a avaliação nos três níveis enfatizados por Freitas *et al* (2014), avaliação da aprendizagem, institucional e de redes de ensino.

Conforme documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria número 1.147/2011, do Ministério da Educação, a avaliação pode ser considerada quanto a: avaliação da aprendizagem, avaliação institucional, avaliação de programas e de políticas educacionais. Corroborando com esta perspectiva, Freitas *et al* (2014) indicam a avaliação da aprendizagem, a avaliação institucional e a avaliação de redes de ensino como diferentes níveis de avaliação que devem estar integrados. A desarticulação desses níveis ou até mesmo a falta de conhecimento para considerá-los interligados, insere a avaliação em um patamar ainda mais difícil quanto a superação de seus problemas.

A avaliação da aprendizagem é o nível de avaliação que se concretiza no dia a dia da sala de aula, no fazer pedagógico cotidiano, de forma mais pontual direcionada para o estudante, ficando muitas vezes a critério do professor ou da equipe pedagógica da escola decidir como esta deve ocorrer. De acordo com a LDB (1996) a avaliação neste nível é dever da escola e há uma “autonomia” para que as instituições pensem seu método de avaliação conforme projeto pedagógico da instituição, seguindo ainda alguns apontamentos dispostos na lei. Assim, o professor pode utilizar diversos recursos, diversos meios e até mesmo realizar a avaliação em diversos momentos do processo de ensino-aprendizagem. Esta concepção deixa um campo aberto para práticas inovadoras, mas também deixa espaço para o tradicionalismo, o que pode ser positivo em alguns aspectos e negativo em outros.

Pelo viés da pedagogia histórico-crítica, o professor é o responsável pelo planejamento do ensino “organizando os conhecimentos clássicos fundamentais a serem garantidos pela escola para a humanização dos indivíduos [...]” (MAGALHÃES; MARSIGLIA, 2013, p. 10). É o docente que vai organizar o modo mais adequado para que haja a apropriação da cultura e dessa forma é o professor que terá condições de avaliar se o aluno alcançou os objetivos previstos e o que deve ser repensado no curso para que os sujeitos aprendam. A educação escolar, nesta perspectiva, tem o objetivo de transmitir os conhecimentos que sozinho o sujeito não pode aprender, buscando o desenvolvimento de suas possibilidades. Para Pasqualini (2010) precisamos considerar a relação entre conteúdo, alunos, objetivos e recursos para compreender de forma adequada a avaliação da aprendizagem.

Com base em Freitas *et al* (2014), há uma relação muito rica entre a avaliação da aprendizagem e a avaliação institucional, relação esta que foge da mera responsabilização do professor ou do coletivo da escola quando os estudantes não se saem bem nas avaliações externas. Por isso deve haver um alinhamento das propostas de ambas.

De forma mais específica, no que tange a este nível de avaliação, Hoffmann (2015) defende que “[...] a avaliação se refere a um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo em vários espaços escolares, de caráter processual, visando sempre a melhoria do objeto avaliado. ” (p. 13). A avaliação da aprendizagem seria realizada então com vistas a contribuir para a formação do estudante e para dar respaldos para próprio ensino do professor. Entretanto, muitas vezes é atribuída à avaliação um caráter punitivo, contradizendo a ideia de processo e ocorrendo em momentos isolados, sem contextualização ou recursos diversificados. Percebe-se assim a necessidade de melhor compreender a organização do trabalho pedagógico em sala de aula para ter subsídios teóricos e metodológicos para discutir os procedimentos didáticos utilizados para a avaliação.

Freitas *et al* (2014) revelam que este processo pode ocorrer entre momentos formais e informais. As formalidades que os autores se referem diz respeito as provas que são realizadas a fim de mensurar o desempenho dos estudantes em determinada área do conhecimento. As informalidades correspondem ao juízo de valor atribuído pelos professores aos estudantes ou até mesmo entre os próprios estudantes por meio de intervenções verbais por exemplo, que nem sempre são positivas, interferindo assim na visão que cada um possui de si mesmo e consequentemente interligando a sua formação educacional. No próximo tópico nos debruçaremos sobre as modalidades de avaliação mais utilizadas neste nível de ensino.

A avaliação institucional é aquela que ocorre dentro da escola, é interna, envolve todos os atores que compõem a comunidade escolar e que devem se apropriar dos problemas concretos por eles vivenciados. Freitas *et al* (2014) tecem uma crítica no tocante a este nível nos indicando que esta apropriação deve ser no sentido de poder cobrar do Estado as condições necessárias para um bom funcionamento da escola como um todo, ao contrário da visão liberal que busca a responsabilização da escola e desresponsabilização do Estado.

Os autores supracitados nos chamam a atenção para legitimar a participação do coletivo da escola (funcionários, gestor, estudantes pais) para que de fato tenhamos escolas reflexivas que discutam e se apropriem do desempenho dos estudantes de forma compartilhada. Os benefícios deste nível de avaliação estão voltados para o monitoramento das dificuldades enfrentadas pela escola de forma geral, bem como para o redirecionamento

de prioridades conforme as demandas no Projeto Político Pedagógico (PPP) escolar, permitindo, ao mesmo tempo, inferir sobre as decisões que interferem nas políticas públicas educacionais. A avaliação institucional provoca o engajamento da equipe escolar e desperta o senso de coletividade.

Os problemas escolares vão além das notas baixas ou reprovações dos estudantes. As escolas na maioria das vezes precisam lidar com a evasão, com a violência da comunidade, com o uso de drogas, com o abuso de menores, com a gravidez na adolescência, dentre várias outras situações conflituosas que interferem diretamente no andamento da escola como um todo. Por outro lado, as dificuldades podem estar voltadas para a gestão escolar, para as práticas pedagógicas, para o processo de inclusão, por exemplo. São demandas distintas, mas que envolvem o corpo escolar como um todo. Neste sentido, o principal aliado da avaliação institucional é o Projeto Político Pedagógico- PPP, que reconhece e firma o compromisso dos diversos atores em relação à escola, ao mesmo tempo em que se posiciona quanto as demandas referentes ao poder público. Destacamos o papel diante de um compromisso social que este nível de avaliação deve assumir, especialmente com os filhos da classe trabalhadora que frequentam as salas de aula e podem encontrar na escola o suporte necessário para seu desempenho educacional.

Quanto à avaliação de redes de ensino, este nível de avaliação se concretiza por meio de iniciativas do MEC que estabelece meios para monitorar a educação oferecida e então subsidiar qualitativamente as necessidades da instituição. A avaliação de programas e de políticas educacionais é dever do Estado.

De acordo com Freitas (2007), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, se responsabilizou em 1992 pela coordenação e administração do Sistema de Avaliação da Educação Básica-SAEB, que foi institucionalizado dois anos mais tarde por meio da medida provisória nº 765/94, com algumas reedições e com texto final de criação n. 9131/95 de 24 de novembro de 1995.

O SAEB é um dos meios de controle da qualidade educacional no Brasil que tem como objetivo obter informações para monitoramento, formulação e reformulação de políticas para a educação básica, fornecendo um indicativo quanto à qualidade educacional ofertada. Este sistema é formado por um conjunto de avaliações externas que permitem ao INEP a realização de um diagnóstico da educação básica brasileira. Este sistema é voltado para as avaliações em larga escala, contando com diversos processos, em escolas públicas e privadas ocorrendo de forma periódica. Os resultados obtidos pelo Saeb e os dados relativos a

aprovações trazidos pelo Censo Escola, se unem para gerar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB.

Sousa e Rocha (2018) nos indicam que a partir deste tipo de sistema “[...] o Estado passou a contar com informações que lhe permitiram monitorar as redes de ensino e priorizar ações.” (p. 161). É importante salientar que o SAEB não deve ser utilizado como instrumento de responsabilização das escolas e dos professores diante dos resultados obtidos nas avaliações de larga escala, mas sim dar respaldos para a melhoria da qualidade educacional, verificar tendências e orientar as políticas públicas educacionais.

Freitas *et al* (2014) defendem que as avaliações de redes de ensino deveriam ocorrer no nível municipal e não à nível de federação. Estes autores sugerem que a avaliação em escala continue, desde que não tenha a intenção de avaliar uma escola e suas salas de aula, mas que os conselhos estruturem uma política de avaliação global para os municípios. Alertam ainda que medir propicia dados, mas medir não significa avaliar. O nível municipal combinaria a legitimidade técnica com a política pois, considerando o lado político da avaliação, esta precisa ter legitimidade para poder ser aceita. Esta legitimidade seria dada pelas próprias instituições em avaliação interna. Daí a necessidade de todos os níveis de avaliação ora apresentados estarem interligados.

A desarticulação das avaliações em larga escala com as avaliações institucionais e de aprendizagem geram consequências. Freitas *et al* (2014) afirmam que é necessário que os resultados das avaliações externas sejam levados para a escola para que, em um processo de avaliação institucional, os dados sejam analisados, reconhecidos e posteriormente utilizados para dar respaldo no âmbito da sala de aula. Desta maneira, compreendendo a necessidade da interligação entre os níveis de avaliação, retomaremos a discussão quanto a avaliação da aprendizagem no tocante as modalidades comumente utilizadas nos momentos formais.

3.2.3 Modalidades de Avaliação Educacional

A necessidade de compreensão acerca de como ocorrem as avaliações quanto à temporalidade, recursos, instrumentos, espaços e concepções permeiam o universo docente, seja na necessidade de conhecimento, seja na necessidade de esclarecimento acerca deste processo. No âmbito da avaliação da aprendizagem, nos debruçaremos na concepção de Scriven (1967) que introduziu os termos avaliação “formativa” e avaliação “somativa” e também recorreremos a Bloom (1983) para subsidiar teoricamente nossa compreensão, pois ele,

além de considerar a avaliação formativa e somativa, também insere a avaliação “diagnóstica”. Colaborando com esta perspectiva, Haydt (2008) indica que a avaliação também possui funções que estão vinculadas as essas modalidades: controlar, classificar e diagnosticar, respectivamente.

De acordo com Scriven (1967), a avaliação formativa é uma modalidade de avaliação que deve ocorrer durante o desenvolvimento de um programa, de um projeto ou de um currículo educacional. A intenção deste tipo de avaliação é compreender e dar informações úteis aos avaliadores. Na sala de aula, as informações ao longo do processo de ensino e aprendizagem serviriam então para nortear o docente quanto ao desenvolvimento do estudante. Para isso, a avaliação formativa deve também ser contínua.

Diferentemente da avaliação formativa que deveria ser conduzida durante um processo, Scriven indicou que a avaliação somativa é aquela que é realizada no final. Este tipo de avaliação proporcionaria um panorama geral diante de algo que foi trabalhado, construído ou implementado.

Pode-se dizer, com segurança, que a avaliação formativa relaciona-se diretamente à decisão de desenvolver um programa ou à sua modificação/revisão, e a avaliação somativa associa-se à decisão de continuar, alterar ou encerrar um projeto, produto ou programa. Nessa perspectiva, com papéis distintos, os dois tipos de avaliação são relevantes para determinar o mérito ou valor em relação ao objeto educacional avaliado. (SILVA; GOMES, 2018, p. 367)

Muitos docentes preferem se ater apenas as avaliações somativas, que se resumem a um dado momento, no final de um período ou de um ciclo, do que acompanhar o processo formativo dos estudantes. De acordo com Scriven (1967), o ideal é que os professores se utilizem das duas modalidades de avaliação apresentadas até então, pois é a partir da articulação entre elas que será possível esclarecer as lacunas existentes na prática docente no que compete a avaliação.

A avaliação somativa deve então prezar pelo caráter da “objetividade”, sendo assim seu avaliador deveria ser externo. Silva e Gomes (2018) tecem uma crítica às avaliações externas por utilizarem pouco ou não utilizarem a dimensão formativa, indicando que isto se dá devido a avaliação formativa ser considerada com pouca “objetividade”. Os avaliadores por serem externos, não possuem familiaridade com o avaliado e seu contexto, desconsiderando assim determinados aspectos que tornam os resultados da avaliação somativa também fragilizados do ponto de vista qualitativo. Os sistemas educacionais precisariam ter as

dimensões interna e externa das avaliações formativa e somativa de forma articuladas para a realização de avaliações de qualidade.

No tocante a avaliação diagnóstica, Bloom (1983), indica que essa modalidade de avaliação tem o intuito de verificar quais habilidades os estudantes já trazem consigo antes de iniciar a execução de objetivos. Por este viés, esse tipo de avaliação possibilitaria identificar o nível prévio do estudante para que o docente adequasse o currículo ou o programa de ensino para atender as necessidades apresentadas, ou ainda para aprofundar habilidades já consolidadas.

Na prática, se o docente não adequa o seu plano para as necessidades verificadas, este tipo de avaliação acaba por rotular os estudantes a ponto de possibilitar dividi-los em níveis, instigando de forma implícita um processo de exclusão daqueles que não alcançam os resultados esperados para determinado nível de ensino ou para aquele ano escolar.

Scriven (1967) relaciona as dificuldades relativas à avaliação voltadas à questões metodológicas, considerando que os distintos posicionamentos epistemológicos geram também abordagens distintas, o que desponta nas salas de aula como práticas que são adequadas conforme as preferências, experiências ou formações dos docentes. Para melhor compreender como estes aspectos se efetivam na prática docente, dedicaremos um subtópico para discutir a categoria organização do trabalho pedagógico, de forma específica na Educação Infantil.

3.3 A Avaliação Educacional e as especificidades da Educação Infantil

A avaliação educacional por si só é uma categoria complexa que envolve de forma direta e indireta diversos fatores, desde questões voltadas a sala de aula, desde questões voltadas às políticas educacionais. Contudo, no âmbito da Educação Infantil, este campo requer ainda mais sensibilidade e atenção para ser discutido, uma vez que este nível de ensino possui especificidades que precisam ser consideradas para qualquer tomada de decisão.

Neste momento, nos propomos a discutir como a avaliação e a organização do trabalho pedagógico se relacionam levando em conta as especificidades da Educação Infantil. Vale ressaltar que acerca da infância e da Educação Infantil, a perspectiva adotada neste estudo é histórico-crítica e sob esse ponto de vista, partimos da concepção de criança como ser

histórico, cultural e social que precisa ser considerada em seus diversos contextos, havendo assim “infâncias”.

3.3.1 A avaliação e a Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil

Para pensar como o docente organiza seu fazer pedagógico e como a avaliação voltada para a Educação Infantil está intrincada neste processo, partiremos do posicionamento de Freitas *et al* (2014) que nos indica que a organização do trabalho pedagógico se dá à nível global da escola e a nível de sala de aula.

Os autores supracitados iniciam seu pensamento quanto a esta categoria lembrando que a avaliação está para além dos objetivos escolares, pois a escola, a educação como um todo, possui uma função social que ultrapassa as matérias ensinadas. Esta função social que a avaliação possui está ligada a organização do trabalho pedagógico global da escola, e mesmo sob o rótulo de contínua e processual, as funções sociais que envolvem a exclusão ou submissão por exemplo, tem seu controle garantido por meio da avaliação. Controle este que está em consonância com as intenções da sociedade atual.

Deve haver um compromisso político implícito na prática docente, mesmo que em contrapartida as funções sociais incorporadas à escola pela sociedade possam contradizer este ideal. É necessário que haja um movimento de resistência e disposição para discutir.

A organização do trabalho pedagógico global da escola está também muito interligada com o PPP, e este por sua vez carrega concepções que muitas vezes são ocultadas ou mascaradas, como por exemplo a seletividade baseada na homogeneização das crianças proposta pelas avaliações.

Freitas *et al* (2014) chamam a atenção para o fato de que no pátio da escola também se aprende e os sujeitos também são avaliados, ou seja, todos os espaços escolares e sua rotina são espaços e oportunidades de aprendizagens, e mesmo que de forma inconsciente, a avaliação também ocorre nesses espaços e momentos. Por isso, para falar de uma avaliação que considere os sujeitos e que seja comprometida política e socialmente, é preciso considerar a organização do trabalho pedagógico a nível global da escola.

Os objetivos propostos pela escola em seu plano e suas concepções teórico-metodológicas interferem no dia a dia da sala de aula, uma vez que a organização do trabalho

pedagógico neste nível tem como foco a relação professor-aluno que é direcionada pelo projeto político da própria instituição.

Ampliando a discussão, a organização do trabalho pedagógico da escola também sofre influência das políticas educacionais que, em grande maioria, são pensadas sem considerar as realidades concretas das instituições, o que insere uma série de cobranças que são inviáveis de serem resolvidas. É preciso fazer referência às políticas educacionais que são pensadas para a avaliação para melhor compreender que impacto proporcionam na práxis docente e na organização do trabalho pedagógico como um todo.

Com resultados considerados insuficientes, a culpabilização do professor com os resultados é constante, e a própria política providencia isso em sua estrutura fechada que tende a homogeneizar os alunos com provas padronizadas que desconsideram as especificidades dos estudantes. Não queremos desmerecer a importância de instrumentos e até mesmo da própria avaliação, mas defendemos que o modelo adotado pelas atuais políticas educacionais atendem a interesses que divergem da concepção de educação emancipatória e democrática.

A organização do trabalho pedagógico do docente fica totalmente afetada diante de tais políticas e documentos políticos também, uma vez que o docente fica à mercê da proposta que é imposta. A BNCC, por exemplo, é um documento que “aparentemente” foi pensado para ser democrático já que os professores tiveram o espaço para opinar e indicar propostas para o currículo, mas no fim das contas, este documento revela preceitos que atendem a lógica do mercado.

Para Arce (2016), o processo de escolarização deveria fazer com que a criança pense elementos do cotidiano unindo o conhecimento científico. A proposta seria partir da vida diária das crianças e incentivar o pensamento científico. Entretanto, a formação proporcionada aos docentes da Educação Infantil é precária, insuficiente, e por isso há dificuldade com o próprio conhecimento científico. Na prática pedagógica os professores têm dificuldade em ouvir as crianças, de conversar e de delegar a elas o papel ativo diante do seu processo educacional, considerando seus interesses e vivências. Isto também é resquício da formação desse professor.

Uma reflexão crítica por parte dos docentes é necessária para pensar a organização do seu trabalho considerando a prática social como indispensável. As práticas sociais precisam

ser levadas para as salas de aula e serem pensadas na organização do trabalho pedagógico considerando o cotidiano dessa criança.

