



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

FERNANDA PINHELLI FRANZOI

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE**

**CAMPINAS**

**2021**

FERNANDA PINHELLI FRANZOI

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Educação, na área de concentração Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mara Regina Lemes De Sordi

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA FERNANDA PINHELLI FRANZOI E ORIENTADA PELA PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> MARA REGINA LEMES DE SORDI

**Campinas**

**2021**

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Rosemary Passos - CRB 8/5751

F859a Franzoi, Fernanda Pinhelli, 1980-  
A avaliação da aprendizagem na educação infantil : implicações no  
trabalhodocente / Fernanda Pinhelli Franzoi. – Campinas, SP : [s.n.], 2021.

Orientador: Mara Regina Lemes de Sordi.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas,  
Faculdade de Educação.

1. Aprendizagem - Avaliação. 2. Trabalho docente. 3. Educação  
infantil. 4. Avaliação das políticas educacionais. I. Sordi, Mara Regina  
Lemes de, 1955-.  
II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** The assesment of learning in early childhood education :  
implications for teaching work

**Palavras-chave em inglês:**

Learning assessment

Teaching work

Childhood education

Evaluation policies

**Área de concentração:** Educação

**Titulação:** Mestra em Educação

**Banca examinadora:**

Mara Regina Lemes de Sordi [Orientador]

Virgínia Cecília da Rocha Louzada

Roberta Rocha Borges

Marcos Henrique Almeida dos Santos

**Data de defesa:** 23-06-2021

**Programa de Pós-Graduação:** Educação

**Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)**

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0002-0525-2253>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/4913862950488191>

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE**

**Autora: FERNANDA PINHELLI FRANZOI**

**COMISSÃO JULGADORA:**

Orientadora: Profª Drª Mara Regina Lemes de Sordi

Profª Drª Virgínia Cecília da Rocha Louzada

Profª Drª Roberta Rocha Borges

Profº Drº Marcos Henrique Almeida dos Santos

A ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

**2021**

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por permitir esta conquista que tanto sonhei!

A prof<sup>a</sup>. Mara, que primeiramente acreditou em mim e que, de maneira competente e acolhedora proporcionou valiosas orientações para esta dissertação. Obrigada pela maestria e pela sua generosidade ímpar enquanto ser humano!

Aos professores que compuseram a banca e puderam compelir inúmeros conhecimentos a este trabalho!

A minha mãe, que mergulhou comigo neste sonho, e, mesmo sabendo que conciliar a vida acadêmica, profissional e pessoal não seria tarefa fácil, jamais exitou que este sonho não fosse materializado. Obrigada por me apoiar... apoiar... apoiar, incentivar e vibrar com cada etapa desta pesquisa! Ao meu pai, protetor e encorajador - presente em todos os momentos da minha vida!

Ao meu esposo César e ao meu filho Pietro que, além de entenderem minha ausência nas tantas horas dedicadas a esta pesquisa, sempre estiveram na torcida para que tudo fosse concretizado - Obrigada por me fazerem acreditar!

A minha irmã, pela intensidade de amor e carinho!

Ao grupo de pesquisa LOED, pelas trocas e por tudo que pude aprender com vocês!

A amiga Regina, por todos os momentos compartilhados: angústias, incentivo e acalento! A Sandra, Michele, Natália - amigas que, cotidianamente estiveram ao meu lado durante esta trajetória.

A Secretaria Municipal de Educação de Monte Mor - especialmente a Gestão 2017 - 2020; e aos docentes que aceitaram participar desta pesquisa, o meu muito obrigada!

A todos(as) aqueles(as) que de forma direta ou indireta contribuíram para esta conquista.

## RESUMO

A pesquisa teve como objetivo analisar se, na percepção dos professores, a política de avaliação da aprendizagem, na Educação Infantil, implementada no município de Monte Mor – nos anos de 2017 a 2019 – afetou o trabalho docente dos(as) que atuaram junto às turmas de crianças com 5 anos de idade. Para isso, foi realizada pesquisa de abordagem qualitativa, a qual utilizou, para coleta de dados, entrevistas semiestruturadas junto aos docentes, análise documental e revisão bibliográfica. A análise dos dados ocorreu por triangulação. Como conclusões do estudo, constatou-se que, no que se refere à avaliação da aprendizagem, os aparatos legislativos nacionais e municipais nem sempre apresentam concordância – alguns trechos dos documentos municipais demonstraram discordância com as bases nacionais. Certificou-se que, as matrizes de referência que regem a avaliação da aprendizagem no município estão calcadas na esfera da leitura, escrita e raciocínio lógico. Averiguou-se que, assim como a avaliação da aprendizagem, as formações oferecidas junto aos docentes também ressaltaram as mesmas áreas do conhecimento. Por fim, foi possível identificar que, na percepção dos(as) docentes entrevistados(as), a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil produziu diversas implicações junto ao trabalho docente, dentre elas, a reorganização do trabalho e os ajustes no planejamento diário a fim de buscar estratégias para alcançar o que era solicitado nas avaliações, principalmente quando se tratava das matrizes de Língua Portuguesa e Matemática. O conceito de qualidade de educação também foi discutido e revelou-se que, erroneamente, a alfabetização precoce na Educação Infantil tem sido considerada como sinônimo de qualidade de educação. Tal perspectiva tem contribuído para o aniquilamento de uma pedagogia da infância, bem como a exaltação de um trabalho docente prescritivo. Outrossim, urge investigar possibilidades que subvertem esse cenário, a fim de realmente alcançar uma verdadeira Educação Infantil pública e com qualidade socialmente referenciada.

Palavras-chaves: Avaliação da Aprendizagem; Trabalho Docente; Educação Infantil; Políticas de Avaliação.

## **ABSTRACT**

The research aimed to analyze whether, in the perception of teachers, the politic of assessing learning in early childhood education implemented in the municipality of Monte Mor - in the years 2017 to 2019 affected the teaching work of those who worked with the classes of children aged 5 years deity. For this, a qualitative research was carried out, which used semi-structured interviews with teachers, document analysis and bibliographic review for data collection. Data analysis was done by triangulation. As conclusions of the study it was found that, with regard to the assessment of learning, the national and municipal legislative apparatus are not always in agreement, some excerpts from the municipal documents showed disagreement with the national bases; the reference matrices that govern the assessment of learning in the municipality are based on the sphere of reading, writing and logical reasoning; found that as well as the assessment of learning, the training offered to teachers also highlighted the areas of reading, writing and logical reasoning; finally, it was possible to identify that, in the perception of the interviewed teachers, the assessment of learning in early childhood education had several implications for the teaching work, among them, the reorganization of work and adjustments in daily planning in order to seek strategies to achieve what it was requested in the evaluations, mainly when it came to the matrixes of Portuguese Language and Mathematics. The concept of quality of education was also discussed and it was revealed that, wrongly, early literacy in early childhood education has been synonymous with quality of education. Such a perspective has contributed to the annihilation of a childhood pedagogy as well as the exaltation of prescriptive teaching. Furthermore, there is an urgent need to investigate possibilities that subvert this scenario, in order to really achieve a real public education with socially referenced quality.

Keywords: Learning Assessment; Teaching Work; Child Education; Evaluation Politics.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Tonucci, Francesco (1989) .....	18
Figura 2 - Tonucci, Francesco (1970) .....	39
Figura 3 - Tonucci, Francesco (1974) .....	90
Figura 4 - Tonucci, Francesco (1978) .....	90

## LISTA DE QUADROS

Quadro I - Percurso de Investigação.....	66
Quadro II - Participantes.....	72
Quadro III - Narrativas dos sujeitos: concepção de avaliação da aprendizagem.....	83
Quadro IV - Narrativas dos sujeitos: a avaliação da aprendizagem no município pesquisado.....	84
Quadro V - Narrativas dos sujeitos: como deveria acontecer a avaliação da aprendizagem....	85
Quadro VI - Narrativas dos sujeitos: a avaliação da aprendizagem efetivada no município, representa o real desenvolvimento da turma?.....	87
Quadro VII - Narrativas dos sujeitos: concepção de trabalho docente.....	88
Quadro VIII - Narrativas dos sujeitos: relação da avaliação da aprendizagem e trabalho docente.....	89
Quadro IX - Concepção de avaliação da aprendizagem na Educação Infantil.....	95
Quadro X - Efetivação da avaliação da aprendizagem na Educação Infantil.....	100
Quadro XI - Avaliação: Como deveria acontecer? Ela representa o real desenvolvimento da turma?.....	105
Quadro XII - Trabalho docente: o que é? Qual sua relação com a avaliação da aprendizagem?.....	115

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização  
ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica  
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar  
BNCC - Base Nacional Comum Curricular  
CEB - Conselho de Educação Básica  
CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério  
CF - Constituição Federal  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil  
DIPI - Desenvolvimento Integral na Primeira Infância  
FMI - Fundo Monetário Internacional  
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC - Ministério da Educação e da Cultura  
RCNEI - Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil  
OCDE - Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais  
PDI - Professor do Desenvolvimento Infantil  
PEB I - Professor de Educação Básica I  
PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa  
PNLD - Programa Nacional do Livro e Material Didático  
REDUCA - Rede Latino Americana de Organizações da Sociedade Civil para Educação  
SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica  
SAEPE - Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco  
SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo  
SME - Secretaria Municipal de Educação  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura  
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

## **SIGLAS DE IDENTIFICAÇÃO NAS ENTREVISTAS**

D1 - Docente 1

D2 - Docente 2

D3 - Docente 3

D4 - Docente 4

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	<b>18</b>
<b>EDUCAÇÃO INFANTIL, CRIANÇA, INFÂNCIA E ESCOLA: UMA CONVERSA INICIAL</b>	<b>18</b>
1.1 - Educação Infantil: raízes históricas	21
1.2 - O conceito de criança e infância: compreensões necessárias	24
1.3 - A escola forma ou (en)forma?	30
<b>CAPÍTULO II</b>	<b>39</b>
<b>OS DESDOBRAMENTOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS NO CAMPO DA AVALIAÇÃO</b>	<b>39</b>
2.1 A reforma do Estado e as inferências na Educação	42
2.2 - O “plágio” de políticas públicas na educação: a disputa do campo avaliativo	45
2.3 - A Educação Infantil no contexto de políticas públicas mercadológicas	58
<b>CAPÍTULO III</b>	<b>64</b>
<b>OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E AS CARACTERÍSTICAS DO OBJETO DE ESTUDO</b>	<b>64</b>
3.1- Percurso Metodológico	69
3.2 - Sujeitos entrevistados	72
3.3 - Coleta de dados: técnicas e instrumentos	73
3.4 - Procedimento de análise dos dados	74
3.5 - Caracterização da rede municipal	76
<b>CAPÍTULO IV</b>	<b>90</b>
<b>A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O TRABALHO DOCENTE: ANÁLISE E DISCUSSÃO</b>	<b>90</b>
4.1 - Avaliação da Aprendizagem na Educação Infantil	91
4.2 - Quadro IX - Concepção de avaliação da aprendizagem na Educação Infantil	95
4.3 - Quadro X - Efetivação da avaliação da aprendizagem na Educação Infantil	100
4.4 - Quadro XI - Avaliação: Como deveria acontecer? Ela representa o real desenvolvimento da turma?	105
4.5 - Quadro XII - Trabalho docente: o que é? Qual sua relação com a avaliação da aprendizagem?	115
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>124</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>129</b>
<b>APÊNDICE</b>	<b>135</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>141</b>

## INTRODUÇÃO

A escrita de uma dissertação é algo curioso, diria que é um emaranhado de sentimentos. Embora os prazeres da pesquisa sejam muito gratificantes, o oposto também pode ser sentido pelo pesquisador: ideias perturbadoras e enlouquecedoras que muitas vezes atravessam nossos pensamentos e desarticulam todo processo ali desenhado. São, então, pensamentos que desalinham, harmonizam, desarticulam e por fim novamente se (re)organizam.