Outra crítica que Arce (2016) tece é à respeito da formação docente diz respeito a esse profissional não reconhecer que tem autonomia para pensar e organizar seu trabalho pedagógico. O professor precisa se reconhecer como um profissional que pode/deve tomar decisões. Essa insegurança e dependência se revela nos planejamentos, na construção de um relatório, e em diversas outras situações onde o professor, se apoia completamente em outro(s) profissional(is), desde o gestor, supervisor, coordenador, a até mesmo um colega mais experiente. Esta ausência de consciência de sua autonomia abre espaços para que as políticas educacionais, pensadas a nível macro, interfiram a nível micro de tal forma que a organização do trabalho pedagógico desse docente fica totalmente alienada.

Para Hoffmann (2000), “A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação essa que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente sobre sua realidade [...]”. (p. 17). No âmbito da Educação Infantil, Hoffmann (2000), que é referência nesta área, defende a avaliação enquanto mediação, partindo desta postura reflexiva do docente para poder atuar na realidade, criticando ainda o uso equivocado de testes que acabam assumindo a centralidade do processo de ensino e aprendizagem. Esta autora defende a avaliação neste setor de ensino como investigação. Neste sentido, os testes na sala de aula são utilizados como instrumentos de constatação e mensuração, não com vistas a investigar, mas sim de mensurar e classificar em resultados numéricos.

Em 2018, o então Ministro da Educação Rossieli Soares, anunciou em uma coletiva de imprensa, publicada no portal do MEC- Ministério da Educação e Cultura, que a Educação Infantil iria ser avaliada pelo SAEB a partir de 2019. Enfatizou ainda que as crianças não passariam por testes, mas a instituição responderá a questionários. Esta avaliação institucional contaria ainda com a coleta de dados por meio do Censo Escolar acerca da infraestrutura, fluxo e formação de professores. (BRASIL, 2018)

Esta proposta revelou um processo que tendia a falhar, pois pretendia homogeneizar as propostas de todas as instituições, sem considerar os contextos onde estavam inseridas ou as crianças que eram atendidas. Além disso, desta maneira não haveria um acompanhamento efetivo do trabalho pedagógico da escola já que a equipe responderia apenas a um questionário, que é um instrumento objetivo e fechado, podendo ainda ser manipulado com base nas pretensões dos envolvidos. A escolha por não destinar testes às crianças está coerente, mas é preciso que haja clareza e consistência nas propostas das instituições de

Educação Infantil para que o desenvolvimento das crianças seja acompanhado e assistido da forma devida. Esta avaliação externa atende apenas as necessidades do mercado capitalista que tenta a todo custo se apropriar cada dia mais da educação brasileira em todas as etapas de ensino.

Todavia, no que tange às avaliações externas, o que tem sido possível perceber, em nosso país, são desdobramentos em termos de políticas educacionais que não preservam a devida coerência com uma lógica que, efetivamente, vise contribuir para a melhoria do trabalho das escolas, respeitando a singularidade (identidade) institucional delas. No Brasil, o que se verificou foi a criação de diversas avaliações externas, nas várias instâncias do sistema educacional – federal, estadual/distrital e municipal –, focalizando mais os resultados/produtos do que os processos que os geram. Nessa lógica, as avaliações externas caracterizam-se pelo uso de instrumentos padronizados (como testes e questionários), sendo realizadas ao mesmo tempo e em diferentes locais do país. A partir desse ponto de vista, seriam realizadas na perspectiva de que seus resultados informem gestores públicos federais, estaduais, municipais, bem como gestores das próprias escolas, sobre o desempenho dos alunos e das redes de ensino. (SOUSA; ROCHA, 2018, p. 159)

Na Educação Infantil, as discussões voltadas para as avaliações institucionais em larga escala *versus* as avaliações do desenvolvimento das crianças têm crescido, onde “[...] identifica-se uma tensão permanente entre a avaliação executada nas práticas cotidianas da Educação Infantil e a emergente valorização dos testes externos como indicadores de qualidade nesta etapa educativa.” (BARROS, 2017, p. 21) Esta tensão se deve por diversos fatores, um deles é a ausência de clareza no processo avaliativo desenvolvido na escola frente as crianças e o outro é a produção de testes que visam homogeneizar as crianças e priorizam determinadas áreas do desenvolvimento em detrimento do desenvolvimento integral.

Acerca da avaliação das crianças, historicamente esta foi utilizada como punição para os estudantes que não se enquadravam no grupo homogêneo que muitos acreditam existir. A punição para os que não atendem as características deste grupo são as notas baixas, a reprovação chegando até mesmo a evasão. No caso da Educação Infantil, não é possível a reprovação, entretanto, a avaliação ainda é utilizada como instrumento regulatório, a fim de regular não só as aprendizagens, mas nesta etapa de ensino, principalmente, regular os comportamentos das crianças.

A linha entre o que é esperado ou não nesta etapa de ensino é muito tênue, por isso é importante que o professor ou equipe pedagógica pensem uma avaliação que compreenda a criança de forma integral, portanto é necessário que os profissionais envolvidos neste

processo compreendam a especificidade da Educação Infantil e a natureza pedagógica desta etapa, adequando instrumentos e formas de avaliar conforme o contexto e objetivos da instituição.

Para Afonso (2000) “[...] a própria escolha das modalidades e técnicas de avaliação dos alunos supõe e implica uma determinada orientação política.” (p. 20) Neste sentido, Sousa e Rocha (2018) concordam indicando que a avaliação sofre influências dos valores, da visão de mundo, percepção e interesse governamental de quem as elabora. Deste modo, a avaliação não é neutra, é carregada de significados e concomitantemente produz significados.

A grande questão apontada é como estes significados serão compreendidos e considerados, como os resultados obtidos poderão contribuir qualitativamente com a educação. Ou ainda: “[...] em outra direção, esse uso se restringe a um mecanismo de controle dos resultados e, portanto, à mera aplicação de provas padronizadas e à prestação de contas dos resultados apresentados pelas instituições educativas. (SOUSA; ROCHA, 2018, p. 169)

Na Educação Básica como um todo, a avaliação tem um papel inegável que é o de subsidiar a prática pedagógica, uma vez que mesmo as Políticas sendo pensadas a nível macro, despontam nas salas de aula, interferem no fazer docente e são vivenciadas pelos estudantes. Na Educação Infantil, de forma específica, a avaliação se propõe a emancipar ou a controlar as crianças? Faremos em seguida uma breve discussão acerca desta problemática

3.3.2 Avaliação como Emancipação ou Controle?

Freitas *et al* (2014) indicam que marcada pela apropriação das ferramentas avaliativas, a década de 1990 despertou em contrapartida uma recusa pela avaliação, em especial aquelas destinadas aos sistemas ou de larga escala. Porém, a simples recusa a avaliação implementada, sem uma discussão embasada não se sustentava para um embate de propostas.

Ao longo dos anos, atendendo a esta prática competitiva estimulada pelo Estado, a avaliação se tornou um fim em si mesma. No processo pedagógico, ela não é um meio, mas sim a atividade central da escola. Os reflexos da concorrência entre as instituições são estudantes e professores passando o ano letivo focados nas avaliações internas e externas, pois a elevação das notas que são atribuídas representam o crescimento da escola de maneira geral, ou ainda, representam a qualidade da educação oferecida. Assim, todo o processo é realizado com vistas à avaliação e não a aprendizagem.

“As avaliações não devem servir ao propósito de pressionar escolas. Se o objetivo é realizar avaliações de política pública, não precisamos de avaliações censitárias.” (FREITAS, 2016, p. 133) Concordamos com o autor que afirma que as avaliações censitárias não podem ser utilizadas para acompanhar a realização ou não das políticas públicas, pelo contrário, servem como forma de pressão para as escolas, culpabilizam os docentes e responsabilizam a própria equipe escolar pelo “insucesso” dos estudantes nas avaliações. Avaliações estas que são pensadas sem considerar os diversos contextos e realidades sociais, tendendo a ser excludente e segregadora.

Freitas (2016) afirma que não há como transformar a educação em um espaço de mercado, onde existe ganhadores e perdedores. Esta lógica aplicada a política de avaliação que visa por meio de censos legitimar a competição entre escolas, entre redes de ensino e, de forma mais pontual, entre os próprios estudantes, não colabora para a melhoria da educação. A lógica de haver perdedores não deveria ser aceita como parâmetro para enaltecer o que é estabelecido pelos órgãos superiores como “qualidade da educação”.

Para Sousa e Rocha (2018), “Em um período marcado pela reestruturação no campo educacional, as avaliações sistêmicas emergem como instrumento que advoga sua eficiência para a regulação das políticas educacionais.” (p. 160) As avaliações regulam as políticas, e estas por sua vez estipulam os índices e parâmetros das avaliações, sem envolver os docentes em um debate onde possam discutir e repensar esse modelo. (SOUSA; ROCHA, 2018)

Os docentes no processo pedagógico acabam como meros reprodutores de uma política que não parte da realidade concreta do cotidiano pedagógico, tornam-se assim reféns dos números que assumem a representatividade da qualidade educacional. Em suma, a política estabelece os critérios e metas a serem atingidas e a escola precisa demonstrar que alcançou por meio das avaliações. Na maioria das vezes, as escolas precisam adequar suas propostas ao que é orientado, sem que seja dada nenhuma importância a que modelo é este, pois atendem a uma lógica empresarial, despreocupada com a qualidade do ensino oferecido.

A relação direta com o controle do Estado diante da necessidade de resultados quantitativos é marcante para esta discussão, revelando múltiplos interesses e sentidos no ato de avaliar, o que acaba gerando dificuldade nas políticas públicas em estar em consonância com as necessidades do campo educacional. Contudo, Freitas *et al* (2014), nos fazem lembrar que a educação como um todo é um fenômeno que é regulado pelo Estado, por isso se faz indispensável considerar as influências e interferências deste. Silva e Gomes (2018) indicam

que há uma luta pela democratização das decisões públicas, mas que em contrapartida há um complexo jogo político por trás que impacta diretamente a concepção de avaliação.

Aqui, portanto, a questão não se refere a uma recusa da avaliação e nem mesmo à recusa da responsabilização em si, mas, sim, à recusa de determinados conceitos e procedimentos de avaliar e responsabilizar, falidos em sua origem, que estão sendo postos em ação para orientar a política educacional brasileira. (FREITAS, 2016, p. 129)

A crítica que Freitas faz está pautada nos atuais conceitos e procedimentos adotados pela elite econômica brasileira que introduz uma verdadeira reforma empresarial no país, estabelecendo um padrão acerca do que ensinar, como e quando, assim como assumem o controle diante das avaliações em larga escala. Uma política educacional que está direcionada com base em avaliações que visam o pleno controle dos processos de ensino e aprendizagem atende apenas as expectativas empresariais por uma lógica mercadológica.

A tentativa de ter o controle das escolas, o controle dos professores e controle da organização de seu trabalho pedagógico, enfatizando a concorrência e eximindo a escola de sua capacidade e autonomia diante dos processos educacionais, desconsiderando os contextos e as diversas aprendizagens é a proposta que se reflete nas atuais políticas educacionais por meio da avaliação. Uma educação emancipatória não é de interesse para esta elite econômica que já assumia a regulação por meio da avaliação externa, agora passa a querer a assumir a prática do professor.

Para Hoffmann (2000), uma avaliação na perspectiva de construção do conhecimento implica uma dinamização de oportunidades de ação-reflexão, onde o professor constantemente provocará o aluno com novas questões partindo de respostas formuladas. “A avaliação é a reflexão transformada em ação.” (HOFFMANN, 2000, p. 17). A lógica empresarial não considera esta dinamização que deve acontecer no fazer pedagógico.

Seguindo uma lógica burocrática, a avaliação é um instrumento para planejar e gerir os serviços públicos. Por uma lógica mercantil, a avaliação é um meio de controle social perante os serviços públicos, uma espécie de prestação de contas (*accountability*) feita a sociedade para que ela saiba a que pé está a educação pública. O sistema de avaliação do Brasil atende a lógica mercantil, com um controle cada dia maior sobre o que é ensinado nas escolas, prestando contas a sociedade sobre o que está sendo feito e tirando a responsabilidade do Estado diante da qualidade do que é oferecido, as próprias escolas são responsabilizadas quando não alcançam os índices esperados. (SANTANA, 2018)

Neste sentido, alguns questionamentos emergem da necessidade de compreender e até mesmo repensar a avaliação. Tais questões são discutidas por diversas abordagens e dizem respeito ao ato de avaliar quanto a intenção, instrumentos e temporalidade, ou seja, seu(s) objetivo(s), os meios utilizados para obter os dados que se pretende, bem como os momentos em que a avaliação deve ocorrer. Além disso, discute-se a função da avaliação e a sua efetividade nos mais diversos âmbitos, desde uma situação ampla à situações mais específicas e pontuais.

As respostas para os questionamentos supracitados geralmente surgem interligadas e em consonância com determinada abordagem teórica. Para Hoffman (2000), a avaliação adotada por muitos professores apresenta contradições entre o discurso e a prática, com forte ligação com a história do professor enquanto aluno e como educador. As influências sofridas também podem ser dos próprios colegas de profissão que incorporam práticas que julgam intuitivamente serem as adequadas por que “deu certo na outra turma”.

Atualmente é importante diferenciar avaliação e verificação. Pois a segunda encontra os resultados, as notas ou conceitos. A avaliação perpassa os resultados incentivando, aos docentes à tomada de decisão para melhoria da aprendizagem dos estudantes. A perspectiva da avaliação é a ação de incentivo ao conhecimento. (NETA E JÚNIOR, 2012, p. 576)

Hoffman indica ainda que é necessária ao professor a tomada de consciência acerca dessas influências para que a prática avaliativa, mesmo de forma inconsciente, não se reproduza. Isto por que, historicamente, a avaliação se configurou como instrumento de regulação, autoridade e controle dos estudantes, enraizada no cotidiano escolar como algo negativo, que pune, que classifica. Se não houver essa conscientização crítica deste processo educacional, a configuração acima mencionada permanecerá.

“[...] avaliação, hoje, é um fenômeno indefinido, uma razão de controvérsias [...]. (HOFFMAN, 2000, p. 14-15) A indefinição que Hoffman indica vai de encontro com o que Arce (2016) chama de hibridismo de práticas educacionais. Os docentes se apresentam confusos e muitos revelam suas angustias quanto à ideia de avaliação tradicional, que remete a provas, notas e conceitos, mas em contrapartida desconhecem outras formas de avaliar ou se sentem inseguros.

Desta maneira, compreendemos que a avaliação apresenta suas raízes na necessidade de resposta, seja para o professor, seja para a comunidade escolar, seja para o Estado, diante de algo que é oferecido como objetivo a ser alcançado. Mesmo cada ramo da avaliação apresentados possuindo seus respectivos “reguladores”, ambos estão interligados em uma rede

ampla para que as respostas buscadas sejam compreendidas e orientem mudanças no âmbito educacional como um todo. Freitas *et al* (2014), indicam ainda que a avaliação diz respeito ao futuro, então tais respostas devem ser utilizadas para pensar ou repensar as futuras decisões.

Precisaremos então fazer referência às políticas educacionais que são pensadas para a avaliação para melhor compreender que impacto proporcionam na práxis docente e na organização do trabalho pedagógico como um todo.

4 A AVALIAÇÃO DA E NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS

O presente capítulo tem como finalidade discutir a avaliação em dois contextos: A avaliação NA Educação Infantil e a avaliação DA Educação Infantil. Esta discussão foi pautada nos documentos pedagógicos que tratam sobre a temática visando compreender como se dá a relação entre esses dois contextos da avaliação, bem como suas implicações políticas.

Iniciamos nossa discussão partindo da diferenciação que Didonet (2014) traz acerca desses dois contextos:

Avaliação NA educação infantil se refere aquela 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 as crianças. A avaliação DA Educação Infantil toma esse fenômeno sociocultural [...] visando se e quanto ele atende à sua finalidade, a seus objetivos e às diretrizes que definem a sua identidade [...] enquanto a primeira avaliação aceita uma dada educação e procura saber seus efeitos sobre as crianças, a segunda interroga a oferta que foi feita à criança, confrontando-a com parâmetros e indicadores de qualidade. (DIDONET, 2014, p.340)

O autor supracitado nos indica uma clara diferença entre esses dois contextos: A avaliação NA ocorre de forma interna, no âmbito da sala de aula ou no microambiente, como citado; já a avaliação DA é mais externa, voltada para implantação ou monitoramento das políticas. Ambas fazem caminhos opostos, pois “NA” procura saber os efeitos da avaliação na criança, aceitando determinada concepção de educação e focando na criança para as respostas de aprendizagem, ou seja, avaliar o que o sujeito aprender. Por outro lado, a avaliação “DA” questiona o que foi ofertado a criança.

Fazendo um paralelo quanto aos níveis da avaliação definidos por Freitas *et al* (2014), podemos relacionar o contexto da avaliação DA Educação Infantil às avaliações nos níveis institucional e de redes de ensino e o contexto da avaliação NA Educação Infantil à avaliação da aprendizagem. Freitas *et al* (2014) aponta ainda que o nível institucional deve ser o ponto de encontro entre os dados proveniente tanto da avaliação dos alunos (avaliação da aprendizagem) feita pelo professor, como da avaliação dos alunos feita pelo sistema (avaliação de redes de ensino). Dessa maneira, em alguns documentos o nível institucional pode ser considerado como NA Educação Infantil. Assim, faz-se necessário discutir a relação

que há entre esses dois contextos a fim de visualizar elementos que nos conduzam as análises desta pesquisa pelo viés documental e empírico.

A qualidade da educação tem sido alvo das avaliações nos níveis institucional e de redes de ensino. Compreender a qualidade da educação ofertada na Educação Infantil nos possibilitará assim provocar reflexões e levantar sugestões acerca desta etapa de ensino. Neste sentido, Moreira (2015) relaciona a qualidade nesta etapa ao desenvolvimento de práticas educativas que levem em consideração o respeito aos direitos fundamentais das crianças de forma a garantir “o atendimento de suas necessidades físicas, emocionais e cognitivas.” (p. 52) Percebe-se a atenção dada a criança de forma integral tratando-as como sujeitos de direitos.

Para Moreira (2015), “[...] a qualidade pode ser concebida de forma diversa, conforme o momento histórico, o contexto cultural e as condições objetivas locais.” (p. 14) Desta forma, interpretar a qualidade educacional por meio de conceitos subjetivos pode resultar na expressão errônea da realidade.

No contexto da avaliação DA Educação Infantil, a partir da CF de 1988, com a redemocratização do país e mobilização de diversas entidades, o tema da qualidade na Educação Infantil se intensificou e ganhou espaço, uma vez que este documento caracteriza a educação como direito de todos e representa um marco na história da democracia brasileira. Neste sentido, as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula recebem maior atenção e para que o Estado, por um lado, compreenda como está a Educação Infantil, e por outro lado, regule estas práticas, foram desenvolvidos alguns documentos para nortear o processo avaliativo.

Conforme o documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria número 1.147/2011, do Ministério da Educação, intitulado “EDUCAÇÃO INFANTIL: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação”, alguns instrumentos prontos ou adaptados foram aplicados em larga escala no Brasil, todos com origem internacional e associados à questão da qualidade. As Escalas Early Childhood Environment Rating Scale Revised Edition (ECERS-R); Infant/Toddler Environment Rating Scale Revised Edition (ITERS-R); Ages and Stages Questionnaires (ASQ); Early Development Instrument (EDI). A aceitação destes instrumentos não ocorreu e por isso eles não se fixaram no país. Ainda de acordo com o documento do MEC, esta não aceitação se deve ao fato dos testes classificarem as crianças em níveis e estágios do desenvolvimento, levando a uma padronização. O padrão estabelecido nestas escalas não condiz com a realidade das instituições brasileiras, assim

como não estavam em consonância com os documentos da política educacional para a Educação Infantil e por isto, naturalmente nossas crianças não se “encaixariam” no padrão esperado, especialmente os filhos da classe trabalhadora.

Neste sentido, visando estabelecer indicativos para a qualidade dos serviços oferecidos na educação, foram estabelecidos os Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil-PNQEI (2006), elaborados a partir da determinação do PNE (2001). Este documento é dividido em dois volumes e contém referências para que as instituições possam promover a igualdade de oportunidades considerando a diversidade e as desigualdades socioeconômicas e culturais do nosso país. Nos Parâmetros, a concepção de criança considera o contexto histórico, social e cultural, além de compreender aspectos da natureza.

[...] para propor parâmetros de qualidade para a Educação Infantil, é imprescindível levar em conta que as crianças desde que nascem são:

- cidadãos de direitos;
 - indivíduos únicos, singulares;
 - seres sociais e históricos;
 - seres competentes, produtores de cultura;
 - indivíduos humanos, parte da natureza animal, vegetal e mineral.
- (BRASIL, 2006, p. 18)

Essa compreensão acerca das crianças representa uma reafirmação da CF, LDBEN e ECA- Estatuto da Criança e Adolescente. Entender que as crianças são sujeitos de direito e que seu desenvolvimento se dá de forma integral, considerando seu contexto social, histórico e cultural é necessário para pensar uma educação de qualidade. Contudo, mesmo com as referências para se chegar a uma educação de qualidade, como o Estado teria o controle sobre o que estava sendo feito nas instituições de Educação Infantil e de fato esta qualidade estava sendo efetivada.

Buscando aferir a qualidade referenciada nos Parâmetros (2006), foi criado pelo MEC em conjunto com a SEB, com a Ação Educativa, com a Fundação Orsa, com a Undime e com o UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância, o documento intitulado Indicadores da Qualidade na Educação Infantil-IQEI (2009).

O IQEI se define como “[...] um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de educação infantil, por meio de um processo participativo e aberto a toda a comunidade.” (BRASIL, 2009b, p. 9). Sugere ainda que as instituições de Educação Infantil encontrem seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem a criança

como sujeito de direitos. Esta concepção de criança está em consonância com os documentos legais que tratam da infância à exemplo da CF (1988), ECA (1990) e LDB (1996).

O IQEI não é de caráter obrigatório, ou seja, é facultativo as secretarias de educação adotarem ou não o documento enquanto instrumento, e ele também propõe que os resultados não sejam utilizados para comparações com outras instituições, servindo apenas para a própria instituição se autoavaliar e analisar suas práticas. Trata-se, portanto, de um instrumento flexível que traz sugestões, mas deixa aberta a possibilidade de ser utilizado de outras formas conforme a realidade da instituição.

Conforme o IQEI,

Indicadores são sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo [...] Aqui, os indicadores apresentam a qualidade da instituição de educação infantil em relação a importantes elementos de sua realidade: as dimensões. (BRASIL, 2009b, p.15)

Este documento é pautado em 7 dimensões, são elas: 1 – planejamento institucional; 2 – multiplicidade de experiências e linguagens; 3 – interações; 4 – promoção da saúde; 5 – espaços, materiais e mobiliários; 6 – formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7 – cooperação e troca com as famílias e participação. As dimensões podem ser constatadas por meio dos indicadores, ou seja, dos sinais que são registrados no instrumento. A avaliação, por sua vez, é realizada após o grupo responder uma série de perguntas. Para auxiliar este momento de análise, o grupo deve atribuir uma cor para cada indicador: verde, se a situação é boa; amarelo se é média; e vermelho se é ruim.

A maioria das questões são voltadas para todas as faixas etárias da Educação Infantil, podendo assim ser utilizada por qualquer instituição que abarque esta etapa de ensino. Há ainda questões específicas apenas sobre bebês (crianças até 1 ano e meio) e/ou crianças pequenas (de 1 ano e meio até 3 anos).

Após a autoavaliação, discutindo as dimensões, discute-se em grupo o plano de ação para modificar as ações e solucionar os possíveis problemas ou dificuldades apresentados no instrumento. É recomendado que seja utilizado a cada 1 ou 2 anos. O documento traz o instrumento de avaliação com questões voltadas para as dimensões e posteriormente apresenta reflexões acerca de cada dimensão.

Em 2006 o MEC elaborou o documento intitulado Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. De forma específica, este

documento trata a avaliação voltada à política, a avaliação institucional e a avaliação do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula. Um dos objetivos expressos neste documento que diz respeito a avaliação é “Garantir a realização de estudos, pesquisas e diagnósticos da realidade da Educação Infantil no país para orientar e definir políticas públicas para a área.” (BRASIL, 2006, p. 19) Este objetivo indica uma preocupação em aproximar a cotidiano escolar com as políticas públicas, sendo estas últimas orientadas a partir da realidade concreta.

A contraposição a esta ideia é o fato das avaliações institucionais na maioria das vezes consistirem em autoavaliações, o que torna o processo subjetivo, pois a concepção de qualidade de determinada equipe pode não coincidir com as demais. Mesmo havendo os PNQEI que fazem referência a esta qualidade, o processo de avaliação pode não revelar o necessário para a elaboração de políticas que contemplem os reais problemas escolares. Ressaltamos que este documento não menciona a avaliação da aprendizagem.

Outro instrumento de autoavaliação é o documento Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (2009). Este documento é voltado para os profissionais que atuam em creches e é dividido em duas partes, a ação pedagógica e a política da creche. Em cada parte consta uma lista com indicativos para uma boa educação que respeite os direitos das crianças. A existência deste documento corrobora com a CF, com a LDB e com o ECA no que compete ao respeito para com a criança e consideração dela enquanto sujeito de direitos. Ao mesmo tempo em que este instrumento propõe a autoavaliação, serve também como documento orientador para a prática pedagógica.

Contudo, a autoavaliação é apenas uma parte do necessário para verificar a qualidade da educação e gerar reflexões. O próprio IQEI sugere a criação de uma sistemática de avaliação. Esta sugestão é reforçada pela Portaria/MEC nº 1.147/2011 que institui o Grupo de Trabalho do MEC, responsável por pensar um sistema de avaliação para a Educação Infantil.

Frente à esta necessidade, considerando a política educacional e a realidade brasileira, depois de muitas lutas e reflexões, foi instituída a Avaliação Nacional da Educação Infantil- ANEI (2016) inserida na Portaria/MEC nº 369, de 05 de maio de 2016. Em seu artigo 8º, a portaria define no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica-SINAEB que:

- a) a Avaliação Nacional da Educação Infantil, com ciclo avaliativo bianual, a iniciar-se em 2017, com o objetivo de realizar diagnósticos sobre as condições de oferta da educação infantil pelos sistemas de ensino público e

privado no Brasil, aferindo a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores contextuais relevantes, além de fornecer subsídios aos sistemas de ensino para a construção de políticas públicas que possibilitem melhoria na qualidade da educação infantil; (BRASIL, 2016)

O artigo supracitado busca contemplar diversos aspectos da Educação Infantil, desde a sua infraestrutura às condições de gestão, visando a qualidade nesta etapa de ensino e o subsídio de políticas educacionais para as crianças pequenas. Neste sentido, as diretrizes básicas da ANEI são: A avaliação externa de larga escala; periodicidade bianual; avalia sistemas e instituições públicas ou conveniadas (censitária); e avalia de forma amostral as instituições privadas (BRASIL, 2016).

A criação da ANEI e sua inserção no SINAEB representa uma conquista no âmbito da política, uma vez que desde 2011 diversos órgãos, a exemplo da ANPED-Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, UNDIME, e MIEIB, pensavam uma proposta de avaliação para a Educação Infantil. Neste sentido, considerando as demandas por uma avaliação, o PNE (2014) para alcançar sua Meta 1, estabeleceu a realização da ANEI:

Implantar, até o segundo ano da vigência deste PNE, avaliação da Educação Infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes. (BRASIL, 2014)

Entretanto, o SINAEB foi revogado pela Portaria nº 981, de 25 de agosto de 2016 no contexto do governo do golpe político. Desta forma, muitos avanços na política educacional retrocederam, dentre eles toda a normatização e atividades relativas a ANEI foram revogadas.

Se antes a avaliação da criança que frequentava a creche e pré-escola era realizada a partir de pressupostos psicológicos e tecnicistas, atualmente a preocupação centra-se na avaliação externa aplicada às instituições de Educação Infantil e seus desdobramentos na avaliação do desenvolvimento das crianças. A discussão centra-se como as avaliações externas e em larga escala tem causado efeitos nas avaliações realizadas com as crianças, embora estas sejam direcionadas a avaliar a oferta e os insumos na Educação Infantil. (BARROS, p. 134)

As avaliações externas voltadas as instituições se desdobram nas avaliações realizadas em sala de aula. Neste sentido, Moreira (2015) nos indica que a avaliação na Educação Infantil deve favorecer a visibilidade do trabalho pedagógico a fim de possibilitar a reflexão acerca das práticas educativas dos docentes frente as crianças.

De maneira geral, a avaliação NA Educação Infantil é aquela realizada no micro, no dia a dia da instituição, na sala de aula, pensada pelo professor, a partir dos documentos norteadores como RCNEI (1998), DCNEI (2010), PNQEI (2006), BNCC (2017) e PNA (2019). Nesses documentos constam concepções e metodologias de avaliação, cabendo ao professor a organização e elaboração dos instrumentos, pensando também aspectos como temporalidade e formas de registros. Na prática, isto geralmente é pensado pela equipe pedagógica da instituição e os professores apenas aplicam as decisões. Este contexto de avaliação traz consigo algumas contradições.

O fato de existirem documentos que norteiam o processo avaliativo, mas delegam ao professor a organização dos elementos constitutivos, dão uma pseudo autonomia ao docente, uma vez que na realidade concreta o que é pensado nos documentos não se materializa na escola devido a várias questões de ordem estrutural e até mesmo formativa.

“[...] consideramos que o trabalho desenvolvido nas instituições de educação infantil precisa ser pautado na reflexão coletiva e permanente sobre as práticas, no sentido de aprimorá-las constantemente.” (MOREIRA, 2015, p. 52) Neste sentido, a avaliação pode auxiliar essa reflexão e propiciar o aprimoramento das práticas educacionais. Entretanto, esta avaliação precisa ser coerente, estar pautada na realidade concreta e ter o compromisso político de ser meio e não um fim em si mesma. Para isso, Barros (2017) defende a avaliação elaborada e organizada pelo próprio docente, uma vez que este está em contato constante com a criança e com seu processo de desenvolvimento. Do contrário perde o sentido, pois o professor seria apenas um mero executor dos instrumentos “[...] sem que haja uma reflexão do processo pedagógico e do próprio desenvolvimento da criança.” (BARROS, 2017, p. 133)

Desta maneira percebe-se a importância dos docentes terem conhecimento acerca dos documentos pedagógicos e a avaliação descrita neles para assim construir uma prática pedagógica crítica e reflexiva. Neste momento apresentaremos alguns dos documentos que julgamos serem importantes para essa construção, bem como suas perspectivas avaliativas.

4.1 Avaliação no RCNEI

Na Educação Infantil, é preciso ainda ir além e compreender a especificidade do ser criança. Considerando que o RCNEI é um documento a nível nacional disponibilizado pelo MEC para tratar especificamente dos conteúdos a serem trabalhados na Educação Infantil e

trazer de forma explícita um modelo de avaliação, apresentaremos então uma breve análise no tocante ao que o Referencial traz acerca da avaliação proposta para as crianças.

O RCNEI compõe um conjunto de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados pelo MEC na década de 1990 com a finalidade de orientar as ações pedagógicas no Brasil. O Referencial se apresenta como um guia que visa contribuir com a prática pedagógica dos docentes da Educação Infantil. É um documento que desperta a reflexão docente diante da prática.

O documento em seu volume 1 tem início com uma carta do então Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, destinada aos professores da Educação Infantil.

Considerando a fase transitória pela qual passam creches e pré-escolas na busca por uma ação integrada que incorpore às atividades educativas, os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras, o **Referencial** pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural. (RCNEI, 1998, p 7.)

O texto do Ministro no documento revela a fase conturbada pela qual a Educação Infantil passava, entre o cuidar de forma assistencialista e a antecipação da escolaridade. Demonstra assim uma preocupação em garantir qualidade na Educação Infantil, considerando a criança como sujeito de direitos que precisa se desenvolver de forma integral, porém, mesmo movido pela vontade romper com tais práticas, a forma como foi conduzida a elaboração do RCNEI demonstrou controvérsias.

De acordo com Hermida (2009),

A elaboração do RCNEI envolveu diferentes níveis e funções, quais sejam: equipe responsável pela coordenação geral, uma equipe composta de treze professores que elaboraram as propostas preliminares e final, catorze assessores e a contribuição dos 230 pareceristas - professores de universidades e especialistas de todo o país, que contribuíram com críticas e sugestões valiosas para enriquecimento do texto. (p. 105)

Mesmo com a participação de diversos profissionais na elaboração do documento, não significa dizer que houve consenso nos textos preliminares e final do Referencial. Hermida (2009) indica que foi sob orientação de Ângela Barreto que a Coordenação Geral de Educação Infantil- COEDI, pertencente ao MEC, publicou uma série de cadernos com conhecimentos e

saberes produzidos na área por universidades e grupos de pesquisadores, por este motivo contou com o apoio da comunidade educacional.

Esta iniciativa significou um grande avanço no processo de elaboração das políticas para a Educação Infantil. Contudo, o texto preliminar do RCNEI revelava uma imaturidade textual, sendo duramente criticado pelo meio educacional.

Nesse período, reuniu-se um grupo de pesquisadores da área da Educação Infantil pertencentes ao grupo de Trabalho, Educação da criança de 0 a 6 anos, ligado à Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação – ANPED, disposto a discutir o documento e as concepções nele contidas. Suas indagações e questionamentos evidenciaram que o documento do RCNEI poderia trazer consequências para a Educação Infantil no Brasil no sentido de não garantir as especificidades das crianças. (LISBOA; QUILLICI; PRADO, 2016, p.8)

Havia assim uma descontinuidade entre os textos da COEDI e do RCNEI, sendo o primeiro aceito e utilizado como base para pesquisas. Após muitos esforços e atendimento das sugestões advindas dos especialistas chegou-se a uma proposta que foi apresentada no texto final.³

O RCNEI foi organizado de forma instrumental e didática, havendo uma interligação entre os eixos, considerando que a educação se dá de forma integrada e global. A função que o documento apresenta é contribuir com as políticas e programas voltados para Educação Infantil, possibilitando a socialização de informações, discussões e pesquisas, além de contribuir de forma efetiva para a prática docente, para o dia a dia do professor.

O Referencial considera ainda aspectos afetivos, emocionais, sociais e cognitivos das crianças da Educação Infantil defendendo que a qualidade das experiências oferecidas deve atender:

- [...] • o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;

³ A questão da implementação do RCNEI foi citada a título de contextualização histórica do documento para melhor compreensão do objeto de estudo, pois não será possível aprofundarmos sua discussão neste estudo.

- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. (RCNEI, 1998, p. 13)

O Referencial traz controvérsias no que diz respeito aos estilos pedagógicos e diversidade cultural do país, indicando que devem ser considerados e respeitados, além de dividir suas propostas quanto aos objetivos e conteúdos por idade, de 0 à 3 anos e de 4 à 6 anos, considerando as especificidades do desenvolvimento infantil. Contudo, considerando que se tratava de um único documento para o país todo, há uma forte tendência em generalizar os procedimentos, por isto este documento requer uma análise crítica do docente que o utilizar.

Quanto à estrutura, o documento traz considerações acerca do educar, do brincar, do cuidar e sobre aprender em situações orientadas. Traz ainda o perfil do professor da Educação Infantil, apresenta como é organizado o Referencial, os objetivos gerais desta etapa e como a instituição de ensino pode se organizar em relação ao projeto educativo. O documento apresenta em todos os volumes um tópico intitulado “Observação, registro e avaliação” que nos aprofundaremos posteriormente.

Para compreendermos de forma clara o que o RCNEI traz a respeito da avaliação, será preciso discorrer um pouco sobre a avaliação educacional de forma ampla e a relação desta com a Educação Infantil.

A avaliação foi e continua sendo um ponto de grande discussão nos mais diversos níveis da Educação. Com a criação do Referencial em 1998, os docentes da Educação Infantil puderam contar com um documento a nível nacional para apoiar suas práticas. O RCNEI foi criado com o intuito de deixar claro os conteúdos que os professores poderiam ensinar, os objetivos e até mesmo como avaliar as crianças. Este documento foi organizado em três volumes: Introdução, Formação pessoal e social e Conhecimento do mundo, e em eixos: movimento, identidade e autonomia, artes visuais, música, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

De forma geral, a proposta do Referencial foi criada em consonância com a LDBEN de 1996, onde em seu artigo 31 indicava que a avaliação na Educação Infantil deveria ser feita “[...] mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento [...]” (BRASIL, 1996), reforçando ainda que mesmo direcionando a criança para o ensino fundamental, a avaliação deve ser sem objetivo de promoção. Em 2013, este artigo foi alterado pela Lei nº 12.796, e em

seu parágrafo primeiro indica que a avaliação na Educação Infantil deve ser realizada a partir do acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças. Mesmo assim, o RCNEI já apresentava em seu texto a preocupação com o desenvolvimento das crianças e indicou que este deveria ser acompanhado por meio das observações e registros, compondo assim uma avaliação formativa.