Mas o fato é que, mesmo antes de dispor de um vínculo oficial junto ao espaço formal de pesquisa, instigações em torno do cotidiano laboral nunca deixaram de perpassar meus pensamentos, acredito que tal fato se apresenta como um dos motivadores para conquistar o ingresso na pesquisa acadêmica.

E que conquista! Atualmente, dispomos de um cenário político que precariza e desvaloriza a pesquisa e a ciência, desta forma, poucos têm tamanho privilégio. Minha formação de base foi/é na escola pública.

Foi no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), antigo magistério, que se iniciou minha formação profissional, entre os anos de 1996 a 1999. O projeto CEFAM começou a ser implementado em 1983, com a necessidade de aprimorar os cursos normais (antigo magistério), apresentava uma visão diferenciada, com destaque para uma formação reflexiva e política – haja vista que o novo cenário educacional carecia de uma formação diferente daquela até então propagada/oferecida. No entanto, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 trouxe, como exigência, a formação superior como requisito mínimo para atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais. Assim, em 2005, o projeto CEFAM foi extinto, pois não mais atendia aos aparatos legislativos.

Atuar na rede pública de Educação Infantil há dez anos como diretora de escola na prefeitura municipal de Monte Mor, antecedido por outros dez de atuação como professora, também na rede pública, de outro município da região metropolitana de Campinas, cidade de Hortolândia – ora na antiga 1ª série, ora na pré-escola – me trouxe/traz grande familiarização, provocação e reflexão acerca desta faixa etária.

A produção de um trabalho de conclusão de curso na graduação, orientado pela Prof.<sup>a</sup> Ana Lúcia Goulart de Faria, junto à Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em 2007, não poderia estar distante da minha atuação enquanto professora. Isso sobreposto por um

cenário de políticas públicas que, naquele momento, se desdobravam no cotidiano da escola - o Ensino Fundamental de nove anos.

Assim, em meio a atuação como professora concomitante à implementação do Ensino Fundamental de nove anos, através da lei nº 11.274/2006<sup>1</sup> (no ano de 2007), tive a oportunidade de tecer importantes questionamentos que abordavam a inserção das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental no município de Hortolândia, bem como entender qual era o trabalho dos(as) professores(as) que, pela primeira vez, atuariam junto às crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Desta forma, buscou-se entender se o trabalho docente privilegiaria uma formação, junto às crianças de 6 anos, que estivesse subsidiada pelo lúdico sem antagonizar as questões do letramento e da alfabetização.

Outro fato importante no cenário acima descrito conjugava com as indagações e preocupações junto às crianças de 5 anos, que a partir de então, estariam concluindo a pré-escola mais cedo.

Sabe-se que perspectivas escolarizantes sempre atravessaram a pré-escola trazendo diversos debates. Deste modo, ao frequentar o Ensino Fundamental aos 6 anos, estariam agora as crianças, aos 5 anos, sendo alvo e pressionadas por uma intensa e precoce alfabetização?

Entusiasmada em ampliar essa discussão – a qual, em 2017, completou 10 anos – e, agora com lentes também focadas no campo avaliativo e no trabalho docente, paralelo a uma agenda educacional que ainda continua a desencadear políticas públicas que consubstanciam as formas de subordinação, exclusão e negação de uma formação humana, concebo este trabalho tendo como objeto de estudo as práticas de avaliação da aprendizagem utilizadas junto às crianças com 5 anos e o entendimento de se, na percepção dos(as) docentes, tais práticas trazem implicações ao trabalho docente.

O entusiasmo investigativo é decorrente da observação de práticas avaliativas da aprendizagem na pré-escola, as quais são disseminadas no município que atuo enquanto gestora (a saber, Monte Mor - SP). Tais práticas, por sua vez, tendem a imprimir características peculiares junto ao trabalho docente.

Neste momento, pretendo esclarecer que existem três tipos de avaliações: a avaliação da aprendizagem, a avaliação institucional e a avaliação em larga escala. Embora o objeto de estudo esteja conduzido pela avaliação da aprendizagem, é necessário compreender a justaposição que ocorre nesta pesquisa entre a avaliação da aprendizagem e a avaliação em larga escala, conduzida por políticas públicas de avaliação.

---

<sup>1</sup> 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.

Embora exista um referencial legal, tanto nacional quanto municipal, no que concerne à avaliação na Educação Infantil, é possível observar que nos últimos anos a cobrança junto às turmas de crianças com 5 anos de idade tem sido intensificada (hipótese levantada lá em 2007, quando as crianças de 6 anos passaram a frequentar o Ensino Fundamental de nove anos). Tal desígnio tem como objetivo garantir o acompanhamento das evoluções de aprendizagens, principalmente no que diz respeito às habilidades de leitura, escrita e raciocínio lógico matemático, sob o prisma de uma precoce/intensa alfabetização, acarretando uma preparação para o Ensino Fundamental, já que este nível de ensino conta com as avaliações em larga escala.

Nesse sentido, o objeto de estudo desta pesquisa esteve pautado em entender se, na percepção dos(as) professores(as), o uso da avaliação da aprendizagem na Educação Infantil trouxe implicações ao trabalho docente sob o ideário mercadológico, que nesta lógica, restringe a função do(a) professor(a) em planejar demasiadamente atividades que estivessem alicerçadas por habilidades que posteriormente fossem elencadas nas avaliações da aprendizagem, bem como entender se tal cenário conduziu a uma autonomia controlada e um trabalho docente fortemente prescritivo.

Deste modo, destaca-se o objetivo geral deste estudo: analisar se, na percepção dos(as) professores(as), a avaliação na Educação Infantil, no município de Monte Mor, nos anos de 2017 a 2019, afetou o trabalho docente dos(as) profissionais que atuaram junto às turmas de crianças com 5 anos.

Logo, dentre os objetivos específicos, traçou-se os seguintes:

1. descrever as bases legais que regem a avaliação na Educação Infantil no município de Monte Mor e apontar as eventuais congruências com os referentes nacionais;
2. verificar as matrizes de referência que subsidiaram a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil no município de Monte Mor junto às turmas de 5 anos;
3. constatar eventuais relações da política de formação continuada do município com os processos de avaliação da aprendizagem na Educação Infantil;
4. identificar se, na percepção dos(as) professores(as), há relações entre os processos de avaliação da aprendizagem na Educação Infantil e o trabalho docente.

Desta forma, para compreender a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil e as implicações dela no trabalho docente, também foi necessário um breve estudo sobre as políticas públicas educacionais, principalmente aquelas que surgiram na década de 90 e suas reverberações no micro (aqui, entendido como o espaço escolar).

Talvez pareça incomum compreender como será abordado a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil atrelada às avaliações em larga escala, visto que este nível de ensino ainda não é alvo direto e explícito de tal política avaliativa. No entanto, no decorrer da pesquisa tal desnaturalização passa a ser melhor entendida.

Outra questão que merece destaque nestas primeiras palavras, refere-se ao fato de explicar a diferença que existe em distinguir a avaliação **da** Educação Infantil e a avaliação **na** Educação Infantil. A primeira aqui destacada, se reporta em debater e avaliar a estrutura ofertada nas instituições, dentre elas: as condições materiais e as estruturais. Já a segunda categoria mencionada, isto é, a avaliação na Educação Infantil refere-se em avaliar o processo de aprendizagem da criança realizada pelo(a) docente, foco central deste estudo.

Assim, esta pesquisa conduzirá valiosas reflexões junto ao referencial teórico já publicado nos últimos anos acerca do tema avaliação da aprendizagem na Educação Infantil. Estendendo o trabalho, também, ao objetivo de compreender se, na percepção dos(as) professores(as) que atuam junto à pré-escola, houve implicações no trabalho docente. Tal estudo teve como arcabouço as reformas educacionais oriundas dos anos de 1990, as quais trouxeram novas compreensões, contextualizações e olhares acerca do tema pesquisado.

O primeiro capítulo, intitulado **“Educação Infantil, Criança, Infância e Escola: Uma conversa inicial”**, abre a dissertação com discussões pertinentes sobre a temática, trazendo aspectos históricos, bem como legislativos, de como foi se constituindo a Educação Infantil no Brasil. Oportuno, também, foi discutir a construção social do conceito de infância e de criança, para isso os aportes da iconografia foram essenciais. E, por fim, a função que a escola vem cumprindo desde sua existência, isto é, uma escola que muito mais (em)forma e molda, do que forma e, neste debate, foi valioso discutir o quão necessário era tornar a pré-escola obrigatória.

Já o segundo capítulo, **“Os Desdobramentos de Políticas Públicas no Campo da Avaliação”**, apresenta um panorama geral sobre como a agenda internacional traz implicações nas políticas públicas educacionais de cunho nacional, as quais, ancoradas no discurso da morosidade da escola pública, discursam sobre a necessidade de se impor uma suposta “qualidade” educacional. Neste sentido, mostra-se que, faz-se uso equivocado tanto do conceito de qualidade de educação quanto do papel da avaliação, por conseguinte, se apropriam do campo avaliativo como lugar de disputa e embate. Desse modo, tais políticas afetam todos os níveis de ensino e, de modo muito sutil, não deixam de afetar a primeira etapa da Educação Básica (a Educação Infantil). Mas o que realmente vem a ser uma educação de qualidade? É o que se encarrega também de responder este segundo capítulo.