No volume 1 do RCNEI (1998), que é uma introdução acerca dos objetivos da Educação Infantil e da proposta do RCNEI, a observação e o registro são tidos como os principais instrumentos que compõe o processo avaliativo, e por meio deles é possível acompanhar os processos de aprendizagem das crianças, as interações delas com as demais e com os funcionários e professor, bem como as experiências das crianças na instituição escolar.

Para Hoffman (2012), “Desvendar na medida do possível os “enigmas” de uma criança exige, portanto, observação continuada, estudo e reflexão.” (p. 28) A observação não pode ocorrer apenas em momentos isolados, mas sim constantemente para que não se perca nem mesmo detalhes que podem ser decisivos acerca de determinada criança. De acordo com o RCNEI, este processo permite ao mesmo tempo uma visão integral da criança e suas especificidades. O registro dessa avaliação é indicado por meio da escrita, gravação de áudio e vídeo, produções das crianças e até mesmo fotografias.

Vale salientar que o pensamento e as atitudes do professor em seu cotidiano sofrem influências da lógica mercantil que a educação tem seguido, uma vez que, como mencionado acima, o modelo de avaliação que é proposto para o chão da escola de forma externa e alheia a realidade vivenciada, tira a autonomia do professor ao mesmo tempo em que o responsabiliza juntamente com a instituição pelos possíveis não cumprimentos de metas e alcance de objetivos.

O Referencial demonstra também preocupação com as chamadas “classes de alfabetização” que tendem a reter a criança até que ela de fato domine a leitura e a escrita, para então ser direcionada para o ensino fundamental. Claramente uma ação que fere os direitos constitucionais da criança que aos seis anos deve estar matriculada no 1º ano do ensino fundamental, inserindo assim a Educação Infantil em um sistema de alerta quanto a essas propostas.

A avaliação é tida então como um conjunto de ações que deve ocorrer de forma sistemática e contínua, que levam a uma reflexão por parte do professor acerca da

aprendizagem das crianças, inserindo as necessidades delas como centro da prática pedagógica. O RCNEI considera a avaliação como um elemento que constitui o processo educativo e dá autonomia ao docente no que diz respeito à definição de critérios para o planejamento de atividades e a criação de situações que desenvolvam as crianças de forma integral.

O documento indica ainda que a avaliação dever ser processual, já que considerará os processos que envolvem as crianças. O *feedback* da avaliação para crianças também é discutido no RCNEI, indicando que esse retorno para as crianças se dê de forma a fortalecer a autoestima delas, apontando os avanços obtidos e dando-lhes autonomia e encorajamento para novos desafios e consequentemente novas aprendizagens.

No volume 2 (1998), o Referencial discute o eixo Identidade e Autonomia com os objetivos e conteúdos divididos para crianças de 0 à 3 anos e 4 à 6, orientações para o professor e a avaliação. No tocante a avaliação formativa enfatiza que não se trata de avaliar as crianças, mas sim as situações de aprendizagem que elas vivenciaram, ou que foram apresentadas a elas. Desta forma, as expectativas dos docentes quanto aos avanços em determinados aspectos, devem ser adequadas às situações oferecidas às crianças, uma vez que se desenvolverão a partir delas.

O volume 3 do RCNEI (1998) traz os demais eixos com a mesma estrutura do volume 2, os objetivos e conteúdos divididos para crianças de 0 à 3 anos e 4 à 6, orientações para o professor e a avaliação. Nos eixos Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem oral, Natureza e Sociedade e Matemática, a avaliação deve ser contínua e o Referencial mais uma vez chama a responsabilidade para a instituição e profissionais envolvidos no trabalho pedagógico, uma vez que eles são responsáveis por propiciar um ambiente desafiador que proporcione o desenvolvimento das crianças, evitando colocar as crianças em situação de comparação.

Oportunizar as crianças são as grandes palavras chave trazidas no volume 3 presentes nas possibilidades de avaliação de todos os eixos. Oportunizar as crianças proporcionando-lhes situações onde o desenvolvimento ocorra e registrar o percurso dessas aprendizagens permite ao professor acompanhar o antes e depois do grupo e de cada criança, ao mesmo tempo em que indica possíveis ações ou reorganização dos planejamentos.

Vale salientar que essas situações de aprendizagem sejam contextualizadas para acompanhar as evoluções. A avaliação também assume caráter de autoavaliação, pois pode

reorientar a prática do professor a partir da obtenção de dados do desenvolvimento das crianças. Barros (2017) concorda com o previsto no RCNEI onde a avaliação deve propiciar o acompanhamento dos avanços, conquistas e desafios das crianças, bem como proporcionar ao docente uma auto reflexão de sua prática pedagógica.

Nos volumes 2 e 3, em cada eixo, são apresentados pontos que podem ser observados pelo professor, a fim de nortear o que será analisado, inicialmente para conhecer a criança e suas possibilidades, posteriormente seus avanços. Os pontos citados no documento são parâmetros para que o professor saiba o que pode ou não esperar do desenvolvimento, isto com base nos conteúdos trabalhados e situações proporcionadas, por isso requer uma postura crítica e reflexiva do profissional. Hoffmann (2012) complementa essa ideia afirmando que “O olhar avaliativo não é apenas sobre as crianças, mas sobre elas no âmbito da instituição com todas as variáveis que essa contempla.” (p. 30). A autora indica a responsabilidade da instituição em se autoavaliar diante de todas as possibilidades do contexto educacional.

4.2 A avaliação nas DCNEI

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) foram publicadas a partir da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. As diretrizes foram fixadas em articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica contando ainda com princípios, fundamentos e procedimentos que foram definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. As diretrizes tem a finalidade de orientar as políticas públicas bem como “a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (BRASIL, 2010, p. 11).

Este documento de caráter normativo inicia seu texto trazendo três definições importantes para nossa discussão:

Educação Infantil: Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

Criança: 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.

Currículo: 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, 2010, p. 12)

A definição de Educação Infantil que as diretrizes trazem é pautada na legislação educacional vigente que considera a educação de 0 a 5 anos em espaços públicos ou privados, não domésticos, para cuidar e educar, garantidos pelo Estado, ressaltando ainda a qualidade e a não seleção.

Neste sentido, o posicionamento acerca da definição de criança considera os aspectos voltados a ludicidade, bem como entende esses sujeitos como seres de direitos que estão inseridos em contextos diversos. A criança, desta maneira, ao mesmo tempo em que aprende, também ensina, pois além de obter elementos da cultura, ela também produz cultura. Esta concepção também considera a importância das vivências no processo de aprendizagem e coloca a criança como sujeito ativo neste processo. A definição de currículo considera os conhecimentos que a criança já possui e trás consigo, ao mesmo tempo em que torna a escola o espaço de aquisição de conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade possibilitando que elementos da cultura erudita sejam aprendidos.

As diretrizes foram organizadas em 15 capítulos. Após apresentarem os objetivos, definições, concepção da Educação Infantil e princípios, o documento traz a concepção de proposta pedagógica, objetivos da proposta pedagógica, organização de espaço, tempo e materiais, proposta pedagógica e diversidade, considerando as crianças indígenas e as infâncias do campo.

O texto apresenta ainda práticas pedagógicas da Educação Infantil, avaliação, articulação com o Ensino Fundamental e se encerra apresentando a implementação das Diretrizes pelo Ministério da Educação e o processo de concepção e elaboração das Diretrizes. Quanto a sua estrutura, este documento é menor do que o RCNEI, mas seu texto faz referência a diversos aspectos, se revelando não menos importante que o documento anterior. Outra diferença com relação ao RCNEI é que este tem por objetivo orientar as práticas pedagógicas, enquanto as diretrizes subsidiam desde as práticas até os procedimentos avaliativos para o acompanhamento do trabalho pedagógico, assim como subsidia a relação cuidar/educar e a avaliação do desenvolvimento infantil. Apesar do seu caráter normativo, as

diretrizes indicam que, mesmo com as suas exigências propostas, as instituições devem levar em consideração as legislações estaduais e municipais acerca do assunto.

No tocante à avaliação, as diretrizes são claras no estabelecimento das instituições como responsáveis por criar os procedimentos para acompanhar tanto o desenvolvimento das crianças como o trabalho pedagógico dos docentes. A avaliação das crianças com base neste documento não deve ser com intuito de promoção ou seleção, mas sim:

A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
A não retenção das crianças na Educação Infantil. (BRASIL, 2010, p. 29)

As diretrizes deixam claro que para haver avaliação é preciso que haja acompanhamento, revelando assim um caminho de mão dupla, onde a avaliação dá respaldo para a prática pedagógica ser melhorada. Barros (2017) indica que “[...] para que o docente seja protagonista desse processo junto às crianças, se faz necessário que tenha clareza do que se quer avaliar e coloque à disposição sua prática como ato de reflexão. (BARROS 2017, p. 133). Essa reflexão deve ocorrer constantemente alimentando o processo de avaliação assim como o processo de ensino e aprendizagem. Acerca do registro das observações, Hoffmann (2012) complementa informando que:

Ao registrar o que observa, diariamente, cada professor reflete sobre a evolução do seu próprio trabalho e sobre suas posturas pedagógicas. O que escreve, como escreve e sobre quem escreve são reflexo daquilo que faz, de como faz, de como pensa sobre a criança, de como pensa sobre currículo, sobre questões afetivas e atitudinais, entre outros. (p. 112)

Ressaltamos com base em Hoffman que não há neutralidade no processo de avaliação, este por sua vez é um processo que diz muito sobre o docente e sobre suas concepções acerca da educação. No tocante aos instrumentos, as diretrizes indicam os registros como relatórios e produções das crianças de forma a permitir que a família perceba e compreenda o desenvolvimento da aprendizagem da criança.

[...] para avaliar crianças pequenas, é necessário que haja esse acompanhamento, portanto, para acompanhar, é preciso entender como deve ser realizado esse acompanhamento que nos garanta estar junto, conhecer, ir além, investigar, mediar e outros. (CASTILHO, 2016, p. 77)

As diretrizes se mostram muito sensíveis quando sugerem considerar os momentos de transição das crianças, respeitando os momentos vividos e entendendo que cada um possui um ritmo e formas distintas de reagir as mudanças. Por isso, é necessário um trabalho de continuidade dos processos para que não sejam antecipados ou retroagidos por falta de conhecimento do profissional e acabem podando o desenvolvimento das crianças.

Nesta perspectiva, o documento ainda faz menção à participação da família no processo avaliativo. Isto propicia o estreitamento da relação família e escola, uma vez que chama a responsabilidade do desenvolvimento da criança para os pais ou responsáveis, tornando-os sujeitos atuantes frente a educação dos filhos.

A modalidade avaliativa que o documento deixa clara é a formativa, tendo em conta que compreendem a avaliação enquanto processo que ocorre ao longo do ensino e aprendizagem, indicando o professor e a instituição como principais responsáveis por sua organização. A avaliação formativa ocorre de forma contínua e possibilita o *feedback* para que o docente reorganize sua prática, reveja dificuldades, bem como habilidades.

4.3A avaliação na BNCC

Em 20 de dezembro de 2017 a Base Nacional Comum Curricular-BNCC foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho através da Portaria Nº 1.570 de 20 de dezembro de 2017, considerando o parecer CNE/CP nº15/2017, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado na Sessão Pública de 15 de dezembro de 2017. A BNCC é um documento extenso comparado aos demais da política educacional, pois busca estabelecer um patamar para aprendizagem de todos os estudantes.

A criação de uma Base já estava prevista na LDB (1996), contudo, a época em que foi construída coincidiu com um momento cheio de tensões e conflitos sociais sustentados pelo governo do golpe. Sendo assim, diversos grupos participaram dessa construção trazendo para o documento suas divergências e interesses. Assim como participaram entidades

comprometidas com a qualidade da educação pública, também participaram os representantes dos interesses empresariais e mercadológicos.

A Base está organizada em 5 grandes capítulos com diversos subtópicos. Explicita os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, em todas as etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Este documento visa balizar a qualidade da educação brasileira para que todos os alunos tenham acesso.

Para a Educação Infantil, a Base define 6 direitos de aprendizagem, são eles: Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Define também 5 campos de experiência: Traços, sons, cores e formas; O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimento; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. O documento traz ainda os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada campo de experiência.

Um dos aspectos que a Base traz como diferencial para a Educação Infantil em relação aos demais documentos é a divisão quanto a faixa etária. A Base divide os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para Bebês (faixa etária de zero a 1 ano e 6 meses) e crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) que correspondem a etapa creche, e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) que corresponde a etapa da pré-escola.

A Base insere a criança no centro do processo de aprendizagem e orienta que:

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. (BNCC, 2017, p. 38)

A intencionalidade educativa que deve estar presente na prática pedagógica está relacionada ao que o docente propõe em sala de aula e como ele organiza as experiências para que as crianças possam conhecer-se e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica.

A BNCC não trata especificamente de uma modalidade de avaliação, mas deixa claro sua orientação para que o processo seja formativo e ocorra de forma contínua, indicando ainda que:

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. (BNCC 2017, p. 39)

Trata-se então do acompanhamento do desenvolvimento das crianças utilizando como instrumentos os relatórios, portfólios e produções das crianças como desenhos e textos. Vale ressaltar que a intenção não é de aprovação ou reprovação nesta etapa, mas sim de dar subsídios quanto ao o que deve ser avaliado a partir dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, de forma que o professor reorganize sua prática a partir das informações obtidas durante o acompanhamento. O documento indica ainda que seja realizada a observação do caminho percorrido por cada criança e pelo grupo em geral, identificando seus avanços, possibilidades e aprendizagens.

Hoffmann (2012) afirma que é necessário compreender as experiências de vida das crianças, pois ao longo da sua vivência escolar a criança é confrontada com diferentes e diversas vivências com elementos de suas culturas e com base nas oportunidades do meio social. Neste sentido, o trabalho do professor está voltado em parte para “[...] refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações [...]” (BNCC, 2017, p. 39) a fim de garantir as diversas situações que possam influenciar o desenvolvimento das crianças de forma integral.

Acerca da observação no processo de avaliação, é necessário que o docente tenha cautela e sensibilidade para perceber os avanços e conquistas das crianças. Esse olhar diferenciado precisa estar atento as aprendizagens e disponível para provocar mudanças em sua própria prática. Essa é a postura reflexiva que Hoffmann (2012) cita que deve haver para que o docente repense o seu fazer. A observação enquanto instrumento do professor para a avaliação formativa deve ser planejada para que não se percam manifestações importantes do desenvolvimento. Neste sentido, o registro é primordial, pois será o acervo de consulta do docente como fonte de informação.

Consideramos a postura reflexiva do docente de suma importância, mas Freitas *et al* (2014) complementa defendendo que a tarefa de reflexão não depende apenas do professor, mas sim de toda a escola, e indica ainda que “Deriva daí a contestação do discurso de professor reflexivo como solução redentora dos problemas da escola e a centralidade deste na

tarefa reflexiva.” (p. 35) O professor não consegue e não deve ser posto como a solução de todos os problemas voltados a aprendizagem, sendo responsabilizado quando não há o alcance dos objetivos previstos. Estes autores defendem que a equipe escolar deve se tornar uma “escola reflexiva”, considerando que o professor faz parte de um coletivo na instituição onde esteja atuando e é este coletivo que tem legitimidade para discutir o desempenho do professor em uma perspectiva construtiva.

O professor não deve ser o único responsabilizado pelos avanços ou não das crianças em sala de aula, entretanto isto é o que a lógica mercadológica incute nos próprios professores. A experiência da pesquisadora com docentes desta etapa de ensino, tanto no âmbito público, quanto no âmbito privado, nos mostra muitos professores desmotivados e desacreditados de suas próprias práticas em detrimento a muitos professores que mal conseguem descansar no horário pós expediente porque estão a todo momento produzindo materiais ou organizando aulas para provar que estão dando o seu melhor. Esta última situação ocorre muito no caso dos docentes contratados e a primeira com os professores efetivos que estão com sua aposentadoria de aproximando.

Considerando que a Base não é o currículo propriamente dito, mas sim a diretriz para que os estados, municípios e escolas organizem seu currículo, há uma crítica forte no tocante ao currículo organizado por objetivos. Os objetivos ocupam o lugar dos conteúdos e direcionam o que deve ser alcançado conforme ano escolar e faixa etária. Consequentemente a avaliação será pautada nos objetivos, fazendo lembrar o segundo momento da história da avaliação, por volta de 1930 onde a avaliação passa a ser norteadada pelos objetivos.

Uma avaliação pautada apenas nos objetivos de aprendizagem só deve ocorrer no final do processo já que apenas assim será possível compreender se o aluno aprendeu ou não o que está posto, se atingiu ou não os objetivos. Isto entra em contradição com o documento, já que ele sugere que seja considerado o que a criança traz das suas experiências de vida e que seja acompanhado seu desenvolvimento ao longo do processo de aprendizagem.

De acordo com Freitas (2016), a questão da avaliação na Base é conflituosa no sentido de fornecer os padrões a serem aplicados a todo o país, e com isso 60% do que deve ser tratado pelas escolas, fica definido pela Base e 40% destinados para tratar a diversidade local. Entretanto, tudo que aquilo que é diverso não vai estar nas avaliações, desta forma os 60% tendem a se transformar nos 100% prejudicando a diversidade local. Além disso, a Base passou a ser o fio condutor da formação dos professores e da produção de material didático.

Por mais que se diga que a autonomia metodológica do docente não será afetada, há um grande movimento de padronização do sistema educacional.

4.4 Instrumentos de avaliação na Educação Infantil: Entre a punição e a reflexão

Pensar a avaliação, seja como produto ou como processo, de forma contínua ou imediata, requer do docente o uso de alguns recursos para extrair e registrar as informações que deseja. O uso de instrumentos para avaliar é muito comum e necessário quando se pensa em sistematizar o objeto da avaliação.

Na Educação Infantil, o uso de instrumentos para registrar o desenvolvimento das crianças pequenas é um tema complexo, pois alguns docentes tendem a assumir uma concepção classificatória e de seleção nesta etapa, assumindo um caráter punitivo. Há assim uma forte tendência para a escolarização da Educação Infantil por parte da lógica empresarial que visa cada vez mais a antecipação do processo de alfabetização. Neste sentido, os instrumentos utilizados acabam sendo aqueles que comumente são adotados no ensino fundamental a exemplo das provas e atividades que ocorrem de forma isolada e descontextualizada. Este tipo de instrumentos assume muitas vezes o caráter punitivo por desconsiderar o processo de aprendizagem que a criança vivenciou, desconsiderando também seus avanços.