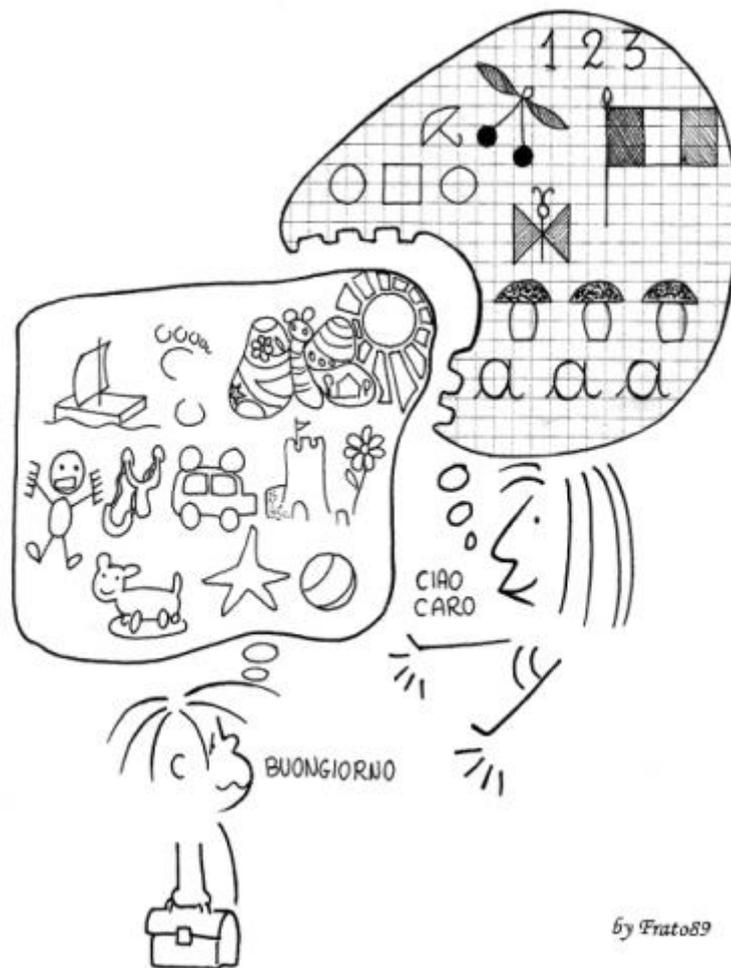
O terceiro capítulo, **“Os Procedimentos Metodológicos e as Características do Objeto de Estudo”**, tem a preocupação em abordar o percurso metodológico, desde a definição do estudo, o qual se caracterizou como sendo de cunho qualitativo, até os métodos utilizados para se coletar dados e constatar as hipóteses inicialmente destacadas - dentre esses métodos: a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e as entrevistas junto aos docentes que atuam no município pesquisado. Neste capítulo, também foi exposto o instrumento utilizado e intitulado como triangulação de dados, o qual possibilita maior veracidade e validação dos resultados obtidos. Ademais, neste capítulo, é descrito os sujeitos elencados na pesquisa. Vale constar que, aqui, a dialogicidade ocorre por meio de entrevista semiestruturada, pela caracterização da rede de ensino pesquisada e, por fim, pelos documentos municipais analisados.

É no quarto capítulo, **“A Avaliação da Aprendizagem na Educação Infantil e o Trabalho Docente: Análise e Discussão”**, que se detém em explorar a análise dos dados coletados. Nesta parte do trabalho, as reflexões, interpretações e diálogos com os referenciais teóricos tornaram-se parte fundamental para compreender as questões apresentadas no início deste estudo. A categorização dos dados possibilitou descobrir as concepções, juízos de valores e impressões que os(as) docentes apresentaram perante os conceitos abordados.

Por fim, as **Considerações Finais** se incumbirá em concluir, através de reflexões peculiares, a temática da avaliação da aprendizagem na Educação Infantil e o trabalho docente junto à rede de ensino pesquisada, mostrando possibilidades e alternativas de subverter os impasses avaliativos que envolvem crianças pequenas e que interferem definitivamente na qualidade da educação discutida nesta pesquisa.

# CAPÍTULO I

## EDUCAÇÃO INFANTIL, CRIANÇA, INFÂNCIA E ESCOLA: UMA CONVERSA INICIAL



by Frato89

A curiosa imagem acima, embora datada há cerca de trinta anos, esbanja a atualidade que nos cerca e traz, como pano de fundo, os debates que envolve a educação, mais precisamente a Educação Infantil e o que se espera deste nível de ensino – ora pela sociedade capitalista e pelas políticas públicas, ora por intelectuais e pesquisadores, ora pelos docentes e crianças. Torna-se ferrenha a disputa por este nível de ensino, seja para responder às demandas mercadológicas e, por conseguinte, a uma intensificação precoce de alfabetização solicitada pelo Ensino Fundamental, seja para almejar uma educação que esteja alicerçada na formação humana.

Aqui, no Brasil, o pertencimento da Educação Infantil junto à Educação Básica é relativamente recente, ocorreu há aproximadamente 32 anos. Sob esta conquista, Campos (2013) ressalta que

Foi a articulação desses atores sociais, reforçada por movimentos que lutavam pelos direitos humanos de crianças e adolescentes, que conseguiu garantir, na nova Constituição Federal de 1988, a inclusão da creche no sistema educacional, juntamente com a pré-escola, definindo a educação da criança de 0 a 6 anos como parte da primeira etapa da educação básica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, conservou essa estrutura e introduziu a meta da formação de professores no nível superior também para creches e pré-escolas. (CAMPOS, 2013, p. 31).

Juridicamente, a Educação Infantil tem seu reconhecimento na Constituição Federal (CF) de 1988, que, de acordo com o artigo 208, inciso III do referido documento, traz a seguinte redação: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: “... IV - atendimento em creche e pré escola às crianças de zero a cinco anos de idade;” – com a emenda constitucional nº 53/2006<sup>2</sup>.

Já a emenda constitucional nº 59 de 11/11/2009 assegurou, como obrigatória e gratuita, a Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Diante dessa emenda, é possível destacar que a Pré-Escola, pela primeira vez, acaba por ser reconhecida como obrigatória.

No momento em que nos referimos à Educação Infantil, vale explicitar que tal nível de ensino está inserido na Educação Básica, bem como, é considerado a primeira etapa da mesma. Para efeitos legais, de acordo com o artigo 21 da LDB 9.394/1996, “A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio”.

Para melhor compreender o oferecimento da Educação Infantil, podemos nos ater ao artigo 30 da LDB 9.394/1996: “A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou

---

<sup>2</sup> Emenda Constitucional nº 53/2006, entre outras alterações, modifica o limite da idade da Educação Infantil de 6 para 5 anos.

*entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade*”. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013<sup>3</sup>).

Após a aprovação da LDB 9.394/1996, um novo panorama pedagógico também começa a ser delineado, houve a construção e a publicação de um primeiro documento, conduzido por novos elementos orientadores para as práticas pedagógicas da Educação Infantil, intitulado “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (RCNEI, 1998). Entre os princípios deste documento, destacam-se:

- 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;
- 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. (BRASIL, 1998, p.13).

No que se refere ao amparo legislativo e concomitantemente pedagógico, além da Constituição Federal de 1988 e da LDB 9.394/1996, é possível destacar a resolução nº 5, de 2009. Esta última fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Tal resolução, de cunho mandatória, aponta, em seu artigo 4º, o que segue abaixo:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, Ministério da Educação, Resolução nº 5 de 2009).

Tão importante quanto as leis e diretrizes destacadas acima, vale apontar outros documentos que foram construídos e se tornaram subsídios para a Educação Infantil, dentre eles, podemos destacar: “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (2006); “Indicadores de Qualidade para Educação Infantil” (2009); Educação Infantil: Subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação (2012).

Mais recentemente, podemos citar o Plano Nacional de Educação (PNE) - 2014, aprovado pela lei 13.005, o qual também insere a Educação Infantil, bem como, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada em 2017.

---

<sup>3</sup> Lei 12.796 de 2013, Educação Básica e gratuita dos 4 aos 17 anos.

Diante deste breve esboço das referências legislativas que envolvem a Educação Infantil, principalmente os destacados na resolução nº 5 de 2009, isto é, para além do levantamento dos aspectos a serem considerados nas propostas pedagógicas<sup>4</sup>, torna-se importante retomar, nas próximas páginas, as discussões que abarcam a concepção de criança e a de infância. Dá-se essa necessidade para que se possa delinear como tais concepções foram se constituindo e ainda imprimem vestígios de tal constituição no cotidiano da Educação Infantil.

Deste modo, todos os aspectos legislativos, bem como, a construção e a publicação dos documentos de cunho pedagógico, trouxeram novos elementos para redimensionar a educação da infância. Por conseguinte, tais elementos contestam uma Educação Infantil com currículos prescritivos, subsidiados para preparar as crianças para habilidades de leitura, escrita e cálculo mental em detrimento a um atendimento que considera as especificidades da criança pequena como sujeito social, histórico e cultural.

Sabe-se que as concepções de Educação Infantil, criança e infância presente na sociedade, induz de modo direto as práticas educativas, por conseguinte, a prática avaliativa e o trabalho docente, elementos centrais no âmbito desta pesquisa.

### **1.1 - Educação Infantil: raízes históricas**

No Brasil, com o advento da industrialização em expansão, especificamente no final do século XIX e início do século XX, a Educação Infantil surge para atender algumas necessidades da sociedade, a qual neste momento clama por locais para “guardar” as crianças enquanto as operárias ocupavam o ambiente laboral. Outra necessidade consistia em criar instituições para que as mães pobres não abandonassem as crianças nas “Casas de Expostos”, fato que ocorria até 1874, assim:

Até então, apenas crianças pequenas sem família eram atendidas em instituições. As Casas de Expostos recebiam os bebês abandonados nas “rodas” – cilindros de madeira que permitiam o anonimato de quem ali deixasse a criança – para depois encaminhá-los a amas que os criariam até a idade de ingressarem em internatos. (KUHLMANN JR., 2011, p. 473).

Com a necessidade social latente por locais que “guardassem” as crianças, é possível observar que, neste momento, a Educação Infantil é marcada por ações voltadas a atender

---

<sup>4</sup> Nesta pesquisa nos debruçaremos diante de um dos elementos da prática pedagógica - isto é, a avaliação e o trabalho docente.

determinada carência: guardar as crianças, principalmente as pobres e abandonadas. Tais ações geralmente eram oferecidas por entidades religiosas, filantrópicas e também públicas - estas ofereciam tais serviços aos que delas necessitavam.

Em consonância, Kramer (1998) destaca que,

...eram as creches que surgiam, com caráter assistencialista, visando afastar as crianças pobres do trabalho servil que o sistema capitalista em expansão lhes impunha, além de servirem como guardiãs de crianças órfãs e filhas de trabalhadores. (KRAMER, 1998, p.23).

Embora as instituições de Educação Infantil eram muito necessárias para o desenvolvimento econômico, já que essa “nova” sociedade - agora marcada por características de trabalho muito diferentes - solicitava espaços para as crianças; outras esferas da sociedade também contribuíram para os primeiros esboços, no que diz respeito a implementação de creches e jardins de infância, com o objetivo de também acompanhar os cuidados que eram oferecidos aos pequenos.

Na cidade de São Paulo, na década de 1930 o então secretário de Cultura, Mário de Andrade, criou os Parques Infantis, localizados nos bairros operários, que atendiam crianças em período integral, com uma proposta educacional, cultural e ambiental bastante inovadora. Essas instituições foram o embrião das atuais EMEIS – Escolas Municipais de Educação Infantil[...] (CAMPOS, 2007, p.2).

De acordo com Kuhlmann (1998), outros fatos preocupantes também mobilizaram algumas esferas da sociedade, dentre elas: as de cunho jurídico-policial, a médico-higienista e a religiosa. Todas estas muito preocupadas com o número alto de mortalidade infantil nos diversos espaços da sociedade – tanto da família como das próprias instituições que atendiam as crianças pequenas em geral.

[...] a história das instituições pré-escolares não é uma sucessão de fatos que se somam mas a interação de tempos, influências e temas, em que o período de elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos da história dos homens. (KUHLMANN JR., 2001, p.81).

Foi também no final do século XIX e início do século XX que a Educação Infantil se divide em duas categorias. A primeira, voltada para as crianças de 0 aos 3 anos, destinada às crianças pobres e carentes, as quais necessitavam de cuidados básicos, tais como: guarda, higiene, alimentação e disciplina. A segunda, dirigida às crianças de 4 a 6 anos, sendo, por sua vez, mais direcionada às crianças com maior poder aquisitivo e designada em preparar as crianças para a escola, ou seja, para o Ensino Fundamental. Outra divisão, refere-se às

instituições públicas para atender às camadas menos favorecidas; e às instituições privadas destinadas ao atendimento junto às camadas mais favorecidas.

De acordo com Abramowicz (2010), vale lembrar que, no período da ditadura militar, no intuito de diminuir os altos índices de reprovação, bem como, os de pobreza, o Ministério da Educação (MEC) se debruça sobre a Educação Infantil como possibilidade de melhorar tais aspectos. No entanto, pouco se pensava na qualidade em que atenderia essas crianças, Kuhlmann Jr. (2000), ressalta que muitas salas de Educação Infantil eram organizadas como anexos dentro de prédios do Ensino Fundamental, descaracterizando as especificidades desta faixa etária. De acordo com Kramer (2006),

...nos anos 70 as políticas voltadas ao atendimento de crianças de 0 a 6 anos preconizavam uma educação compensatória, preocupada em sanar carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas de crianças das classes populares, defendendo a ideia de que a pré-escola “poderia, por antecipação, salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar” (KRAMER, 2006, p. 799).

Assim, ora com caráter assistencial e compensatório (a fim de minimizar problemas de desnutrição, de falta de higiene e de moral), ora com a finalidade de preparação (melhorar o desempenho na leitura, escrita e cálculos, antecipando a escolarização), a Educação Infantil foi se constituindo. Ao passo que, na medida em que os movimentos sociais se articulavam com outros setores da sociedade, este nível de ensino foi ganhando espaço e conduziu discussões e debates importantes sobre a própria Educação Infantil, isto é, para muito além de seu caráter assistencial e preparatório, pois as legislações a partir dos anos de 1990 preconizam uma educação que estivesse realmente pautada nas especificidades desta faixa etária.

Nesta nova perspectiva, o cuidar e o educar ainda continuam presentes no cotidiano da Educação Infantil, no entanto, não estão estreitamente interligados à proteção da vida, aos aspectos culturais e sociais, pois, tão importante quanto ao ato de cuidar e educar, ganham espaços, nas mais diversas pesquisas e publicações, os direitos universais de aprender, de movimentar, de socializar, de sonhar, de brincar, enfim de pensar na Educação Infantil.

Neste pequeno delineamento, já é possível observar as raízes históricas que marcaram o início da implementação das instituições de Educação Infantil, assim como a necessidade de seu surgimento e como ela foi se constituindo para atender tanto os objetivos da sociedade quanto os das classes sociais. É plausível destacar características de uma Pré-Escola já sublinhada por vestígios de uma preparação da criança para o Ensino Fundamental.

Assim, ao olhar as determinações que impulsionaram a implementação das instituições de Educação Infantil no passado, nos cabe agora, no presente, refletir a que demandas a pré-escola tem se prontificado em atender. Seria a uma demanda de cunho mercadológico, preocupada com a formação por habilidades em detrimento de uma formação humana? Cabe observar que a Educação Infantil tem se tornado alvo de muitos debates presentes na agenda educacional.

Embora haja um arcabouço de legislação e de documentos que redimensionam as práticas da Educação Infantil, ainda é possível observar as marcas da história e de uma educação mercadológica que atualmente este nível de ensino acaba sendo submetido. As atuais pesquisas de Louzada (2017) apontam que,

Nesse sentido, pretende-se que o trabalho pedagógico realizado com essa faixa etária seja influenciado pela premissa de que estar matriculado na pré-escola diminui possíveis “dificuldades” de aprendizagem futuras em relação à leitura e à escrita. Tal premissa restringe as possibilidades de trabalho com a pré-escola, uma vez que a língua escrita se torna mais importante que as demais. (LOUZADA, 2017, p. 24 e 25).

Diante disso, subverter essa concepção assistencialista e preparatória, que sempre esteve presente na Educação Infantil, se torna um grande desafio em meio às práticas do cotidiano. Em decorrência deste desafio, nos cabe, neste momento, a compreensão da constituição dos conceitos de criança e de infância e seus desdobramentos junto às práticas docentes.

## **1.2 - O conceito de criança e infância: compreensões necessárias**

As atuais discussões em torno do conceito de infância contam com aportes teóricos de um novo campo científico que, embora constituído e legitimado recentemente, traz grandiosas contribuições para o estudo: a sociologia da infância, área que destaca, como objetos de estudo, especificamente a infância e a criança.

De acordo com Sarmiento (2005), o intuito da sociologia da infância é constituir a infância como um objeto sociológico, que vai além de interpretar as crianças como indivíduos em estado de maturação e desenvolvimento humano advindas de perspectivas biologistas. Tão pouco seria entendê-las como seres que se desenvolvem independentemente de relações e construções sociais, oriundas de teorias psicologizantes. Para o autor, o conceito de infância se alarga na medida em que:

A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente actualizado na prática social, nas interacções entre crianças e nas interacções entre crianças e adultos. (SARMENTO, 2005, p.365 e 366).

Paralelo a esta discussão da sociologia da infância, é interessante nos debruçarmos sobre as considerações de Ariès<sup>5</sup> (1978). O historiador e pesquisador é um dos pioneiros ao trazer importantes contribuições. Em se tratando da infância, esclarece que este sentimento foi, ao longo do tempo, sendo construído socialmente. Haja vista que, até o século XXII (período medieval), quase não havia pinturas de crianças, assim, de acordo com estes estudos, é possível constatar que as crianças eram vistas como seres inferiores, desprovidos de capacidades intelectuais – por consequência, a infância não existia e, assim que as crianças começavam a realizar as principais necessidades autonomamente, já eram consideradas adultas.

Tal questão tem sido discutida por outros historiadores/pesquisadores mais atuais. Estes salientam que o fato de não haver imagens de crianças anteriormente a Idade Média não significa que não havia sentimento de infância. Poderia sim, existir, no entanto, não havia a importância por parte da sociedade em retratá-las.

A aparição de pinturas com imagens de crianças (com contornos mais contemporâneos) surge com mais frequência no século XIII. Posteriormente, as crianças foram representadas com pinturas muito parecidas com rosto de anjos, atrelando a imagem da criança a um ser ingênuo e puro – os bebês, por exemplo, eram representados pela figura do menino Jesus.

Em consonância com esta perspectiva do romantismo, da ingenuidade e da pureza é possível destacar as considerações do filósofo Rousseau, o qual defendia a ideia de que o homem nasce bom e a sociedade o corrompe.

De acordo com Ariès (1978), foi a partir do século XVI que as crianças começaram a ser retratadas em suas atividades diárias. Agora, não mais individualmente, mas, sim, em contextos coletivos, deixando de ser representadas por imagens que estivessem relacionadas a figuras de divindades. Deste modo, Ariès (1978) encontrou pinturas das crianças em diversas situações,

---

<sup>5</sup> Philippe Ariès foi historiador e medievalista francês. Destaca-se pela utilização de fontes iconográficas para analisar a construção do sentimento de infância, criança e família.

[...] a criança com sua mãe; a criança com seus companheiros de jogos, muitas vezes, adultos; a criança na multidão mas “ressaltada” no colo de sua mãe ou segura pela mão, ou brincando, ou ainda urinando; a criança no meio do povo assistindo aos milagres ou aos martírios, ouvindo prédicas, acompanhando os ritos litúrgicos, as apresentações ou as circuncisões; a criança aprendiz de um ourives, de um pintor etc.; ou a criança na escola [...] (ARIÈS, 1978, p. 21).

Assim, o estudo iconográfico de Ariès (1978) vai nos mostrando como o sentimento de infância foi se constituindo ao longo da história. Inicialmente, a criança era negada, vista como seres inferiores. Em um segundo momento, a ilustração da criança foi intimamente ligada a figuras de divindades. Para, apenas depois, ser representada mais próximo de suas próprias características físicas.

Do século XVII em diante, as famílias passaram a guardar retratos das crianças sozinhas. Desta vez, desacompanhadas de outras pessoas, prática esta que perdura até os dias atuais.

É a partir do século XVI, na chamada Modernidade, que se inicia a construção de um sentimento de infância. Tal sentimento se constitui predominantemente nas classes burguesas, nas quais começa uma preocupação com o modo de se vestir e com a educação das crianças, já que os novos modos de civilização exigiam boas maneiras e regras de etiquetas.

Diante destes estudos, é possível constatar que a infância é uma construção social e histórica, e não um fato natural. Esta categoria vai sendo construída de diferentes formas dentro de uma mesma sociedade e época. Pode-se dizer que a infância vivida por uma criança com maior poder aquisitivo difere da infância de uma criança que vive em uma mesma sociedade e época, porém, com menor poder aquisitivo.

O estudo de Ariès (1978) nos apresenta a criança negada por seu aspecto incompleto, no final da Idade Média em sociedades europeias. No entanto, aos poucos, essa visão foi sendo reconstruída e, no século XIX, a criança passa a ser considerada pelas suas especificidades, a ser observada, paparicada, mimada e amada. Entretanto, no aparato legislativo, os direitos da criança começaram a ser materializados apenas no século XX.