Já se fala no meio educacional da rede privada na existência do “Enemzinho”, fazendo referência ao Exame Nacional do Ensino Médio que é realizado anualmente com a finalidade de concorrer às vagas nas universidades. O “Enemzinho” seria uma espécie de prova para que as crianças desde cedo se apropriem deste tipo de avaliação e treinem seus conhecimentos em vistas ao tão desejado “sucesso escolar”.

Silva (2012) afirma que para avaliar na Educação Infantil é preciso que haja diversas formas de registrar o desenvolvimento da criança. Estas diversas formas devem servir para elaborar um parecer que indica os avanços das crianças. A autora continua sua linha de pensamento afirmando que:

Partindo do princípio básico de que cada criança é diferente, a tarefa do professor é observar e registrar continuamente as diferentes reações dos educandos durante a realização das experiências vivenciadas. (p.12)

Neste pensamento, o professor tem o papel de observar e de registrar de forma contínua a maneira como as crianças reagem diante das experiências. Esta perspectiva acerca da função do professor em sala de aula nos indica uma profissional que precisa ser provocador das aprendizagens que são adquiridas através da experiência. O docente propicia a vivência da criança acerca de determinado aspecto ou conteúdo e observa o que ela expressa a partir disto.

A autora orienta que é preciso considerar as diferenças de cada criança, entretanto, o que percebemos são avaliações que utilizam apenas um instrumento que é aplicado de forma isolada em um dado momento para verificar se a criança aprendeu ou não, prática comum no ensino fundamental.

Inversamente a esta situação, há também a ausência do uso de instrumentos para verificar a aprendizagem e até mesmo para registrar as avaliações. De acordo com Moreira (2015), essa postura dos docentes está associada a “[...] certos simplismos das suas práticas pedagógicas, expressos em situações improvisadas [...]” (p. 56) Esta perspectiva colabora com a visão de Arce (2016) acerca das práticas híbridas, que implicam na não intencionalidade pedagógica, refletindo em uma confusão de conceitos e concepções.

Estas situações improvisadas se enraízam no cotidiano escolar, acontecendo de forma corriqueira e na maioria das vezes inconsciente. As avaliações e instrumentos utilizados nelas acabam sendo compartilhados pelos docentes sem que haja reflexão ou contextualização. Se consideramos que cada escola possui uma realidade distinta, afirmamos também que cada sala de aula possui realidades distintas. Para tanto, os instrumentos e práticas avaliativas precisam ser repensados com base na realidade concreta que a criança e o professor estão inseridos no intuito de verificar aquilo que foi vivenciado da forma como foi vivenciado.

Nas pesquisas que realizamos os instrumentos que mais foram citados para esta etapa de ensino foram a observação, o portfólio, os relatórios individuais, os pareceres e diários de campo. Percebe-se que estes instrumentos na Educação Infantil são utilizados na verdade como formas de registrar o desenvolvimento das crianças e passam pelo olhar do professor, pois a observação é a mais citada para perceber os avanços, conquistas e possibilidades das crianças. Para Sousa (2013) há ainda as fichas, relatórios e sondagens sistematizados “sendo este capaz de acompanhar o desenvolvimento da criança para formá-la em todos os aspectos social, psicológico, cognitivo e afetivo.” (p. 50-51)

Neste sentido, Silva (2012) indica que a avaliação na Educação Infantil é realizada por meio de observações que acontecem de forma cotidiana, e é por meio dela que o professor registra a aprendizagem da criança percebendo o que alcançou e o que precisa melhorar.

A autora supracitada chama a atenção para o cuidado que o professor precisa ter ao realizar esses registros, pois eles não devem ser utilizados para rotular as crianças nem tão pouco prejudicá-las. “É necessário partir do pressuposto de que a Avaliação na Educação Infantil tem que ser um processo contínuo e dinâmico [...]” (Idem, p.7) Essa dinamicidade diz respeito ao próprio processo que às vezes avança e às vezes não, dependendo de uma série de fatores como a disponibilidade da criança, seu contexto social e cultural, bem como a individualidade do seu ritmo. Independente de qualquer fator, o docente precisa oportunizar essas crianças.

Em síntese, avaliar nos ajuda a ensinar mais e melhor e por isso não deve servir para fiscalizar ou reprimir. É preciso diversificar as formas e (consequentemente) o número de oportunidades avaliativas: em grupo, duplas ou individualmente; por meio de redações, testes, observações do dia a dia, resolução de problemas, desenhos etc. Também é fundamental estabelecer critérios objetivos da avaliação, que devem ser explicados aos alunos e estar claros para o professor: o que se objetivou ensinar? Qual a melhor maneira de avaliar a aprendizagem buscada? Quem é o aluno que está sendo avaliado? Os desafios, como sempre, são grandes, mas não intransponíveis e dependem de nosso posicionamento político e nossos domínios teóricos, que empreendem práticas pedagógicas que visem atender cada vez mais e melhor a classe trabalhadora. (MAGALHÃES; MARSIGLIA, 2013, p.246-247)

Este pensamento indica a necessidade dos instrumentos existirem e serem pensados com cautela para oportunizar o desenvolvimento das crianças, por isso diversos meios são citados para melhor abranger os envolvidos no processo de aprendizagem. As autoras consideram ainda que é necessário estabelecer critérios objetivos para a avaliação, para que a subjetividade do processo não prejudique os avaliados. Neste sentido o posicionamento político dos avaliadores é importante para que as práticas pedagógicas sejam melhoradas e consequentemente os filhos da classe trabalhadora tenham acesso a uma educação de qualidade, com uma avaliação que vise o acompanhamento e não a punição.

O portfólio é um dos instrumentos utilizados que atesta não só o desenvolvimento da criança, mas mostra tudo aquilo que foi trabalhado ao longo de determinado período, possibilitando uma análise qualitativa do desenvolvimento (SILVA, 2012). Geralmente este instrumento armazena todas as produções da criança, como desenhos, pinturas, colagens e até mesmo a escrita espontânea. “Assim, a avaliação deve deflagrar um processo qualitativo das práticas pedagógicas que dialeticamente observa os resultados e orienta novos encaminhamentos.” (MAGALHÃES; MARSIGLIA, 2013, p.245)

A avaliação na Educação infantil é um meio de avaliação para o próprio professor repensar sua prática pedagógica. Considerando a organização do trabalho pedagógico no nível de sala de aula como se refere Freitas *et al* (2014), percebemos a necessidade de uma maior atenção ao processo de avaliação uma vez que este não é neutro (nem deve ser), é um processo político e que precisa ser democrático, a fim de promover a emancipação por meio do acompanhamento contínuo das aprendizagens das crianças. A avaliação, em qualquer etapa ou nível, não deve ser utilizada como meio para punir os sujeitos envolvidos, seja a escola, o professor ou a criança. Este processo requer uma postura reflexiva de todos os envolvidos na instituição escolar para assim repensar suas práticas e a organização do trabalho pedagógico que tem se realizado na instituição.

5 IMPLICAÇÕES POLÍTICAS DA AVALIAÇÃO PARA A PRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM LAGOA DE DENTRO/PB

Neste capítulo nos debruçaremos nas análises acerca das concepções de avaliação dos professores do município Lagoa de Dentro, sua(s) perspectiva(s) teórico-metodológica(s), bem como sua percepção dos documentos da política educacional que versam sobre a avaliação. Nossas análises foram realizadas com base nas categorias (Educação Infantil, avaliação na/da educação infantil, contradição, organização do trabalho pedagógico e trabalho alienado) apresentadas e discutidas ao longo do texto. De acordo com Bezerra (2019), as concepções docentes têm a possibilidade de ser compreendidas enquanto construção social, considerando que esses sujeitos estão inseridos em um contexto histórico constituído de contradições.

Dividimos este capítulo em três subtópicos: “Concepções teórico-metodológicas dos docentes acerca da Infância e da Educação Infantil” e “Percepção dos docentes acerca da Avaliação Educacional” onde apresentamos as respostas das professoras obtidas através dos questionários aplicados. Para preservar o anonimato das pessoas que participaram do estudo, optamos por utilizar a letra P para denominar cada professora, em conjunto com o respectivo número de participantes (1 a 12).

5.1 O que diz o Plano Municipal de Educação

O Plano Municipal de Educação-PME de Lagoa de Dentro foi organizado em 2015 e tem validade até 2025, sendo revisado a cada 2 anos. Em sua organização, o PME contou com contribuições de coordenadores de todas as etapas de ensino do município e com representantes dos alunos, pais de alunos, conselho municipal de educação, poder legislativo, servidores técnicos da Secretaria Municipal de Trabalho e Desenvolvimento Social, servidores da Secretaria de Saúde.

Este documento é composto por 6 capítulos que se subdividem. neles são explicitadas características estruturais do município como a formação administrativa, aspecto fisiográfico, população, IDHM. o documento apresenta um diagnóstico da educação básica do município, trazendo dados do IDEB e SAEB - 2005 a 2013, rendimentos na Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação

Integral, Educação do Campo e Ensino Médio. Há uma caracterização dos profissionais da educação, a apresentação de metas e estratégias para a educação municipal e se encerra com a minuta do projeto de Lei nº 000/2015 que institui o referido plano.

No tocante a Educação Infantil, o documento apresenta fundamentos pautados na política educacional vigente, como a concepção de criança a partir da DCNEI (1998) e de Educação Infantil, com base na LDB (1996) e na BNCC (2017). Quanto às questões físicas das instituições, o documento ressalta a necessidade reformas urgentes para oferecer melhores condições de atendimento para as crianças e melhores condições de trabalho para os professores, indicando ainda que provavelmente seja por isso que muitas crianças ainda não frequentam as creches, buscando mais as pré-escolas.

No tocante as metas apresentadas no PME (2015), pautado no PNE (2014), o PME apresenta como meta 1:

Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PME. (LAGOA DE DENTRO, 2015, p. 48)

Para atingir tal meta, foram elaboradas 18 estratégias, dentre elas destacamos duas que estão intimamente ligadas com nosso objeto de estudo e com as discussões aqui propostas:

1.6) Garantir a elaboração, implantação e avaliação da proposta curricular para Educação Infantil que contemple as comunidades do campo e a diversidade étnico racial e ambiental bem como as necessidades e especificidades das crianças com deficiências, com transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. (LAGOA DE DENTRO, 2015, p. 49)

1.13) Preservar as especificidades da Educação Infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em estabelecimentos que atendam os parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando o ingresso do (a) aluno(a) de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental; (LAGOA DE DENTRO, 2015, p. 50)

O documento não trata da avaliação da aprendizagem, mas direciona para a avaliação institucional, sugerindo que sejam feitas avaliações quanto ao currículo, com intuito de verificar se contempla a diversidade das crianças atendidas. Como não dá pistas de como essa

avaliação deve ser elaborada e executada, subentendemos que a escola/instituição teria autonomia para realizar essa autoavaliação.

Ressaltamos a estratégia 1.13 que visa preservar as especificidades dessa etapa de ensino, entretanto, esta mesma estratégia se refere a uma articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. É aí que o documento entra em contradição, pois pensar a Educação Infantil visando a etapa posterior desconsidera que esta especificidades dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Esta estratégia deixa margem para que práticas comuns no ensino fundamental sejam reproduzidas na Educação Infantil.

Desta maneira, após uma análise sucinta do PME de Lagoa de Dentro, compreendemos que este documento se baseia nas concepções de Infância e Educação Infantil das DCNEI e do RCNEI, apresentando conflitos com as estratégias previstas.

5.2 Concepção dos docentes acerca da Infância e da Educação Infantil

De acordo com a literatura e com os documentos pedagógicos, a concepção de Infância e de Educação Infantil foi modificada ao longo da história e nos diversos contextos, perpassando desde a visão de adulto em miniatura até a compreensão das crianças enquanto sujeitos de direito. Esses sujeitos, que também são históricos e sociais são inseridos em um dado momento no espaço escolar, que por sua vez também foi pautado por objetivos distintos conforme o passar dos anos.

A concepção na contemporaneidade é a de criança enquanto ser social, histórico, cultural e de direitos, que precisa ser respeitado e compreendido, que se desenvolve de forma integral, recebendo influência do contexto onde está inserido, assim como influencia os seus pares.

A maioria das docentes que participaram desse estudo indicou no questionário que a Infância está interligada a desenvolvimento, crescimento e aprendizagem, definindo como um período do desenvolvimento onde a criança aprende. Esta concepção desconsidera os aspectos social, histórico e cultural. Ao mesmo tempo é uma visão fragmentada, conforme a professora P3 menciona *“Período que se compreende entre 0 e 12 anos, onde o ser humano se desenvolve nos aspectos cognitivo, lingüístico e social”*. A criança precisa ser compreendida de forma integral, pois sua cognição, suas emoções e demais aspectos não se desenvolvem de forma isolada, mas sim em conjunto com outros aspectos. Esta fala corrobora com os estudos

de Nascimento, Brancher e Oliveira (2008) que afirmam que esta é a concepção de infância do século XXI, onde o desenvolvimento se dá de forma gradativa, em construção.

Diante das respostas das 12 professoras acerca da concepção de Infância, apenas uma se referiu a questão da ludicidade envolvendo as brincadeiras, afirmando que [...] *É a fase da vida onde se aprende por meio de brincadeiras, é a base da formação da personalidade e do letramento.*(P5). A professora menciona a ludicidade, mas deixa claro o quanto considera importante o letramento nesta etapa. As DCNEI (2010) mencionam a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil e a BNCC (2017) reforça enfatizando que por meio dela as crianças adquirem experiências.

Essa menção da docente ao letramento quando questionada acerca da Infância nos preocupa, não por sermos contra, mas sim por entender que o centro da Educação Infantil não esteja em processos de leitura e escrita. Entretanto, percebemos que quando questionadas sobre esta categoria, as docentes logo realizaram uma associação com o atendimento educacional disponibilizados nas instituições de Educação Infantil.

Entretanto, muitos docentes ainda não concebem a Infância desta maneira, apresentando ainda visões que já são consideradas ultrapassadas. Neste sentido, a professora P12 indica *“A infância não é algo acabado, pronto. É uma constante construção onde todos os envolvidos no processo de desenvolvimento da criança participam e podem contribuir para sua formação.”* Esta concepção revela um pensamento pautado na criança como ser incompleto, disponível apenas para receber conhecimentos para se desenvolver. Concordamos que durante a infância o sujeito está se desenvolvendo, mas ele traz muito de si para esse processo de desenvolvimento, então da mesma forma que ela recebe conhecimentos, ela também produz conhecimento. A esse respeito Kuhlmann Jr. (2015) defende que é necessário reconhecer as crianças como produtoras de cultura.

Muitos docentes têm ainda uma visão romantizada acerca da Infância, o que corresponde ao sentimento de zelo e cuidado, tratando as crianças como sujeitos frágeis que precisam ser protegidos. Existem também as docentes que enfatizam a ludicidade como aspecto que melhor define esta fase da vida. Isto se revela na resposta da professora P8 quando menciona *“Minha concepção de infância é vista como um aprendizado a cada dia, horas e minutos sempre uma nova descoberta. Como uma jóia, devemos amar e cuidar e ensinar as atividades necessárias para seu desenvolvimento.”* Percebe-se nessa resposta que esta docente apresenta um compromisso afetivo com a Infância que nos remete ao sentimento maternal, onde o cuidar se sobressai ao educar.

Quanto à concepção de Educação Infantil, as docentes reconhecem esta como primeira etapa da Educação Básica, entretanto algumas se confundiram quanto a faixa etária que deve atender (zero à 5 anos de idade) pensando ainda que seja até os 6 anos. Em sua grande maioria as resposta enfatizaram que esta etapa está relacionada ao desenvolvimento nos seguintes aspectos: físico, psicológico, intelectual e social.

A professora P7 faz menção ao educar e ao cuidar e enfatiza o desenvolvimento integral. Kuhlmann Jr. (2015) chama a atenção para o risco que se corre com as palavras cuidar e educar apresentadas de forma segmentada, pois se o cuidado é essencial em outras etapas, ele é então de extrema relevância na Educação Infantil. A criança deve ser tomada como ponto de partida para pensar a prática pedagógica e dar sentido à instituição de Educação Infantil como lugar de cuidar-e-educar. De acordo com o autor, essa expressão tem o intuito de focar na criança como núcleo pedagógico, pois educá-la é cuidá-la.

A resposta da professora P4 nos chamou a atenção por sua concepção estar voltada a uma visão mais controladora da educação, afirmando que a Educação Infantil *“É a fase que se inicia a socialização, a base para sua aprendizagem. Deve ser trabalhado regras, limites, convívio, respeito e outros.”* Muito nos preocupa um docente se referir a essas questões de imediato quando o assunto é a Educação Infantil. Compreender esta etapa de ensino dessa forma revela o caráter tradicionalista e moralista do docente, ao passo que desencadeia o aprisionamento dos corpos das crianças em processos que só fazem sentido mesmo para adultos.

Nesta perspectiva crítica, em seus estudos com docentes acerca dos ideários pedagógicos na Educação Infantil, Bezerra (2019) constatou que “[...] existem discursos que demonstram uma visão contraditória a respeito da infância, ora compreendem de forma idealista, inatista ou romântica ora reforçam o controle, o disciplinamento dos corpos infantis.” (p. 104). Há uma confusão teórica se refletindo na prática, quando ora os docentes tendem a uma perspectiva mais tradicional, ora tendem a práticas mais construtivistas. Arce (2016) indica que essa confusão tem raízes na formação do docente, tanto na formação de base com os problemas existente nos currículos das graduações, quanto nas formações continuadas que ocorrem de forma aligeirada.

Desta maneira, na questão acerca do curso de formação trabalhar aspectos voltados para infância e organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, todas as docentes responderam que os cursos trataram dos temas, porém todos foram insuficientes. Isto se revela não só nos discursos, mas também na prática pedagógica. A professora P9 afirmou que “[...]”

foi insuficiente. A educação infantil é tratada de forma muito superficial, quando vamos para a prática é que passamos a buscar mais.” Esse “buscar mais” mencionado pela professora pode ser desde os meios acadêmicos científicos ou práticas comuns desenvolvidas pelos colegas de trabalho.

O currículo dos cursos de Pedagogia precisam ser repensados e dar mais espaço para esta etapa de ensino bem como para discutir a organização do trabalho pedagógico como parte essencial da prática pedagógica. Os docentes acabam incorporando práticas que são compartilhadas entre eles mesmos e reforçam concepções baseadas no senso comum. Isto influencia de forma negativa não só o processo de aprendizagem da criança, mas também o papel do professor, que passa a ser um mero reproduzidor. Quando a criticidade do processo é retirada, os ideais neoliberais proliferam e tendem a condicionar o pensamento docente.

As professoras mencionam a formação continuada como importante fonte para obter mais conhecimentos e dizem que buscam também práticas inovadoras por conta própria. A questão da formação continuada já citada anteriormente é muitas vezes jogada para o próprio professor.

Concordamos que a escola precisa acompanhar os avanços e o desenvolvimento em geral da sociedade, mas o conhecimento historicamente acumulado e culturalmente construído está posto, não precisa se reinventar. É necessário sim que sejam inseridos novos elementos, mas os elementos já existentes precisam ser considerados. Desta maneira, o que é discutido (ou deveria ser) nas formações continuadas são as novas metodologias, os novos meios de apresentar determinado conteúdo para a criança/estudante do século XXI. O Estado cobra de seus docentes o aperfeiçoamento, mas a própria LDB (1996) assegura a formação continuada desses profissionais em seu Artigo 62 quando afirma que “§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.” (BRASIL, 1996) Dessa forma, as instituições, secretarias ou órgãos competentes, devem estar comprometidos.

A experiência nos revela que o que de fato acontece é o docente, quando encontra um desafio em sala de aula e não tem suporte para resolver, buscar por conta própria cursos e capacitações que o auxiliem. Na maioria das vezes o custo desses cursos é alto e é o professor quem desembolsa a quantia necessária. Essa desresponsabilização do Estado perante a formação do professor é algo tido como comum e se materializa com a ausência de formações ou com formações mal elaboradas que visam apenas o cumprimento do proposto em lei sem se preocupar com os aspectos qualitativos que esses encontros proporcionam.

5.3 Percepção dos docentes acerca da avaliação educacional

A forma como a avaliação é concretizada na prática diz muito sobre o compromisso político da instituição e de seus professores, bem como expressa a visão de educação e de currículo. No caso da Educação Infantil, de forma específica, a percepção docente acerca da avaliação nos faz refletir sobre diversos aspectos, como por exemplo, como o trabalho pedagógico é organizado nesta etapa da Educação Básica.

No tocante a avaliação educacional e sua importância na Educação Infantil, as palavras que mais se destacaram nas respostas das docentes foram:

- Diagnosticar;
- Rendimento do aluno;
- Acompanhar processo;
- Nível de desenvolvimento;
- Acompanhar desempenho, e
- Conceitos.

De maneira geral, inferimos que a maioria das docentes que participaram deste estudo ainda não possui clareza a respeito da avaliação, mas atribui-lhe muita relevância. A professora P7 afirma que avaliação *“É um trabalho realizado pelo docente com o objetivo de diagnosticar o processo ensino aprendizagem através dos rendimentos dos alunos. É importante porque ajuda o professor a acompanhar todos os passos dos educandos no processo ensino aprendizagem.”* No processo de aprendizagem a avaliação diagnóstica geralmente é utilizada no início de um ciclo ou ano letivo, com a intenção de saber o que a criança traz, suas habilidades e possibilidades. (BLOOM, 1983). Entretanto, o risco de adotar este tipo de avaliação é uma possível rotulação das crianças dividindo-os em níveis. Pensar a avaliação apenas como ferramenta para diagnóstico seria um pensamento simplista que reduz o sentido da avaliação no âmbito educacional.

O termo rendimento escolar mencionado diz respeito à absorção dos conteúdos, o quanto o aluno aprendeu durante determinado período. Render em sala de aula implica evoluir, avançar, desenvolver. A maneira como as professoras se referem ao rendimento das crianças, transparece este como obrigatório para comprovar que o trabalho pedagógico “deu certo”, ou seja, se as crianças não renderam, o trabalho do professor foi falho. Há aí um

processo de culpabilização do professor quando os resultados esperados não são alcançados nas avaliações e abre-se um leque de possibilidades para discussão.

Inicialmente, afirmamos o quão importante é que os conteúdos a serem trabalhados com as crianças sejam pensados pelo professor considerando as especificidades dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, desta forma, o currículo da instituição precisa ser elaborado com grande participação dos seus docentes (não apenas com a equipe técnica pedagógica como ocorre em diversos municípios) para que não haja distância entre o que é desejado e o que é possível de ser realizado. Outra questão diz respeito a essas avaliações, ocorrerem de maneira contínua, e não em um momento isolado.

Desta maneira, é possível que o professor repense o que pode ser modificado para melhor atender as necessidades das crianças. Também nos posicionamos quanto à “pseudo” necessidade das crianças saírem da Educação Infantil “dominando” determinados conteúdos ou aspectos educacionais. É importante sim que as crianças tenham acesso ao conhecimento, inclusive é esta defesa que fazemos, que seja dada a oportunidade de conhecer e que a escola e o docente se encarreguem de possibilitar o acesso a este conhecimento. Porém, o conhecimento não é algo que precise ser “dominado” como uma espécie de animal selvagem, pelo contrário, o conhecimento precisa estar acessível e fazer parte do dia a dia das crianças como algo que o auxilie no processo de humanização ao qual se refere Saviani (2013).

Quando questionadas acerca das perspectivas de avaliação educacional que conhecem, de maneira geral constatamos em alguns casos a ausência e em outros a superficialidade de conhecimentos acerca da avaliação. A avaliação também tem sido guiada pelas práticas híbridas que Arce (2016) constata, havendo uma nítida confusão que mistura os conceitos. Isto se revela na resposta da professora P2 quando se refere a “Avaliação, ensino tradicional e construtivismo” como perspectivas de avaliação. A professora P3 trouxe o seguinte posicionamento: *“Diagnóstica: para saber o nível de desempenho. Processual e formativa: trabalhar com projetos, sequência didática para atingir os objetivos de aprendizagem. Quantitativa: O aluno é avaliado com notas por meio de trabalhos e provas.”*

Apenas uma professora se referiu as modalidades de avaliação diagnóstica, formativa e somativa. Isto indica o quanto este tema merece ser melhor discutido e estudado nas formações continuadas, pois assim teremos avaliações que sejam pensadas a partir de um procedimento crítico, onde o professor e a equipe pedagógica tenham refletido. No âmbito das graduações também reforçamos o quanto é necessário que este tema seja melhor aprofundado para que nas formações continuadas seja discutido.

A avaliação processual corresponde à avaliação formativa e sua temporalidade é contínua. Este tipo de avaliação visa a utilização de diversos instrumentos e ocorre em momentos diversos. O que a docente citou “[...] *trabalhar com projetos, sequência didática [...]*” diz respeito às metodologias que os professores podem aplicar em sala de aula e que possibilitem o acompanhamento das crianças na avaliação processual, formativa ou contínua.

A professora supracitada ainda fez menção a avaliação quantitativa. Este tipo de avaliação, que preza por aspectos voltados para atribuição de notas, está relacionada a utilização de instrumentos como provas e atividades que ocorrem em momentos específicos.

Ressaltamos que todos os documentos pedagógicos que orientam a Educação Infantil, deixam implícito em seus textos o caráter qualitativo que as avaliações nesta etapa de ensino devem ter. O RCNEI (1998) e as DCNEI (2010) indicam que a avaliação deve ocorrer a partir de observações, registrando em pareceres e relatórios, e por meio das produções das crianças ao longo de determinado período, sendo assim organizados no portfólio.

Quando questionadas acerca de qual perspectiva teórico-metodológica se identificam, a avaliação formativa foi a mais citada, embora a avaliação tradicional também tenha sido mencionada. Algumas docentes confundiram perspectiva teórico-metodológica com instrumentos e outras docentes mencionaram que dependia da necessidade da turma. Mesmo a proposta da avaliação tradicional não sendo recomendada nos documentos pedagógicos, especialmente para a Educação Infantil, na realidade escolar ela ainda acontece e muitos docentes não conseguem conceber a avaliação de outra forma se não for por meio de provas atribuindo-lhe notas. Esta prática é muito preocupante nesta etapa de ensino, considerando que as crianças ficam sujeitas à classificações e seleções, e pressionadas a atingir notas altas.

A docente P1 afirma “*Não tenho uma regra definida, uso um pouco de cada, levando em conta a idade da criança e o conhecimento de mundo dela. Todas as perspectivas devem ser usadas de forma lúdica na Educação Infantil, dependendo da necessidade da sala.*” Podemos fazer uma analogia com a curvatura da vara mencionada por Saviani, quando estabelece a escola tradicional e a escola nova como os extremos. Saviani tem a intenção de indicar que a vara está curva na educação, e que essa curva não possibilita uma educação de qualidade. Na perspectiva da pedagogia histórica crítica, essa vara deveria estar equilibrada entre esses extremos. Podemos nos apropriar desta comparação feita por Saviani no que se refere à avaliação indicando que as extremidades da vara não são adequadas.

A questão indicada pela docente, que toda perspectiva deve ser utilizada e que depende também da necessidade da sala, relativiza o processo avaliativo deixando em aberto as possibilidades. Concordamos que deve partir da necessidade da turma, mas não deve ser toda e qualquer perspectiva de avaliação que deve ser adotada, é preciso que haja coerência com os documentos da política, assim como com o Projeto Político Pedagógico da instituição.

Duas docentes apresentaram respostas desconexas, indicando não possuir conhecimentos acerca da questão ou não ter compreendido a pergunta. Neste sentido, quanto à questão dos instrumentos e recursos que as docentes utilizam para a avaliação, a maioria afirmou se utilizar das observações com registro em relatório. Algumas docentes mencionaram avaliar por meio de rodas de conversa e atividades lúdicas, outras utilizam o comportamento como parâmetro para avaliação.

Todas as professoras utilizam os conceitos para registrar os avanços ou não das crianças. O registro desses conceitos em Lagoa de Dentro, acontece na Plataforma Saber. Trata-se de uma plataforma digital, como uma espécie de diário, onde os docentes inserem seu registro das aulas e do desenvolvimento das crianças. A plataforma apresenta uma divisão utilizando o termo “disciplina”, onde constam: Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Movimento, Música, Natureza e Sociedade (Figura 1). Em cada “disciplina”, constam competências que servem como parâmetro para a aprendizagem das crianças. Ao final de cada mês, o docente insere um conceito relativo à competência que foi trabalhada, inserindo S para sim, N para não, EP para em processo e Não Informado quando o docente não realizou a avaliação daquela competência.

Figura 1: “Disciplinas” da Educação Infantil de Lagoa de Dentro

Desempenho escolar do(a) aluno(a)	
Quadro de frequência do(a) aluno(a)	
Disciplina	
Artes visuais	Avaliar competências da disciplina
Linguagem Oral e Escrita	Avaliar competências da disciplina
Matemática	Avaliar competências da disciplina
Movimento	Avaliar competências da disciplina
Música	Avaliar competências da disciplina
Natureza e Sociedade	Avaliar competências da disciplina

Fonte: *Print screen* da Plataforma Saber do município Lagoa de Dentro-PB

Figura 2: Competências da “disciplina” movimento**Disciplina Movimento**

Legenda: N(não) EP(em progresso) S(sim) –(não informado)

Competências Gerais	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Agc
Anda, corre, salta sem dificuldades.							
Apropria-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si, nos jogos, brincadeiras, dança, teatro e música.							
Coordena movimentos de braços e pernas.							
Demonstra progressiva independência no cuidado do seu corpo e nas habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.							
Quica a bola com as mãos							

Fonte: Fonte: *Print screen* da Plataforma Saber do município Lagoa de Dentro-PB

A Plataforma Saber é um mecanismo digital implementado pelo Governo Estadual da Paraíba que visa apoiar e acompanhar as escolas paraibanas. Esta plataforma traz informações que abrangem todas as instituições escolares que aderiram a esse sistema de registro, assim como traz informações sobre os alunos, turmas e até mesmo servidores, já que todos precisam ser cadastrados.

A primeira impressão diante dos elementos desta plataforma no que diz respeito à Educação Infantil é que essas disciplinas foram pensadas a partir dos eixos/linguagens do RCNEI (1998). Entretanto, não se fala em competências nos referenciais ou diretrizes. Outro ponto é que a BNCC é de caráter normativo. Conforme as respostas das docentes, a BNCC é

trabalhada e discutida nas formações, entretanto, o registro deve ser realizado com base nas competências disponíveis na plataforma, o que indica também que elas se convertem em objetivos a serem alcançados. Encontramos desta forma contradições entre o que é discutido, o que é feito em sala de aula e o que consta no sistema.

As disciplinas são escolhidas pela equipe pedagógica do município. Em 2018 a plataforma disponibilizava estas disciplinas, entretanto, em 2019 foram feitas mudanças para implementar os campos de experiência da Base, mas como o município já havia formado as turmas e cadastrado todas as informações, permaneceu com essa estrutura. De acordo com a Coordenadora desta etapa de ensino em Lagoa de Dentro, em 2020 a plataforma que já está atualizada, iniciará o ano letivo com os novos elementos.

Freitas *et al* (2014) indica que o problema da avaliação não está localizado no âmbito formal ou técnico, o problema maior diz respeito ao juízo que o professor faz do aluno. Nos questionamos então sobre o que seria comportamento e participação adequados. Uma vez que a relação que o docente estabelece com a criança vai influenciar nas suas práticas pedagógicas, considerando as memórias acerca do desenvolvimento em diversos aspectos, inclusive ideológico.

As respostas das docentes quanto ao comportamento, assim como o pensamento de muitos, indica uma percepção de estruturação do socialmente aceito na mente das crianças. A escola continua sendo vista como espaço para modular as crianças, colocá-las em formas para que saiam nos moldes idealizados pela sociedade capitalista. Aqueles que não conseguem ser moldados (ou não permitem) são excluídos desse processo, se evadem, não frequentam mais. Falamos desta realidade que aflige principalmente o Ensino Fundamental séries finais, mas que se inicia na Educação Infantil. É nesta etapa onde a criatividade da criança está a mil, onde sua disposição corporal está pronta para testar suas possibilidades. É nesta etapa onde muitas crianças começam a ter seus corpos e mentes aprisionados, quando começam a ser “disciplinados” e a aprender o que é “moralmente” aceito, a se comportar.

Por isso não é qualquer/toda perspectiva que deve ser utilizada em sala de aula. O posicionamento teórico-metodológico do docente é que guiará o processo de ensino aprendizagem e influenciará a escolha da avaliação e dos instrumentos que ela utilizará. É preciso ter cautela e um pensamento crítico quanto à isso ou voltaremos a concepção de criança como adulto em miniatura.

Considerando que a proposta do professor precisa estar em consonância com a proposta da escola, questionamos as docentes acerca da concepção de currículo das escolas que elas lecionam. Optamos por trazer todas as respostas, considerando que as docentes que participaram deste estudo são de instituições distintas. Desta maneira ilustramos melhor as nossas análises para uma compreensão mais ampla acerca da realidade em questão

Tabela 1: Concepção de avaliação no currículo das escolas de Lagoa de Dentro na visão de suas professoras.

Professoras	Resposta
P1	Diagnóstica, Somativa e formativa. Os alunos são avaliados de forma contínua.
P2	Diagnóstica e formativa
P3	Avaliação qualitativa, onde o aluno é avaliado por meio de conceitos para demonstrar seu desempenho nas atividades realizadas na sala de aula.
P4	Auxiliar o processo de aprendizagem, fortalecendo a autoestima do aluno.
P5	Avaliação qualitativa.
P6	Diagnóstica e formativa.
P7	É que deve-se avaliar através de conceitos, e de forma contínua, observando cada dia o desempenho dos alunos diante das atividades realizadas.
P8	É a avaliação da política educacional de práxis para docente
P9	Propõe uma avaliação formativa
P10	Diagnóstica e formativa
P11	Avaliação qualitativa de forma contínua
P12	Aspectos qualitativos de forma contínua.

Fonte: Elaborada pela autora.

Percebemos que foram apresentadas diversas modalidades de avaliação nas respostas das professoras. A avaliação contínua foi a mais citada e o caráter qualitativo se sobressaiu. Entretanto nos chamou a atenção a contradição de algumas docentes em relação ao que a instituição propõe. Dessa forma, temos duas linhas de pensamento para interpretar tais dados: as instituições elaboram seu currículo sem a participação efetiva de seus professores, ou os

professores elaboram o discurso de uma forma e a prática de outra, os objetivos proclamados que diferem dos objetivos reais.

Torna-se necessário estabelecer bastante cautela quando optamos por um modelo de avaliação ou de processo avaliativo para não praticarmos na Educação Infantil o que é realizado nos anos posteriores no ensino fundamental. Em sua tese, Godoi (2014) apresentou como objeto de estudo a investigação das formas de avaliação presentes na educação das crianças de 0 a 3 anos. Os resultados do estudo apontam que a avaliação na creche é comparativa, classificatória e rotulava as crianças. Uma avaliação punitiva e controladora voltada para o disciplinamento e submissão. Neste sentido, Hoffmann (2012) alerta que “É urgente, portanto, ressignificar a avaliação na Educação Infantil, resgatando os seus pressupostos básicos e desatrelando-a dos modelos classificatórios ainda vigentes nos demais níveis escolares.” (p. 24)

Em conversas informais, em Lagoa de Dentro, as professoras afirmaram existir as “provinhas” a cada bimestre, sem intenção de dar notas para a criança, mas sim de dar satisfações as famílias e sociedade em geral sobre o que a criança está fazendo na escola, pois ainda há no imaginário social (embora já tenha diminuído bastante, esse pensamento ainda existe) que se está na “escola” tem que “produzir”, pois este espaço não é “só para brincar”. O professor precisa elaborar essas provinhas para “provar” o que está trabalhando com as crianças. A questão é que ele também é culpabilizado se o que estiver feito nas provinhas for insuficiente para os pais e responsáveis.

Esta prática se associa ao que acontece no ensino fundamental como uma tentativa de escolarizar a Educação Infantil, antecipando processos que as crianças vão vivenciar na etapa seguinte, interferindo não só em aspectos do desenvolvimento (como a antecipação da alfabetização), mas também influenciando aspectos emocionais das crianças, que são cobradas cada dia mais para serem as melhores em tudo que fizerem. Para as crianças das classes trabalhadoras, muitas vezes não há essa cobrança de forma explícita, mas há o desejo de que o filho se saia bem para ser “alguém na vida”.