A criança só conquistou o direito de se expressar, participar, falar e ser ouvida a partir da Convenção Internacional sobre Direitos das Crianças de 1989, que surgiu não só como instrumento complementar à Declaração Universal dos Direitos das Crianças de 1959 mas também como um marco importante, tomando os 10 princípios desta última como referência para a afirmação de obrigações e compromissos assumidos ao longo dos 54 artigos dispostos no documento, que é considerado o instrumento normativo mais importante nessa luta em prol dos direitos das crianças. (QUINTEIRO, 2019, p.738).

Outro importante destaque para compreendermos a conceitualização de infância, situa-se no entendimento da terminologia da palavra “infância”: “infantes está associado à palavra criança”; originada da terminologia “in-fans” que se traduz por alguém que não tem linguagem ou fala. De acordo com Galzerani (2005), tal constatação é traduzida para o senso comum, o qual associa a ausência da linguagem àquele que não pensa, não tem racionalidade e não tem conhecimento.

A questão da etimologia da palavra “infância” também é discutida por Sarmento (2005) Ainda de acordo com o autor,

A própria etimologia encarrega-se de estabelecer essa negatividade: *infância* é a idade do não-falante, o que transporta simbolicamente o lugar do detentor do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo; o *aluno* é o sem-luz; criança é quem está em processo de criação, de dependência, de trânsito para um outro [...], a negatividade constitutiva da infância exprime-se na ideia da menoridade: *criança* é o que não pode nem sabe defender-se, o que não pensa adequadamente (e, por isso, necessita de encontrar que o submeta a processos de instrução), o que não tem valores morais (e, por isso, carece de ser disciplinado e conduzido moralmente). (SARMENTO, 2005, p. 368).

Carece, também, esclarecer os equívocos que ocorrem com os conceitos “infância” e “criança”, os quais erroneamente acabam sendo utilizados como sinônimos. Assim, “Toda essa fragilidade conceitual, entre outros aspectos, escancara a urgência de estudos e discussões mais aprofundados...” (QUINTEIRO, 2019, p. 731).

Embora saibamos que o conceito de infância e de criança não são sinônimos, é possível esclarecer que ambos se conectam e dialogam. Desta forma, o significado da palavra “criança” extrapola o simples reducionismo trazido pelo *Dicionário de Sinônimos Online* (<https://www.sinonimos.com.br>), o qual coteja a seguinte redação no que se refere à palavra criança: “1 - do nascimento ao início da puberdade; 2 - que ainda não é adulto; 3- filho; 4 - infantil; 5 - ingênuo”.

Na contra mão, Quinteiro (2019) nos apresenta um provocante e instigante debate ao abordar esta questão:

...a criança não é anjinho, nem diabinho e tampouco uma florzinha a desabrochar, mas sim um sujeito humano de pouca idade, que vai se constituir humano a partir das relações sociais que estabelece. Entre essas relações estão as que se estabelecem na escola e, portanto, há que se ter uma intencionalidade clara na organização das ações educativas e de ensino, no sentido de estabelecer a relação entre o indivíduo e o gênero humano, ou seja, atender às necessidades individuais da criança ao mesmo tempo em que se lhes oferece o legado humano para a sua apropriação. (QUINTEIRO, 2019, p.742).

Em se tratando do desabrochar, os estudos da Psicologia entendem a criança como um ser biológico que, através do contato com o meio físico, desenvolverá suas potencialidades. Entretanto, historiadores e sociólogos têm denunciado esta concepção incompleta de compreender a criança. Deste modo, urge também considerá-la como um ser social e histórico, que produz história, com especificidades próprias, muito diferentes das que são produzidas pelos adultos – que, muitas vezes, adentram o universo infantil transfigurando a criança como mini adultos.

Muito se tem advogado contra a adultização da criança na sociedade contemporânea. Adultização essa que ocorre ora por cobranças de comportamentos padronizados pelo mundo adulto, outras vezes por vestimentas, e até por uma agenda de atividades exageradas que não condiz com a faixa etária, tais como: ballet, judô, natação e inglês – cenário este encontrado na infância das crianças com maior poder aquisitivo, em detrimento à precoce imersão no mercado de trabalho (informal), panorama que atravessa a infância das crianças com menor poder aquisitivo.

Divergente de tal sinônimo proposto pelo dicionário, assim como contrário à perspectiva do “vir a ser” e da adultização, a ciência que estuda a criança traz uma amplitude no que se refere à definição de tal palavra. Para isso, é oportuno, mais uma vez, dialogar com Quinteiro (2019), para a pesquisadora, a criança é entendida

...como um ser humano de pouca idade, capaz de participar da cultura e de tomar decisões sobre assuntos de seu próprio interesse, estabelecendo interações com outras crianças, com adultos e com os artefatos humanos, sejam eles materiais ou simbólicos. (QUINTEIRO, 2019, p.730).

Em consonância, as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil definem a criança como:

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura" (BRASIL, 2010, p. 12).

Ao considerarmos todo arcabouço da sociologia da infância, é pertinente entender que “Participar, brincar e aprender são direitos e processos indissociáveis que devem estar presentes na escola se entendermos a educação como processo de humanização e socialização da criança”. (QUINTEIRO, 2019, p.731).

Em meio a estes referenciais teóricos, somos incomodados a repensar as práticas que têm sido vivenciadas por crianças na pré-escola. Estão, essas práticas, em consonância com os

estudos da sociologia da infância? Parece estarmos distante de tais estudos quando nos deparamos com a avaliação da aprendizagem enfatizando as matrizes de referência (leitura, escrita e raciocínio lógico) – avaliações estas que estão preocupadas com responsabilidades que ainda não cabem junto às crianças desta faixa etária.

Tais indagações se fazem necessárias, pois a infância, que tem atravessado as escolas (e nesta pesquisa especificamente a pré-escola), muito tem colaborado para um projeto de sociedade que encara a criança como um sujeito a “vir a ser”, por conseguinte, enfatiza na criança aquilo que lhe falta, o que não tem a oferecer. Diante de tal consideração,

[...]a escola, no processo de civilização da criança, é percebida por Elias como lugar privilegiado da infância, onde, em um curto período de tempo, a criança deverá aprender aquilo que a sociedade levou centenas de anos para internalizar. Desse modo, todo o grupo social precisa fazer com que, nesse tempo curto – uma década –, o indivíduo avance na direção de submeter-se ao controle das aprendizagens necessárias. (QUINTEIRO, 2019, p.741).

Tal debate nos impulsiona a anunciar o que Faria (2005) denomina de “pedagogia da infância”. Para explicar tal pedagogia, a autora faz uma analogia com os antigos pensadores, que, embora não discutiam a educação das crianças pequenas, se debruçaram sobre a educação das crianças na esfera pública. Dentre eles destacam-se: Loris Malaguzzi, Pestalozzi, Froebel, Dewey, Montessori, Bruner e as irmãs Agazzi.

A “pedagogia da infância” deve-se constituir a partir de uma perspectiva não escolarizante, que busca conhecer a criança no ambiente e nas produções coletivas, por conseguinte, considera outras categorias de análise dentro da escola, tais como:

[...] tempo, espaço, relações, gênero, classes sociais, arranjos familiares, transgressão, culturas infantis, brincar, documentação, identidade, planejamento por projeto, performance, diferente, outro, linguagens, movimento, gesto, criança, alteridade, não avaliação, observação, cuidado. Isso, em vez dos convencionais: deficiência, indisciplina, hiperativo, carente, família desestruturada, anamnese, rotina, assistência, aula, didática, classe, aluno, ensino, currículo, vir-a-ser, sala de aula, desenvolvimento. (FARIA, 2005, p.1018).

As reflexões consubstanciadas até aqui, no que se refere à Educação Infantil, à infância e à criança, nos aguça a encampar outras retratações. Isto significa pensar na forma como a escola está estruturada na atual sociedade, suas possibilidades e a quem tal estrutura de escola tem servido – principalmente na primeira etapa da Educação Básica, foco de pesquisa deste trabalho.

### 1.3 - A escola forma ou (en)forma?

Ainda sobre a reverberação da imagem que abre este capítulo, é possível observar o confronto esboçado entre duas vertentes de escola: a primeira (delineada pelas expectativas da criança) preza por formação pautada em uma escola que considera os direitos da criança em brincar, participar e criar; enquanto a segunda (representada pela imagem da professora) apresenta uma concepção de escola ancorada em uma formação social anulada, reduzida e artificial, desconectada da realidade, de cunho hegemônico.

Ao dialogar com Freitas (2010), é possível entender que a escola que temos hoje é uma escola “...isolada da vida, da prática social, do trabalho como atividade humana central para existência, enfim, vê-se imersa na artificialidade de uma sala de aula sem significados para os estudantes”. (FREITAS, 2010, p.93).

Sem dúvida alguma, ao observarmos o Ensino Fundamental – e nesta pesquisa, este será diversas vezes mencionado para possíveis reflexões, haja vista que a pré-escola é a transição para este nível de ensino – já detectamos que este traz, em seu bojo, uma escola estreitamente esculpida nos moldes da lógica mercadológica, que preza pelo desenvolvimento de competências e produção de conhecimento a fim de obter maior competitividade mercadológica em detrimento a uma formação humana e à construção de sociedades democráticas.

Cabe elucidar, neste momento, as discussões que envolvem a formação humana anunciadas nesta pesquisa. De acordo com Bertagna (2017), para entendermos tal conceito nos cabe primeiramente compreender que a educação é uma possibilidade de humanização, o que significa a valorização de uma formação que esteja pautada no ser humano enquanto sujeito histórico e cultural. Por sua vez, há de se entender que tal formação deve acontecer dentro de um processo coletivo e que envolve múltiplas dimensões.

De acordo com estudo realizado pelos pesquisadores do Laboratório de Observações e Estudos Descritos, nos anos de 2013-2017, é possível destacar algumas dimensões que encampam a formação humana. Dentre elas, podemos citar:

- **dimensão político-social** - realizada por meio de espaços para momentos coletivos e de participação, para os alunos refletirem sobre rumos de ação para o ambiente escolar;
- **dimensão ética** - nesta, destaca a formação de valores de alteridade, diálogo, cooperação, solidariedade, respeito e justiça;

- **dimensão afetiva** – aqui, valoriza-se as relações interpessoais, entre os atores da escola e os sujeitos da comunidade, pautadas no sentimento de afeto, cuidado, preocupação e respeito;
- **dimensão corporal** - desenvolve o conhecimento sobre o próprio corpo atrelada à saúde e ao bem estar físico;
- **dimensão cognitiva** - diz respeito aos conhecimentos e conteúdos das várias áreas do conhecimento, isso implica em dizer que conhecer vai muito além de ter informações e desenvolver habilidade, vai muito além, envolve saber o que fazer com tais informações;
- **dimensão artística e cultural** - relaciona-se ao trabalho com manifestações artística e culturais que permitam o desenvolvimento da criatividade por meio das múltiplas linguagens.