Considerando ainda o uso da plataforma para o registro, e de certa forma as competências da plataforma influenciam na forma como o docente vai avaliar, pontuamos a confusão teórica que os docentes vivenciam. O quadro 5 indica os documentos e suas respectivas categorias, ilustrando a contradição percebida em Lagoa de Dentro.

Quadro 6: Documentos e suas respectivas categorias

Documentos	RCNEI	BNCC	Lagoa de Dentro
Categorias	Linguagens/eixos (Identidade e Autonomia, Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem oral, Natureza e Sociedade e Matemática)	Campos de experiência (Traços, sons, cores e formas; O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimento; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.)	Disciplinas (Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Movimento, Música, Natureza e Sociedade)

Fonte: Elaborado pela autora.

Com base nos dados obtidos, as atividades de planejamento e avaliação educacional são elaboradas de maneira coletiva nos momentos de formação continuada, ou de maneira individual quando há necessidade de modificar algo. Entretanto percebemos que esses momentos não influenciam diretamente a prática já que as docentes concebem a avaliação de formas distintas. Não há, desta forma, efetividade no que é proposto; os professores continuam elaborando e executando suas avaliações da forma que julgam ser a correta. Ainda assim os docentes enfatizam a importância desse momento coletivo.

A professora P7 afirma que *“Na maioria das vezes planejamos juntos, existem momentos e só se planeja os professores juntos da educação infantil porque as trocas de experiências são mais satisfatórias.”* Compreendemos com essa resposta que as professoras se sentem mais seguras quando executam práticas que outras docentes já aplicaram e esses momentos de planejamentos coletivos possibilitam a troca de experiências. Isto nos mostra o quanto as formações de base são insuficientes para a prática docente.

Outra insuficiência foi percebida quanto ao conhecimento dos documentos pedagógicos que orientam a Educação Infantil, a exemplo do RCNEI, das Diretrizes Curriculares e da BNCC. Apesar das docentes terem confirmado que conhecem os documentos, o mais citado foi a BNCC, afirmando ainda que esta precisa ser melhor estudada.

A fragilidade das respostas denota a insegurança quanto ao conhecimento dos documentos citados e indica que além da prática pedagógica, os cursos de formação precisam enfatizar o conhecimento das políticas. No caso da BNCC, aprovada em 2017, teria que ser apresentada e conhecida nas formações continuadas mesmo, mas o RCNEI, por exemplo, é de 1998, a maioria se formou após esse ano, não justificando assim a fragilidade das respostas. A professora P4 indica que desses documentos só conhece a BNCC, afirmando ainda que “[...]é algo novo, mas acredito que vem para prever mudanças na base curricular na educação infantil.” Já a professora P7 afirma “Conheço um pouco a BNCC. Penso que veio para melhorar o desempenho do ensino infantil de cada região do país, pois propõe trabalhar a realidade dos alunos de cada região.”

Questionamos em seguida acerca da avaliação educacional proposta pelos documentos DCNEI, RCNEI e BNCC, e as docentes afirmaram que concordam com a avaliação indicada neles. Acerca dos pontos positivos e negativos das propostas, apenas um único ponto negativo foi mencionado, o fato de não conhecerem bem a proposta dos documentos e deste “novo modelo” de avaliação. Não há nenhum modelo novo. A proposta da BNCC (2017) está em consonância com os Referenciais (1998) e com as DCNEI (2010), e não trata de um modelo, mas sim, dá pistas para que o docente elabore sua avaliação. Assim, com tais dados, podemos inferir que os docentes ainda não possuem um conhecimento claro acerca da avaliação na política educacional.

No que compete à formação, os professores do município têm formação continuada, porém a metade dos docentes que participaram do nosso estudo afirmou que não participam das escolhas temáticas para a formação. Se as formações são realizadas de forma coletiva, então os docentes não participam das escolhas por opção e não por exclusão. Do contrário, esses momentos de troca não tem sido construtivos. Marsiglia (2011) tece duras críticas as formações aligeiradas que são propostas como formações continuadas nos municípios, pautadas nas políticas neoliberais. Afirma ainda que essas políticas que trazem um “receituário” para o docente e desvaloriza-o, está baseada no utilitarismo, individualismo e competitividade, a exemplo do RCNEI (1998). As docentes afirmaram ainda que o tema da avaliação já foi tratado na formação continuada, provavelmente de forma superficial já que percebemos fragilidades das respostas tanto acerca da avaliação, quanto da Educação Infantil e da organização do trabalho pedagógico em sala de aula.

As docentes propuseram, em termos didáticos, para melhorar o funcionamento da escola de maneira geral e a avaliação em específico que é necessário haver mais recursos para

os docentes trabalharem com maior engajamento. Reforçaram a importância da formação continuada como janela para a troca de ideias e espaço de discussão em equipe. A resposta que mais nos chamou a atenção foi a da professora P4 que afirmou “*Na minha concepção este desempenho que tem nas avaliações da plataforma são conceitos que não convém com a realidade dos alunos, questões que são compatíveis não podemos generalizar, mas algumas são injustas.*” Esta fala revela de forma direta a crítica que tecemos até então, a política precisa ser pautada na realidade concreta, precisa ser pensada a partir do dia a dia dos professores e das crianças, considerando que haja diálogo entre as avaliações nos contextos DA/NA Educação Infantil.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento, encerraremos nosso texto, mas não a discussão acerca da avaliação no âmbito da Educação Infantil, pois compreendemos que a partir da pesquisa realizada, novos problemas foram percebidos e são passíveis de novos estudos. O diálogo estabelecido entre as fontes documentais e o campo empírico foi fundamental para tecermos as nossas análises e para favorecer as nossas considerações. Apresentaremos a seguir a síntese dos resultados obtidos, bem como as limitações encontradas e as possibilidades de novos estudos.

À luz dos dados obtidos, a Educação Infantil foi compreendida de formas distintas ao longo do tempo, entretanto algumas concepções ainda prevalecem na prática docente entrando em conflito com os documentos da política educacional de avaliação. Avaliar o comportamento da criança, como na perspectiva pedagógica tradicional, ainda é uma prática comum. Utilizar a avaliação como meio de punição para as crianças. Antecipar os processos de aprendizagem com a finalidade de alfabetizar as crianças na Educação Infantil. A valorização da criança como um ser de direitos e enquanto sujeito histórico, social e cultural é necessária para assegurar uma educação de pública de qualidade.

O que de fato implica oferecer uma educação de qualidade para as crianças? Implica diretamente as políticas públicas voltadas para este público. Para pensar uma educação de qualidade é necessário dialogar com os documentos que sustentam esta etapa de ensino a fim de compreender o que de fato eles propõem. Por outro lado, para que os documentos sejam efetivamente compreendidos e concretizados, é preciso que sejam pensados a partir do chão da escola, partindo da realidade concreta.

Nesta perspectiva, a qualidade da educação oferecida na Educação Infantil é alvo de avaliações. Algumas tem o intuito de que sejam realizadas autoavaliações, a exemplo dos Indicadores, outras são focadas no desenvolvimento das crianças, como as avaliações de aprendizagem realizadas em sala de aula, e ainda há tentativas de avaliações externas. Freitas *et al* (2014) já indicou que a avaliação no nível institucional visa mediar o diálogo entre as avaliações da aprendizagem e as avaliações de redes de ensino.

Assim como a concepção de Educação Infantil passou por mudanças, a forma como a avaliação foi compreendida na história também foi distinta. Contudo, precisamos considerar as especificidades desta etapa de ensino e desta faixa etária para pensar uma avaliação que seja coerente com as concepções teórico-metodológicas.

O que percebemos nesta etapa do nosso estudo é que há incoerências e contradições perpassando o processo de avaliação, tanto no que compete a sua elaboração, tanto no que compete a sua aplicabilidade. Há uma confusão de conceitos e de práticas híbridas, que aqui nos apropriamos do termo utilizado por Arce (2016). Esta confusão se estende à concepção dos documentos que normatizam a Educação Infantil, e de forma específica, ao o que dizem acerca da avaliação.

Compreendemos o quanto a formação continuada é um espaço de diálogo, de troca de experiências e reforçamos que ela também deve ser espaço para os documentos pedagógicos. O professor precisa ter o conhecimento, de forma crítica acerca dos documentos que norteiam sua prática. Uma leitura superficial dos documentos em formações aligeiradas favorecem o aparecimento de um pensamento deturpado (e muitas vezes manipulado) do que a política educacional tem pregado.

As contradições destes documentos estão entre os objetivos proclamados e os objetivos reais. Por um lado, o Estado se refere às avaliações da Educação Infantil com o intuito de verificar a qualidade do serviço ofertado, ou seja, identificar se está sendo feito conforme a legislação pede. Entretanto, percebe-se que de forma implícita o teor político dos documentos caracterizam propostas para os profissionais da Educação Infantil, especialmente para os professores, que se materializam como uma espécie de vigilância do trabalho docente, suscitando a todo momento “provas” de que o que está lecionando está conforme é pedido.

A leitura dos documentos precisa ser feita de forma crítica e os professores precisam de espaço para pensar suas práticas a partir deste conhecimento. A participação dos docentes na política a nível micro, como por exemplo no Projeto Político Pedagógico e no Currículo da instituição a qual é vinculado é necessária para provocar reflexões práticas.

Somos contra essa política de culpabilização do professor e responsabilização da escola/instituição, tirando do Estado o seu dever. O Estado tem sido omissos com os docentes, desconsiderando seu cotidiano, quando pensa em políticas que não podem ser viabilizadas. A questão é que o governo neoliberal não visa à qualidade das instituições, visa estimular a meritocracia, a competitividade e o individualismo desde a Educação Infantil. A organização do trabalho pedagógico sofre influências diretas. O professor é levado a uma falsa autonomia, quando na verdade todo o processo tem sido previsto pela lógica mercadológica. O trabalho docente passa a ser alienado e estranhado.

O estranhamento vem em conjunto com a alienação (ambos referidos por Marx) e se materializa quando o profissional deixa de se reconhecer naquilo que está fazendo, o trabalho passa apenas a ser um meio de subsistência, trabalhar para sobreviver. Fazendo paralelo aos professores da Educação Infantil, a partir do momento que se tem documentos que retiram a autonomia do professor em sala de aula e se propõe metodologias como receitas prontas, desqualifica-se o professor. Este torna-se um mero reproduzidor dos anseios da burguesia. Deixa de refletir criticamente sobre o que está sendo trabalhado, assim como não estimula o pensamento crítico das crianças.

No que compete ao uso de uma plataforma para registrar as avaliações, ponderamos que a plataforma, nem a proposta contida nela são feitas pelo coletivo de professores, mas sim, são elaborados por uma organização externa. Desde 2017 a BNCC foi aprovada e a plataforma continuou desatualizada, e o município ainda assim optou por permanecer com a adesão à plataforma. Como queremos que nossos professores entendam sobre avaliação numa perspectiva totalmente empirista? O fato da plataforma não trazer explicitamente como avaliar as crianças, não significa que ela não condicione a forma como essa avaliação deverá ocorrer, uma vez que o professor terá que partir das competências pré dispostas. Algo que é construído de fora para dentro.

O uso de conceitos em Lagoa de Dentro para registrar os avanços ou não das crianças é uma prática classificatória que tende a comparar as crianças dividindo-as em níveis, que tende a julgar o que já sabem ou não fazer. Este tipo de registro não ajuda o professor a repensar sua prática, pois não indica qual seria a melhor forma então da criança aprender determinada coisa. Ao mesmo tempo, os documentos da política nacional voltados para a Educação Infantil, tendem a inserir a criança no centro do processo de aprendizagem, deixando que parta de suas necessidades as aprendizagens. Isto desqualifica o trabalho docente e desconsidera os saberes da cultura erudita, necessários também para o desenvolvimento da criança.

Concordamos que a criança precisa estar sim no centro do processo, mas o professor também é uma figura muito importante que colabora diretamente. É preciso que seja dada uma maior atenção a formação do docente, especialmente no que compete aos estágios supervisionados onde o docente terá contato com a prática. Faz-se necessário que haja maior atenção as formações continuadas como espaço não só de escuta, mas de diálogo para que os docentes discutam os documentos da política e sua aplicabilidade. E por fim, é preciso que haja maior respeito ao trabalho docente quando os documentos forem elaborados, de forma a

considerar a realidade concreta, a efetividade da política e a aplicabilidade das orientações e diretrizes.

Os professores estão carentes de espaço para pensar e se expressar, estão sufocados com tantos imperativos que inserem o docente na educação como um mero reprodutor. No tocante a avaliação de forma específica, é preciso que seja melhor discutida nos cursos de formação inicial e nas formações continuadas, para que os docentes se posicionem de forma crítica.

Consideramos que nosso objeto de estudo não está esgotado, apresentando assim possibilidades de novas investigações. Uma das possibilidades está na investigação da Plataforma Saber e os impactos diretos na prática do professor em sala de aula, de forma a analisar também a relação deste meio digital com os mecanismos internos da instituição de Educação Infantil. Em nosso estudo, nos chamou a atenção a problemática da formação continuada e as contradições das respostas das professoras. Um documento que apresenta a necessidade de ser estudado no futuro é a PNA (2019) por apresentar também questões pertinentes ao nosso objeto de estudo, mas que neste momento não foi possível de ser analisado.

Com base na análise documental e pesquisa de campo realizadas, é possível destacar que apesar das políticas públicas educacionais para a Educação Infantil apresentarem proposições para a organização do trabalho pedagógico na escola, a realidade apresenta uma prática educacional híbrida (confusão de conceitos que conduzem a uma improvisação), indicando a necessidade de se estreitar a relação entre avaliação na e da Educação Infantil para que a política apresente respaldos a partir da realidade concreta. Desta maneira, ponderando a relevância da temática, será necessário maiores aprofundamentos em estudos futuros.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional: Regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas.** São Paulo: Cortez, 2000.
- ARCE, Alessandra. **É possível falar em pedagogia histórico crítica para pensarmos a educação infantil?** *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, dez. 2013. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9695> Acesso em: 22 fev. 2019.
- ARREDONDO, C. S; DIAGO, J. C. **Avaliação educacional e promoção escolar.** São Paulo: Editora da Unesp, 2009.
- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família.** 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1973.
- BARROS, Emília Cristina Ferreira de. **Políticas de avaliação e o prêmio CREI nota 10 no município de João Pessoa: avaliar, controlar e responsabilizar.** Doutorado em Educação. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2017. Disponível em: https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&id=1906 Acesso em: 22 de dez. de 2018.
- BEZERRA, Mayam de Andrade. **Ideários Pedagógicos Na Educação Infantil: concepção docente em CREIs de João Pessoa-PB.** Dissertação de Mestrado. UFPB, João Pessoa, 2019. Disponível em: https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/201906024981d8147079087c2723d639a/mayam_verso_final_24.05.pdf Acesso em: 15 de Jan.
- BLOOM, Benjamim S. et. al. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar.** São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.
- BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009a. **Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm Acesso em 13 de jan. de 2019.
- _____. INEP/SAEB. **Ministro da Educação anuncia mudanças no sistema de avaliação a partir de 2019.** 2018. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/65791-ministro-da-educacao-anuncia-mudancas-no-sistema-de-avaliacao-a-partir-de-2019>> Acesso em: 26 de jan. de 2019.
- _____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1> Acesso em: 16 agos. de 2018.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 14 de agos.de 2018.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em: 16 de agos.de 2018.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – **ECA. Estatuto da Criança e do Adolescente.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm> Acesso em: 13 de jan. de 2019.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Lei que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm> Acesso em: 13 de agos.de 2018.

_____. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. **Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm> Acesso em: 13 de agos. de 2019.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum.** 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 29 de dez.de 2018.

_____. Ministério da Educação. **Documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria número 1.147/2011, do Ministério da Educação.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11990-educacao-infantil-sitematica-avaliacao-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 15 de jun. de 2019.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília : MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf Acesso em: 20 de Jan. de 2020.

_____. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.** 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf> Acesso em: 13 de agos.de 2018.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 20 de Jan. de 2020.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf Acesso em: 29 de jan. de 2020

_____. Ministério da Educação. **Portaria Nº 1.570, de 20 de Dezembro de 2017**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DEDEZEMBRODE2017.pdf> Acesso em 28 de Janeiro de 2020.

_____. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Vol. 1. Brasília, DF: MEC, Ministério de Educação e do Desporto, BRASIL, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf.> Acesso em: 13 de agos.de 2018.

_____. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Vol. 2. Brasília, DF: MEC, Ministério de Educação e do Desporto, BRASIL, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Vol. 3. Brasília, DF: MEC, Ministério de Educação e do Desporto, BRASIL, 1998.

_____. Resolução nº 1, de 7 de abril de 1999. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>> Acesso em: 13 de agos. de 2018.

_____. Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005. **Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf. Acesso em: 13 de agos.de 2018.

_____. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009c. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf Acesso em: 14 de jan.de 2019.

CASTILHO, Vanessa Maria Redigolo. **Avaliação: Concepções Teóricas e Práticas no Cotidiano da Educação Infantil e suas Implicações**. Mestrado em Educação. Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Presidente Prudente. 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vieTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3759078> Acesso em: 11 de jan.de 2019.

CAMPOS, Maria Malta. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. – 6.ed. Brasília : MEC, SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf> Acesso em: 29 de jan. de 2020.

CARRA, Ana Paula. **A Participação das famílias no processo de Avaliação Institucional Participativa na Educação Infantil**. Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1320514> Acesso em: 11 de jan.de 2019.

CORREA, Maria Theresa de Oliveira. **Avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil**: constituição e desenvolvimento na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Doutorado em Educação. Universidade De Brasília, Brasília. 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3544903> Acesso em: 11 de jan.de 2019.

DIAS, Adelaide Alves. **Estágio Supervisionado em Magistério da Educação Infantil I**. In: BRENNAND, Edna Gusmão de Goés; ROSSI, Silvio (Org.). Trilhas do Aprendiz. João Pessoa: Ed. Universitária, UFPB, 2007, v. 1.

DIDONET, V. **A Avaliação na e da educação infantil**. 2014. Disponível em: <mpsp.mp.br>. Acesso em: 24 de agos.de 2019.