Neste sentido, abarcamos, nesta pesquisa, uma formação humana que não esteja calcada apenas na dimensão cognitiva, mas que possa elucidar as tantas outras dimensões importantes para uma educação de qualidade. Assim,

O homem/mulher que adentra a escola precisa ser visto em sua totalidade. A criança não é um depósito de conhecimentos, inerte, vazia. Ela chega à escola de corpo, alma, histórias, que compõe um campo de afetividades. A criança aprende com o corpo inteiro - sensações, emoções. (VARANI, 2017, p. 58).

Deste modo, quando pensamos na forma que a escola tem sido submetida, há de se ressaltar as dimensões que são ocultadas em nome de um intenso trabalho voltado para a dimensão cognitiva. A qual tem sido enganosamente destacada como sinônimo de superação das defasagens educacionais, que, por sua vez, desencadeia as disputas que atualmente acontecem no campo educacional.

De acordo com Sordi (2017), o campo educacional tem sido fortemente acometido por ações dos reformadores empresariais. Estes atuam na direção e no discurso da qualidade de ensino – cabe ressaltar que a qualidade de ensino retratada por tal discurso não condiz com aquilo que a presente pesquisa se propõe em abordar, pois, de acordo com o referencial teórico estudado, a qualidade de ensino não está restrita a uma visão de avaliação mensurável e previsível resumida em ranqueamentos, mas, sim, a uma concepção de avaliação muito mais ampla, sinônimo de pertinência social, com qualidade includente e democrática, que nos

ajude a defender aprendizagens permeadas por valores democráticos, éticos e contra regulatória a atuais tendências hegemônicas.

No entanto, tomando como base as práticas educativas a que temos assistido na educação brasileira, elas ainda precisam ser reorganizadas para que a escola não reproduza apenas o que já está instituído pela sociedade capitalista. É necessário romper com a função de escola, a qual Durkheim tratava em suas teses. É emergente subverter essa escola que classifica, seleciona os melhores e exclui os denominados piores; que prepara para a individualização social, para ocupar determinados lugares no mercado de trabalho.

Em contrapartida, com olhar crítico no que se refere à escola, Enguita (1989) alarga a função reprodutivista da escola e salienta que a manipulação vai muito além dos aspectos cognitivos, destaca o autor que,

A escola não apenas pretende modelar suas dimensões cognitivas, mas também seu comportamento, seu caráter, sua relação com seu corpo, suas relações mútuas. Propõe-se a organizar seu cérebro, mas no mais amplo sentido: não apenas alimentar um recipiente, mas dar forma ao núcleo de sua pessoa. (ENGUIITA, 1989, p. 158).

Isso nos leva a entender algumas questões colocadas no cotidiano da Educação Infantil e, por isso, a recorrer às reflexões de Finco (2004), que nos provoca a compreender que tal modelagem inicia desde a Educação Infantil, momento em que as crianças iniciam o processo de escolarização. Em seu trabalho intitulado “Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré escola”, a pesquisadora destaca que,

Assim como em muitas creches e pré-escolas brasileiras, as crianças da EMEI pesquisada ainda são colocadas para brincarem sentadas em cadeiras e mesas, as quais, ao mesmo tempo que propiciam o brincar, acabam controlando seus corpos. A pré-escola acaba escolarizando as brincadeiras e os corpos. (FINCO, 2004, p. 90).

E neste debate sobre a função que a escola desempenha atualmente, reiteramos as discussões freireanas (Freire, 1974) sobre a chamada “educação bancária”, a qual valoriza tão somente a transferência de informações e de fatos do professor para a criança, desconsiderando o diálogo, o ato de conhecer e o de problematizar.

É verdade que contextos externos (políticas públicas) estão imbricados e manipulam toda organização escolar. Deste modo, dentro da instituição escolar, vários elementos necessitam ser revisitados para que a verdadeira luta pela escola pública de qualidade se torne realidade. De acordo com Valle (2008),

[...]Visados pelos planos de educação, pelos processos de escolarização e pelos programas de formação inicial e contínua de professores, eles orientam a organização de propostas curriculares, as modalidades de avaliação da aprendizagem, a seleção de livros e demais recursos didáticos, a implantação de projetos pedagógicos, a introdução das novas tecnologias de informação e comunicação nos sistemas de ensino. Tendo se tornado o “nó duro” nas tentativas de melhorar a qualidade da educação básica, os saberes escolares passam a ocupar um lugar fundamental na criação de uma nova dinâmica escolar, que contemple as especificidades de identidades culturais (gênero, raça/etnia, geração, religião, sexualidade, portadores de necessidades especiais), tradicionalmente marginalizadas – ou até mesmo ignoradas – nos procedimentos educacionais[...] (VALLE, 2008, p. 103).

Cumprido neste sentido, defender uma escola que concebe os conhecimentos escolares como algo que vai ao encontro de uma sociologia dos saberes escolares, como defendido por Valle (2008):

[..]uma “sociologia dos saberes escolares” permite lançar um novo olhar sobre a reprodução cultural, denunciando não apenas o fato de estar enraizada nas estruturas dos sistemas educacionais, mas também a constatação de que a dominação não se efetua em sua totalidade. Ao contrário, deve-se reconhecer o extraordinário poder da escola na transformação social, em razão de suas características singulares. Ela é uma – talvez a única – instituição social que ainda se mantém acessível à discussão, ao debate, à negociação, à participação. Nada, portanto, pode impedi-la de se tornar um espaço irradiador de saberes (não redutíveis a artefatos) comprometidos com a justiça social, contribuindo assim para dotar (não apenas) as novas gerações de instrumentos de análise, de reflexão e de ação política consciente. (VALLE, 2008, p. 105).

De acordo com Freitas (2010), embora as classes dominantes sempre sonegaram o acesso ao conhecimento as classes dos trabalhadores, é necessário entender que, apenas o acesso aos conhecimentos de maneira crítica não é suficiente se a escola continuar a manter sua forma, é necessário acessar sim, porém fazendo-o fora dos parâmetros de subordinação. Ainda reitera, o autor, que os processos avaliativos são os principais responsáveis pela manutenção das funções sociais previstas na escola. Nesta mesma linha de discussão,

A avaliação é um espaço privilegiado neste processo. É tratada como os jogos de encaixe e usada como tabuleiro onde cada peça deve ser encaixada. É neste tabuleiro que se encontram as indicações sobre as peças que devem ser usadas, seu tamanho, forma, espessura, enfim, aponta as características que devem ser buscadas, os critérios que revelam a correção do resultado obtido. (ESTEBAN, 1993, p. 22).

O diálogo com as pesquisas de Esteban (1993) também demonstra o quanto, especificamente a Pré-Escola e a esfera avaliativa, cumprem a função de “encaixar” as crianças dentro do modelo classificatório de avaliação. Em seu texto “Jogos de encaixe: educar ou formatar desde a pré-escola”, a autora constrói uma analogia entre os jogos de encaixe e a criança a ser moldada dentro de um processo avaliativo predeterminado.

Na medida em que se ensina à criança na pré-escola a realizar corretamente os encaixes, o cotidiano da sala de aula também vai lhe ensinando como se encaixar na realidade escolar. A escola se apresenta como uma sucessão de jogos de encaixes, com níveis de exigências variados, que possuem como objetivo comum levar a criança a se adequar aos modelos que lhe são apresentados. (ESTEBAN, 1993, p.22).

Interessante abrir parênteses para a indagação, questionando se realmente houve sonegação de acesso ao conhecimento por parte das classes dominantes ou se estas mesmas classes tratavam de indicar e controlar qual conhecimento lhes era desejável e necessário ao lugar social que a classe trabalhadora ocupava.

Ampliando o debate sobre as funções da escola, Freitas (2010) concebe que a disputa pela escola, enquanto instituição que atenda a demandas do mercado, vem, agora, marcada pelo discurso de que é necessário que todos sejam incluídos para a retroalimentação das expectativas daquilo que chamamos de “uma inclusão para subordinação”. Neste sentido, a inclusão está calcada em uma ambiguidade, pois é certo que grande parte dos que não tinham acesso à escola, hoje, a tem, no entanto, nos cabe refletir sobre o preço dessa “inclusão”.

De fato, a “inclusão de todos”, resulta em mais uma conquista enquanto bandeira da educação pública, no entanto, há de se refletir como isso vem sendo estrategicamente construído. E, para encontrar indícios de resposta, nada mais provocativo que as palavras de Freitas (2010):

Inclusão e subordinação, são, portanto, faces de um mesmo processo. Há que discuti-las juntas. A inclusão só é autorizada sob a forma de subordinação – e para subordinar-se não é necessário que o conteúdo escolar tenha sido sequer assimilado, bastando a vivência e “adaptação” à forma escolar vigente. A simples inclusão na escola já ensina a partir das relações de poder vivenciadas. Quanto ao conteúdo escolar, está presente em um certo nível que qualifique o aluno como consumidor e, a partir daí, suas realidades de classes de poder vivenciadas. Quanto ao conteúdo escolar, está presente em um certo nível que qualifique o aluno como consumidor[...] (FREITAS, 2010, p.91).

Esta reflexão nos direciona a pensar melhor sobre a Educação Infantil e a avaliação pautadas nas concepções de criança e de infância que as cercam. Reitera-se ainda que, tendo a Educação Infantil o coletivo submerso em um dos seus princípios, especificamente no político, há de cotejar possibilidades para caminhar na contramão de uma escola que (en)forma e exclui.

O coletivo, na Educação Infantil, está ligado à ideia da cidadania, da criticidade, e da democracia, noções que se constituem nas experiências e nas vivências. Quando lançamos mão de tais valores, aproximamo-nos de uma escola que preza pelo individualismo.

Sobre o coletivo enquanto uma das alças do princípio político presente na Educação Infantil, nos lembra Faria (2007) que é preciso entendê-lo enquanto uma expressão de uma universalidade que só se torna efetivamente apreensível de perto – “...é um conjunto de falares e saberes...” (FARIA, 2007, p. 12).

Em contrapartida, atentemo-nos ao fato de os atuais processos avaliativos serem um dos principais responsáveis por manter a atual forma da escola, visto que tais processos se conectam com o individualismo e a competitividade. Muito além disso, Freitas (2010) ainda destaca que a avaliação é uma forma complementar de subordinação dentro da inclusão, mesmo que as nomenclaturas de avaliação apresentem nomes diferentes. Assim, a avaliação só será democrática e inclusiva se houver luta pela modificação da atual forma escolar, caso contrário, se tal forma escolar continuar a vigorar, estaremos apenas nos referindo à avaliação com novos adjetivos, porém com os mesmos fins.

Pensar na primeira etapa da Educação Básica, nos dias de hoje, requer, antes de mais nada, retomar concepções mencionadas acima, principalmente no que concerne a relação entre a inclusão e a subordinação.

Amparada pela LDB 9.394/96, a Educação Infantil é marcada por duas importantes conquistas. A primeira, refere-se ao artigo 29, que traz em sua redação: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica...”, isto significa que, a partir de 1.996, tal nível de ensino é reconhecido como o início da Educação Básica, no entanto, ainda não se fez obrigatório. Por conseguinte, o segundo êxito – o qual estaremos mais debruçados – refere-se à obrigatoriedade da pré-escola, conduzida pela lei 12.796 de 04/04/2013 (BRASIL, 2013) que trouxe nova redação em seu artigo 4º da LDB - 9.394/96, “Art. 4º ...I- educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio;[...]”

É necessário ressaltar que, embora a lei 12.796 de 04/04/2013 (Brasil, 2013) torna obrigatória e gratuita a Educação Básica a partir dos 4 anos de idade, ou seja, a partir da pré-escola (neste caso a creche, voltada para crianças de 0 a 3 anos, ainda não se constitui obrigatória), é possível nos ater sobre os dois aspectos discutidos anteriormente: a inclusão e a subordinação.

Se, por um lado, a lei traz a garantia das crianças estarem matriculadas a partir de 4 anos na Educação Infantil – e, isto é, sem dúvida nenhuma um avanço um tanto significativo, pois há décadas temos nos organizado através de discussões, movimentos sociais e estudos por esta conquista –, de outro, há de refletirmos a que forma escolar, prática pedagógica e matrizes curriculares estão as crianças de 4 a 5 anos sendo alvo. Será uma inclusão para

subordinação? Outrora, também nos questionamos se haveria possibilidades outras, visto que este nível de ensino também está inserido em um sistema pensado para tal finalidade, tanto que ao ampliar o acesso para as crianças da pré-escola, tratou de garantir e controlar o que devem aprender por meio da avaliação.

Mas a transmissão do conhecimento não é o único objetivo da escola. Seja tácita, seja planejadamente, a escola é formativa. Na realidade, é possível que ela também “deforme”, mas um exame dessa questão depende das concepções de sociedade e de escola que se tenha. (FREITAS, 2009, p.21).

Também é sabido, por diversos documentos, que a Educação Infantil traz suas especificidades. Enquanto nível de ensino, as DCNEI (Brasil, 2009), por exemplo, preza por uma educação arrojada em princípios éticos, estéticos e políticos. De acordo com tal documento:

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009, p. 16).

Embora a lei 12.796 de 04/04/2013 torne obrigatória a oferta gratuita da Educação Básica a partir dos 4 anos de idade, curiosamente podemos trazer uma discussão um tanto significativa, pois, se de um lado existe a abrangência da Educação Básica desde os 4 anos de idade, de outro, cabe refletir se tal abrangência realmente tem cumprido com os princípios da Educação Infantil.

As diversas discussões em torno da Educação Infantil, mais precisamente em torno da pré-escola, nos leva a questionar até que ponto tal nível de ensino não foi abrangido pela Educação Básica a fim de “enformar” os alunos um pouco mais cedo. Os princípios deste nível de ensino, acima destacados, têm sido engolidos por uma precoce e intensa alfabetização, isto significa que não há só uma mera antecipação, mas, sim, uma intensificação pautada na matriz da alfabetização e de matemática, paralelamente à formação de valores.

...Os estudantes que estão na escola não aprendem apenas as disciplinas escolares, eles vivenciam relações sociais e terminam desenvolvendo valores e atitudes. Junto com o conteúdo das matérias, a vivência na escola ensinará alguns valores. A questão é: quais “valores” a escola deveria disponibilizar? Competição? Consumismo? Individualismo? Solidariedade? (FREITAS, 2009, p.22).

Na contramão dos princípios pedagógicos acima destacados, principalmente no que se refere à ludicidade, frequentemente nos deparamos com diversas experiências que apresentam o processo de alfabetização por meio de jogos e de brincadeiras. É certo que tal situação traz maior dinamismo para a prática docente, por conseguinte, maior envolvimento das crianças nas atividades propostas. No entanto, temos que nos atentar para que estas experiências não tendam a se tornar uma armadilha, pois, embora os meios acusem o uso das brincadeiras e dos jogos, os fins acabam sendo únicos e exclusivamente o preparo para o Ensino Fundamental e, por conseguinte, o esperado “sucesso” nas avaliações de larga escala. Tais reflexões podem ser exploradas por Borba (2006),

O brincar é sugerido em muitas propostas e práticas pedagógicas com crianças e adolescentes como um pretexto ou instrumento para o ensino de conteúdos. [...] Mas quando tais atividades são compreendidas apenas como recursos, perdem o sentido de brincadeira e, muitas vezes, até mesmo o seu caráter lúdico, assumindo muito mais a função de treinar e sistematizar conhecimentos, uma vez que são usadas com o objetivo principal de atingir resultados preestabelecidos. (BORBA, 2006, p. 42-43).

Ainda sobre este processo de (en)formar, carece, neste momento, entender que, de acordo com Freitas (2009), existem dois pares dialéticos presentes na escola: o primeiro se refere a avaliação/objetivo; já o segundo, estende-se ao conteúdo/método. Ainda ressalta, o autor, que a subordinação do segundo par dialético para com o primeiro acontece a todo instante, principalmente quando se atribui à avaliação o papel restrito de informar se o aluno está apto ou não para acessar novos conteúdos. Se assim for encarada, a avaliação acaba sendo caracterizada como um processo linear, regulatório, que preza por classificar e selecionar os alunos que tiveram sucesso ou fracassaram diante de determinados conteúdos.

Assim, é através do campo da “avaliação” que os reformadores empresariais conduzem as políticas públicas educacionais para alcançar os objetivos que almejam (habilidades e competências para responder à demanda do mercado). De acordo com Freitas (2009), “[...] a avaliação não incorpora apenas objetivos escolares, das matérias ensinadas, mas também objetivos ligados a função social da escola no mundo atual, os quais são incorporados na organização do trabalho pedagógico global da escola.” (FREITAS, 2009, p. 17).

Neste sentido, a avaliação não pode ser pensada como algo meramente técnico, é uma categoria de extrema importância na organização do trabalho pedagógico. “A avaliação termina sendo uma categoria que modula o próprio acesso ao conteúdo e interfere, mais do

que se possa imaginar, no método de ensino escolhido para os alunos.” FREITAS, 2009, p. 23).

Por conseguinte, na maioria das vezes, essa maneira de se considerar a avaliação afeta de forma direta o trabalho docente, induzindo a padronização de práticas pedagógicas com propostas curriculares reducionistas para atender aos processos avaliativos – principalmente as avaliações em larga escala.

Embora saibamos que os dilemas da educação não serão solucionados simplesmente pelo elemento “avaliação”, tendo em vista que existem tantos outros elementos a serem discutidos para que se alcance uma educação de qualidade, também compreendemos o quanto a avaliação impacta em tantos outros aspectos, o que faz com que ela obtenha centralidade nas reformas educacionais. “Por meio de estratégias de avaliação consideradas gerencialistas, o Estado tem obtido êxito na padronização curricular, na implantação de políticas de formação docente e na submissão da escola e da educação aos interesses do mercado”. (HYPÓLITO, 2010, p.1.337).

Torna-se extremamente necessário buscar compreender os principais responsáveis pela manutenção e/ou subversão das funções sociais previstas na escola, e isso será estudado principalmente no âmbito da Educação Infantil. Para tanto, o próximo capítulo irá se encarregar de discutir alguns elementos. A saber: as políticas públicas e o campo avaliativo – o qual tem se tornado cada vez mais alvo de políticas públicas que controlam, excluem e subordinam crianças e professores.



Inicia-se a apresentação deste capítulo com a provocativa imagem retirada do livro de Tonucci (1997). Tal imagem nos leva a refletir sobre uma educação escolar pautada na padronização de indivíduos, subsidiada por políticas públicas de cunho mercadológico, a satisfazer a lógica dominante da sociedade. Para esta análise, também são convidativas as reflexões de Sordi (2017), a autora evidencia em suas pesquisas que, nas

[...]atuais tendências hegemônicas, a educação deve estar a serviço da produção de conhecimentos e de competências que gerem aumento da competitividade mercadológica, em detrimento da formação humana integral e da construção de sociedades democráticas. (SORDI, 2017, p. 85).

A partir da década de 90, a agenda educacional é fortemente influenciada por diversas propostas de Reforma do Estado, tais reformas são vistas como necessárias por seus defensores em função do discurso de que há uma ineficiência dos serviços prestados pelo Estado. Assim, com o apoio de agências internacionais, é canalizado nesta década um novo modelo de Estado. Este, a partir de agora, não tem mais a função de executor, mas, sim, de coordenador e regulador enviesado por uma administração pública gerencial.

A ampla Reforma do Estado teve como base a denominada Nova Gestão Pública (Pereira, 1997), subsidiada pelos seguintes princípios: racionalização econômica, privatização, publicização e avaliação dos serviços públicos prestados ao Estado.

Entra em cena um novo projeto de Estado, agora robustamente balizado pela lógica mercadológica e corporativa, com ideias bem delineadas por economistas, políticos e empresários; ideias estas, provenientes de espaços corporativos/empresariais sob a ótica da produtividade. Considerando os princípios destacados acima – os quais podem ser entendidos como arestas daquilo que Ball (2005) chama de gerencialismo –, podemos entender que, de acordo com o autor, “o gerencialismo tem sido o mecanismo central da reforma política e da reengenharia cultural do setor público nos países do norte nos últimos 20 anos”. (BALL, 2005, p.544).

Ainda de acordo com o referido autor, é possível compreender que, paralelamente ao gerencialismo, destaca-se também na reforma do Estado outro mecanismo, e que, tal como o gerencialismo, é fruto da lógica mercadológica. Este mecanismo, Ball (2005) denomina como “performatividade”:

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura é um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção. (BALL, 2005, p.543).

Embora Ball (2005) apresente esta tendência de reforma política na América do Norte, é possível compreender que tal reforma também foi (e continua sendo) consubstanciada no Brasil.

Tal fato se torna ainda mais complicado quando as ideias de tais políticas são retiradas do campo empresarial, balizadas por princípios que não contribuem para a construção de sociedades democráticas. Assiste-se assim, a uma tentativa de “fazer de conta”, fingir ou, ainda, de construir arranjos que falseiam uma suposta defesa de construção de sociedades democráticas.