FE191 - Aula 10 - Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica ao Ensino Infantil. 2016. 1 vídeo (172 min). Expositoras Profa. Dra. Alessandra Arce e Profa. Dra. Lucinéia Lazaretti. Responsável Prof. Dr. José Claudinei Lombardi. Publicado pelo canal Educação a Distância - FE – UNICAMP. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_W3QqsRJLKo&feature=youtu.be Acesso em: 19 de jun. de 2019.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREITAS, L. C. *et al.* **Avaliação Educacional**: caminhando pela contramão. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREITAS, L. C. **A importância da avaliação**: em defesa de uma responsabilização participativa. Em Aberto, Brasília, v. 29, n. 96 p. 127-139, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2602> Acesso em: 10 de agos. de 2019.

FREITAS, Sirley Leite. COSTA, Michele Gomes Noé da. MIRANDA, Flavine Assis de. **Avaliação Educacional**: formas de uso na prática pedagógica Meta: Avaliação | Rio de Janeiro, v. 6, n. 16, p. 85-98, jan./abr. 2014. Disponível em <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/viewFile/217/pdf> Acesso em: 20 de agos.de 2019.

FREITAS, M. C. **A criança pobre e suas desvantagens: o pensamento social no mundo dos apetrechos**. In: SOUZ A, G. (Org.). A criança em perspectiva: olhares do mundo sobre o tempo da infância. São Paulo: Cortez, 2007.

GATTI, Bernardete A. **Avaliação de sistemas educacionais no Brasil**. Sísifo / Revista de Ciências da Educação · n.º 9 · mai/ago. ISSN 1646-4990. 2009.

GAMBOA, Silvio Ancizar Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2008.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático I** (editores); tradw;ao de Pedrinho A. Guareschi.- Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. **Avaliação: desmistificando alguns conceitos**. Texto apresentado em: Anais ENDIPE, Belo Horizonte, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo : Atlas, 2008.

GODOI, Elisandra Girardelli. **Avaliação na creche: o caso dos espaços não-escolares** 2014. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252416>> Acesso em: 20 de dez.de 2018.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Avaliação de quarta geração**. Tradução de Beth Honorato. Campinas: Unicamp, 2011.

HAYDT. R. C. (2008). **Avaliação do processo de Ensino-Aprendizagem**. 6ª Ed. São Paulo: ática.

HERMIDA, Jorge Fernando. **A Reforma Educacional no Brasil (1988-2001): Processos Legislativos, projetos em conflito e sujeitos históricos**. Tese-Doutorado. Campinas, SP: 2002.

_____. **Educação Infantil: Políticas e Fundamentos**. 2ª ed. João Pessoa, Editora Universitária da UFPB, 2009.

HOFFMANN, J. **Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. 20. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012

_____. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 33. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Ensino: matrículas Ensino Infantil**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/lagoa-de-dentro/pesquisa/13/78117?tipo=grafico> Acesso em: 24 de agos. de 2019.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LAGOA DE DENTRO. Prefeitura Municipal de Lagoa de Dentro. **Plano Municipal de Educação**. 2015. Disponível em: <http://lagoadedentro.pb.gov.br/plano-municipal-de-educacao> Acesso em: 24 de agos. de 2019.

LAMAS, Flávio Lúcio. **Avaliação na Educação Infantil: Análise Do Uso Do Relatório Descritivo Individual Na Rede Municipal De Juiz De Fora**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 2014. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/avaliacao-na-educacao-infantil-analise-do-uso-do-relatorio-descritivo-individual-na-rede-municipal-de-juiz-de-fora/>> Acesso em: 11 de jan.de 2019.

LEVIN, Esteban. **A infância em cena – constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997

LIMA, Leidy Jane Claudino De. **Cuidadores Escolares E Inclusão Educacional: Uma análise das políticas públicas que regulam o trabalho do cuidador na escola**. Mestrado em Educação. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

LISBOA, Carla; QUILLICI, Armindo; PRADO, Mariana do. **A Concepção de Infância Presente no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI**. 2016 Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/861-2839-1-pb.pdf>> Acesso em: 30 de jan. de 2019.

LOUVEIRA, Andreina de Melo. **O debate sobre avaliação da qualidade na educação infantil: traçando cartografias**. Mestrado em Educação. Universidade Federal De São Carlos, São Carlos. 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2878828> Acesso em: 11 de jan.de 2019.

MAGALHÃES, Giselle Modé; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Avaliação na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica**. Revista online de Política e Gestão Educacional, n. 15, Araraquara, SP, 2013. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9354> Acesso em: 30 de jan. de 2020

MARCONI, Marina De Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos De Metodologia Científica**. 7ª Edição. São Paulo Editora Atlas S.A., 2010.

MAROY, C.; DUPRIEZ, V. **La regulation dans les systems scolaires**. Revue Française de Pédagogie, Lyon, v. 130, n. 1, p. 73-87, janv./mars 2000. Disponível em: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-807_2000_num_130_1_1054>. Acesso em: dez. 2019.

MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **As Perspectivas Construtivista e Histórico-Crítica Sobre o Desenvolvimento da Escrita**. Campinas: Autores Associados 2015

MARTINS, Jéssica Nascimento. **Educação Infantil E Infraestrutura**: uma análise do Programa Proinfância no município de João Pessoa (PB). Dissertação de Mestrado. UFPB, João Pessoa, 2019. Disponível em https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/2019114170292e1811425fd8d2914e740/DISSERTAO_FINAL_JSSICA_NASCIMENTO_MARTINS.pdf Acesso em: 20 de Jan.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme. **Pedagogia Histórico-Crítica. Desafios e Perspectivas Para Uma Educação Transformadora**. 1ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. 1ª ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. **A Prática Pedagógica Histórico-Crítica na Educação Infantil e Ensino Fundamental**. 1ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

MELO, Naara Queiroz. **O estado regulador e o mercado educador: um estudo sobre o processo de mercantilização da educação infantil no município de Campina Grande/PB**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2018. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/1582> Acesso: em 22 de dez. de 2018.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Tradução Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MIQUELANTE, M. et al. **Modalidades da Avaliação e as etapas da Sequência Didática: Articulações Possíveis**. Trab. Ling. Aplic. Campinas, n(56.1): 259-299, jan./abr. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132017000100259 Acesso em: 19 de agos. de 2019.

MORAES, Sandro Ricardo Coelho de. **Avaliação Institucional na Educação Infantil de Campinas/ SP**: A experiência de três instituições públicas. Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1710395 Acesso em: 11 de jan. de 2019.

NAGASE, Raquel Hissae. **Políticas de Avaliação da Educação Infantil**: da Formação à Performatividade – O Cumprimento de uma Agee no Município de Maringá. Mestrado em Educação. Universidade Estadual De Maringá, Maringá. 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6329896 Acesso: em 11 de jan. de 2019.

NASCIMENTO, Cláudia Terra; BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **A Construção Social do Conceito de Infância:** algumas interlocuções históricas e sociológicas. CONTEXTO & EDUCAÇÃO. Editora Unijuí, Ano 23, nº 79, Jan./Jun. 2008. p. 47-63

NETA, Maria de Lourdes da Silva; JUNIOR, Antonio Germano Magalhães. **Práticas Avaliativas na História das Tendências Pedagógicas no Brasil.** 2012. XI Encontro Cearense de História da Educação e I Encontro Nacional Do Núcleo De História E Memória Da Educação. ISBN 978-85-8126-016-7. Disponível em: revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article Acesso em: 20 de agos. de 2019.

OLIVEIRA, Daniele Ramos de. **Avaliação na Creche:** Subsídios Teórico-Práticos a Partir da Análise de Documentos do MEC (2000 - 2015). Doutorado em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5270210 Acesso em: 11 de jan. de 2019.

PASQUALINI, J. C. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar da criança de 0 a 6 anos:** desenvolvimento e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/90339> Acesso em: 13 de jan. de 2019.

_____. **Princípios Para A Organização Do Ensino Na Educação Infantil Na Perspectiva Histórico-Cultural:** Um Estudo A Partir Da Análise Da Prática Do Professor. Doutorado em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101525/pasqualini_jc_dr_arafcl.pdf?sequence=1 Acesso em: 13 de jan. de 2019.

PAZ, Senhorinha De Jesus Pit. **A Avaliação na Educação Infantil:** Análise da produção acadêmica brasileira presente nas reuniões anuais da ANPEd entre 1993 e 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/102215/223344.pdf;sequence=1> Acesso em: 14 de agos. de 2019.

PERA, Nazoeme Alves Oliveira. **O Que a Família tem a Dizer Sobre o Parecer Descritivo/Avaliação Do Seu Filho Na Educação Infantil?** Mestrado em Educação Universidade do Vale do Ita Jaí, Itajaí. 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1516194 Acesso em: 11 de jan. de 2019.

PIMENTA, Claudia Oliveira. **Avaliações municipais da educação infantil:** contribuições para a garantia do direito à educação das crianças brasileiras? Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo. 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5129786 Acesso em: 11 de jan. de 2019.

PRADO, Gabriela Ortiz. **A Avaliação na Educação Infantil – Reflexões Sobre a Perspectiva de uma Professora do Município do Rio Grande/RS a Partir Dos Relatórios de Avaliação.** Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande 2015. Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3090896> Acesso em: 22 de dez.de 2018.

Prof. Luiz Carlos de Freitas expõe os riscos da Base Nacional Comum Curricular. 2016. 1 vídeo (6:18 min). Expositor Prof. Luiz Carlos de Freitas. Publicado pelo canal Fliperama14. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nKvngaMZdKk> Acesso em: 12 de dez. 2019.

RICHARDSON. Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Políticas de Educação Infantil e Avaliação.** Cadernos de Pesquisa. v.43 n.148 p.44-75 jan./abr. 2013 . Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/04.pdf> Acesso em: 27 de mai.de 2019.

ROTHEN, José Carlos. **Uma pequena história da avaliação da educação a partir do caso brasileiro e francês.** In ROTHEN, José Carlos, SANTANA Andréia da Cunha Malheiros (org). Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

SAVIANI,Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2014.

_____. **Escola e Democracia.** 43º ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

_____. **Sobre a natureza e especificidade da educação.** Em aberto, Brasília, ano 3, n.22, jul/ago, 1984. Disponível em: <http://ifibe.edu.br/arq/20150911214634120944442.pdf>. Acesso em: 27 dez. de 2019.

SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros. **A constituição do Estado Avaliativo e o aumento das avaliações externas:** propagando um ensino desigual para todos. In ROTHEN, José Carlos, SANTANA Andréia da Cunha Malheiros (org). Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

SCRIVEN, M. **The methodology of evaluation,** In: TYLER, R. W.; GAGNE, R. M.; SCRIVEN, M. *Perspectives of curriculum evaluation.* Chicago: Rand McNally, 1967.

SILVA, Assis Leão da; GOMES, Alfredo Macedo. **Avaliação Educacional: Concepções e Embates Teóricos.** Estud. Aval. Educ., São Paulo, v. 29, n. 71, p. 350-384, maio/ago. 2018.

Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/5048/3636> Acesso em: 27 de mai.de 2019.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A Pesquisa Qualitativa In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOUSA, José Vieira de; ROCHA Ana Paula de Matos Oliveira. **Repercussões da avaliação como instrumento de regulação da política** educacional. In ROTHEN, José Carlos, SANTANA Andréia da Cunha Malheiros (org). Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

STUFFLEBEAM, D. L.; SHINKFIELD, A. J. **Evaluation sistemática**. Guia teórica e prática. Madrid: Paidós, 1987

VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade. **Avaliação Institucional Na Educação Infantil: Percursos Formativos**. Mestrado em Educação Universidade Federal Do Espírito Santo, Vitória. 2015. Disponível em:
<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2764691> Acesso em: 11 de jan.de

APÊNDICES

APÊNDICE A

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

PREZADO PROFESSOR (A):

Solicitamos por gentileza sua participação de forma voluntária para responder ao presente questionário, que faz parte de uma pesquisa de mestrado que vem sendo desenvolvida junto ao Programa de pós-graduação em Educação – PPGE com o tema **EDUCAÇÃO INFANTIL E AVALIAÇÃO: implicações da política educacional na percepção dos docentes do município Lagoa de Dentro-PB**. Tem como objetivo analisar a concepção de avaliação para a Educação Infantil no município Lagoa de Dentro-PB e as implicações da política educacional na percepção dos professores.

QUESTIONÁRIO

I. INFORMAÇÕES GERAIS

1. Idade: () Menos de vinte anos () Entre 21 e 30 anos () Entre 31 e 40 anos () Entre 41 e 50 anos () Acima de 50 anos

2. Sexo: () Masculino () Feminino

3. Formação inicial em:

R: _____

4. () Bacharelado () Licenciatura () Nível Médio (magistério)

5. Ano de formação:

R: _____

6. Vínculo empregatício: () Temporário () Efetivo

7. Tempo de serviço na Educação Infantil:

R: _____

II. TEMAS ESPECÍFICOS SOBRE INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

8. Qual a sua concepção de infância? Como você define a infância?

R: _____

9. O que você entende por educação infantil? O que esta etapa deveria trabalhar?

R: _____

10. O seu curso de formação trabalhou questões voltadas para infância e organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil? Se sim, ele foi suficiente?

R: _____

III. TEMAS ESPECÍFICOS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

11. O que é avaliação educacional? Qual é a sua importância nos processos educativos na Educação Infantil?

R: _____

12. Quais perspectivas de avaliação educacional você conhece?

R: _____

13. Dentre as existentes, com qual perspectiva teórico-metodológica você se identifica?

R: _____

14. Quais instrumentos e recursos utiliza para a avaliação (caso utilize)?

R: _____

15. Qual é a concepção de avaliação que o currículo da escola propõe?

R: _____

16. As atividades de planejamento e avaliação educacional são elaboradas de maneira coletiva? Ou cada professor adere a uma modalidade de forma individual?

R: _____

17. O que você pensa a respeito dos documentos oficiais propostos pelo Ministério da Educação para a Educação Infantil (RCNEI, as Diretrizes Curriculares e a BNCC)? Você conhece os documentos?

R: _____

18. Considerando que a resposta anterior foi positiva, como você considera a avaliação educacional proposta pelos documentos? Descreva seus pontos positivos e negativos.

R: _____

19. Os professores do município têm formação continuada?

SIM () NÃO ()

20. Os professores participam nas escolhas temáticas para a formação?

SIM () NÃO ()

21. O tema avaliação já foi tratado em alguma formação continuada?

SIM () NÃO ()

22. Na sua opinião, o que proporia em termos didáticos para melhorar o funcionamento da escola em termos gerais e a avaliação em particular.

R: _____

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
(Conforme a resolução do CNS/ No. 510/2016)

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa: **“EDUCAÇÃO INFANTIL E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: a política educacional de avaliação na práxis da escola”**. Será desenvolvida por Déborah Kallyne Santos da Silva, mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE da Universidade Federal da Paraíba-UFPB, sob a orientação do prof. Dr. Jorge Fernando Hermida Aveiro. Este estudo foi devidamente aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal da Paraíba sob o registro CAAE: 13503719.0.0000.5188. Nosso objetivo geral é analisar a concepção de avaliação para a Educação Infantil no município Lagoa de Dentro-PB e as implicações da política educacional na percepção dos professores. Especificamente tem-se como objetivos analisar os documentos oficiais nacionais e locais que versam sobre a Educação Infantil e a proposta de avaliação contida neles; investigar a relação entre a avaliação na e da Educação Infantil e suas implicações políticas; identificar a concepção de avaliação dos professores do município Lagoa de Dentro, bem como sua(s) perspectiva(s) teórico-metodológica(s); e compreender a percepção dos professores do município Lagoa de Dentro acerca dos documentos da política educacional que versam sobre a avaliação. Quanto aos procedimentos de coleta de dados, serão aplicados questionários, os quais serão realizados de forma individual e escrita. Os riscos que envolvem esta pesquisa serão de acordo com a Resolução do CNS/ No. 510/2016, pois por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, poder haver insegurança quando expostos alguns conceitos que, talvez, sejam desconhecidos pelos participantes. Com relação aos benefícios também estão de acordo com a resolução do CNS/ No. 510/2016.

Você terá a liberdade para escolher se aceita ou não participar desta pesquisa. Sua participação é voluntária, e, se, por algum motivo, desistir não haverá nenhum dano ou prejuízo a você. Do mesmo modo, poderá a qualquer momento solicitar esclarecimento sobre este estudo.

Seu nome permanecerá sob sigilo. Assim, solicito a sua permissão para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos. Os resultados da pesquisa permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar

deste estudo. A pesquisadora responsável estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer momento da pesquisa.

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o consentimento para participação na pesquisa e para publicação dos resultados.

Lagoa de Dentro-PB, ____de _____de_____.

Assinatura do (a) entrevistado (a)

Assinatura do (a) pesquisador(a)

Contatos:

Programa de pós-graduação em Educação- PPGE/UFPB - Cidade Universitária Campus I, Setor Humanístico, Bloco III, João Pessoa-PB, CEP: 58.059-900 Fone: 83XX3216-7702 e fax: 83XX3216-7140. E-mail: kall.ld@hotmail.com Fone: (83) 9 9322-4801

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da UFPB – Endereço: Cidade Universitária – Campus I – Conj. Castelo Branco – CCS/UFPB – João Pessoa-PB - CEP 58.051-900 - E-mail do eticaccs@ccs.ufpb.br – fone: (83) 3216-7791 – Fax: (83) 3216-7791

ANEXOS

ANEXO A- TERMO DE ANUÊNCIA

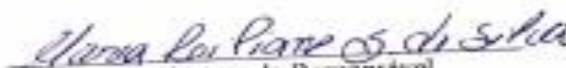
TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução da pesquisa intitulada "EDUCAÇÃO INFANTIL E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: a política educacional de avaliação na prática da escola", a ser desenvolvida pela aluna **DÉBORAH KALLYNE SANTOS DA SILVA**, do **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**, do **CENTRO DE EDUCAÇÃO**, da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação do Prof. **DR. JORGE FERNANDO HERMIDA**, nesta instituição.

Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso em verificar seu desenvolvimento para que se possa cumprir os requisitos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, como também, no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para garantia de tal segurança e bem-estar.

Igualmente informamos que para ter acesso à coleta de dados nesta instituição, fica condicionada à apresentação à direção da mesma, da Certidão de Aprovação do presente projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba. Tudo como preconiza a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

João Pessoa-PB, 10 de JULHO de 2019.



Assinatura do Responsável
MARIA LÚCIA SOARES DA SILVA
Secretária de Educação
Mat. 3478

Nome completo do responsável: MARIA LÚCIA SOARES DA SILVA
CPF: 873.281.514-04 CNPJ: _____
Carimbo