Tais arranjos normalmente estão presentes em expressões, condutas e implementações de políticas públicas que aparentemente são demarcadas por princípios democráticos, tais como: o de incluir a todos, o de dar voz e vez, o de igualdade perante a lei, o famoso pluralismo de ideias entre outros. Por conseguinte, estes princípios acabam sendo forjados e manipulados de maneira a nos fazer crer que a construção de sociedade democrática está a acontecer, quando, na verdade, o intuito implícito é a construção/manutenção de uma sociedade que atenda aos interesses do mercado.

Assim, além de se apropriar de ideias embasadas pela lógica mercadológica e de construir “arranjos” que falseiam a construção de uma sociedade democrática, é possível destacar outro fato um tanto negativo na criação de políticas públicas. Tal fato diz respeito ao plágio de políticas públicas oriundas de países com contexto histórico e características muito adversas as do Brasil. Neste caso, direcionados por um “amadorismo”, importa-se um modelo de política pública para que seja implantado, a fim de que os problemas de cunho sociais e econômicos sejam solucionados. Tomando como bases essa conjuntura, Ball (2001) salienta que as políticas públicas decorrem de

[...] um processo de “bricolagem” um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, e de investigação, de adoção e tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática. (BALL, 2001, p. 102).

A reforma do Estado, via mecanismos gerenciais, reverbera políticas públicas educacionais que tomam como princípio a performatividade, esta, por sua vez, adentra no contexto escolar e o encara como um lugar passível a ser comparado com uma empresa. Tem como foco o resultado, independente de como o processo foi constituído. Assim, a comparação entre os colaboradores e a promoção e a divulgação do que foi produzido se tornam ferramentas que subsidiam o trabalho que vai sendo realizado, bem como, o julgamento do trabalho que cada indivíduo vai desenvolvendo. Ainda utilizando as palavras de Ball (2005),

A performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar. (BALL, 2005, p.544).

Todo este debate e suas reverberações junto ao contexto escolar, carece de um olhar pormenorizado em detrimento a uma análise simplista. Para tanto, de um lado, nos debruçaremos sob caminhos que a reforma do Estado trilhou para influenciar a construção de políticas públicas educacionais que colaboraram, e continuam a colaborar, para um cenário fortemente gerencial e, de outro, discutiremos os inúmeros desafios da educação diante desta perspectiva.

## **2.1 A reforma do Estado e as inferências na Educação**

Foi também na década de 90 que a reforma do Estado afetou a educação por intermédio de reformas educacionais marcadas por princípios de cunho mercadológico. Das quais podemos citar: a formação de novos sujeitos (que atendam ao novo cenário econômico); a parceria público privada (marcada pela presença da mercantilização da educação por intermédio de venda de materiais, softwares, cursos de formação, entre outros); uniformização de currículos (enviesados por teorias tecnicistas que prezam por currículos fortemente prescritivos); e, por fim, destaco duas últimas reformas que serão foco de

discussão desta pesquisa, **novas formas de organização do trabalho docente e novas funções e centralidade para o campo avaliativo.**

No contexto educacional, o binômio gerencialismo e performatividade trazem mudanças consideráveis na organização do trabalho pedagógico. Primeiro, porque desconfigura a construção do conceito de aprendizagem – agora, não mais entendida como um processo, mas, sim, como sinônimo de resultados; aqui, uma boa educação está atrelada aos resultados finais. Segundo, porque os professores perdem a autonomia ao se tornarem mero executores de programas que satisfaçam os índices solicitados nas avaliações de larga escala – a preocupação destes profissionais estreitou-se unicamente em focar no resultado final, isto é, nas classificações, nas competições e nos *rankings* de desempenho. Claramente observa-se que há uma inversão de entendimento no que se refere ao que é ser um bom professor e ao que é ter uma boa educação.

Alguns organismos internacionais, entre eles a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), estabeleceram que uma “educação de qualidade” estaria pautada nos resultados quantitativos dos ranqueamentos e nas notas elevadas nas avaliações externas, tomando como base o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)<sup>6</sup>. Diante desta situação, discorreremos do seguinte pensamento: “... O gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos.” (BALL, 2005, p. 544).

De acordo com Freitas (2014), “a educação sofreria um esvaziamento teórico e político com o avalanche das propostas pós-modernas...” (FREITAS, 2014, p. 1087). Diante deste contexto, o foco na avaliação, nos desempenhos, nos resultados, nas publicações dos resultados, nas comparações e nas demonstrações desses resultados e na construção de indicadores torna-se exacerbado, imprimindo, na educação, uma cultura e um modo de regulação que têm como pano de fundo o conceito da performatividade. Tais elementos afetam diretamente professores e alunos. Isso fica impresso,

---

<sup>6</sup> Em inglês PISA - Programme for International Student Assessment. É uma avaliação internacional que mede o nível de aprendizagem dos estudantes de 15 anos por meio de provas de escrita, leitura e matemática.

Quando a avaliação externa pressiona o professor por maior desempenho em sala ou quando o seu salário está associado ao sucesso das crianças nas provas da avaliação externa, ela interfere irremediavelmente nesta relação e sela o destino da criança. Não bastasse isso, as pressões externas da avaliação levam a escola a criar mecanismos concorrenciais internos de controle sobre as crianças, como por exemplo, a divulgação dos alunos e professores que se saíram melhor nos exames externos. Às vezes, listas são afixadas nas salas de aulas ou em outros locais da escola. (FREITAS, 2014, p. 1097).

Compete ainda nesta discussão, trazer as pesquisas e estudos de Bonamino e Sousa (2012) a fim de melhor ilustrar a conjuntura discutida neste trabalho. A reverberação do binômio gerencialismo e performatividade pode ser observado no campo avaliativo, intitulado pelas autoras como “três gerações de avaliação da educação em larga escala no Brasil”.

A primeira geração de avaliação discutida pelas autoras, são constituídas por avaliações que têm a finalidade de acompanhar a evolução da qualidade da educação. Deste modo, os resultados de tais avaliações são divulgados na internet, no entanto, não existe, por parte desta primeira geração, a devolução, para as escolas, dos resultados obtidos. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é um exemplo de avaliação considerada de primeira geração, caracterizado pela avaliação por amostras, não tem a intenção de avaliar alunos e escolas, mas, sim, a qualidade da educação.

Na sequência, as autoras destacam que, na segunda geração de avaliação, além de acontecer a divulgação dos resultados na internet e/ou mídia, ocorre também a devolução de tais resultados junto às escolas, a fim de que estas se apropriem das informações para que as próprias equipes escolares se organizem para melhorar os resultados publicados. O que pode ser nomeado como responsabilização branda, pois, embora exista a divulgação por meio de *rankings* e seus resultados integram o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ainda assim, não há prêmios ou sanções para escolas e professores.

Na segunda geração de avaliação, ocorre a cobrança por parte dos pais para que tais resultados sejam superados. Destacam-se as iniciativas de estados e municípios, que alegavam que a avaliação por amostra realizada pelo SAEB não era suficiente para retratar a realidade dos municípios e das escolas, o que deixava a desejar na formulação de políticas públicas. Assim, a Prova Brasil é um exemplo de avaliação de segunda geração.

Por fim, a terceira e última geração de avaliação elencadas por Bonamino e Sousa (2012) se refere às avaliações que estão associadas a políticas de responsabilização forte. Nestas, são contempladas sanções ou recompensas diante dos resultados obtidos, exemplo de recompensa foi a criação do “bônus mérito” para os professores e escolas que atingissem a meta proposta, em contrapartida, se não há boas expectativas com relação a meta, tais escolas

e equipe escolar torna-se alvo de um trabalho de orientação pedagógico por parte de secretarias. Nesta terceira geração de avaliação, podemos destacar o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SAEPE).

Toda esta ilustração, nos leva a entender a criação de um padrão de excelência (Ball, 2005). Assim, em nome desses princípios embasados pelo gerencialismo e performatividade, o campo educacional é fortemente afetado e sofre alterações consideráveis nos mais diferentes campos. A aprendizagem, por exemplo, não é mais vista como um processo, dentro desta lógica, ela é entendida unicamente como resultados. Os professores deixam de ter autonomia sobre a organização de trabalho pedagógico e se tornam reféns do exercício da função de treinadores ou técnicos pedagógicos, agora, com o objetivo de treinar os estudantes para terem bons resultados nas avaliações externas.

## **2.2 - O “plágio” de políticas públicas na educação: a disputa do campo avaliativo**

Ao refletir sobre as condições que as políticas públicas vêm sendo implementadas no Brasil, ainda que via “bricolagem” (empréstimo ou plágio), é possível destacar a grande interferência de ideias desenvolvidas tanto pelos Estados Unidos quanto pela Inglaterra, países estes que internacionalmente lideraram as reformas de Estado.

Na década de 80, nos Estados Unidos e Inglaterra, mais precisamente no governo de Reagan e Thatcher respectivamente, embasados por princípios de cunho liberal em toda a dinâmica de governar, priorizou-se a reorganização das tarefas do Estado. O qual ficou incumbido de agir minimamente e, por conseguinte, liberou-se espaço para ampla participação do mercado.

Sendo assim, nos Estados Unidos, foram criados alguns programas que traziam soluções mágicas para os problemas da educação. Tais programas são marcados por princípios gerenciais, o que, conseqüentemente, caminha na contramão de uma formação humana e qualidade social.

No livro “Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano”, Ravitch (2011) denuncia, mesmo após acreditar e participar das reformas educacionais nos Estados Unidos, a decadência do sistema escolar americano, que se constituiu pautado em políticas de cunho gerenciais.

De acordo com Ravitch (2011), nas décadas de 1990 e 2000, nos Estados Unidos, o setor empresarial assume a função de reorganizar a educação pública pautado nos princípios

da privatização, meritocracia e responsabilização, já que os resultados no PISA não eram satisfatórios, principalmente se comparado a outros países. Parafraseando com a autora, Freitas (2012), clarifica que

O tecnicismo se apresenta, hoje, sob a forma de uma “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “standards”, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea. (FREITAS, 2012, p.383).

Ravitch (2011) ainda ressalta que, nos Estados Unidos, acreditou-se que com o princípio da testagem nenhuma criança seria ignorada em seus processos de aprendizagem. Para cumprir com tal discurso, a política educacional estadunidense apropriou-se de um dos princípios utilizados nos setores empresariais: o princípio da responsabilização. Sob esta óptica, professores, diretores e estudantes seriam responsáveis pelos baixos escores nos testes.

Considerada como um dos vieses do gerencialismo e pautada sob a teoria “neotecnicista”, a responsabilização é uma categoria central que (re)define políticas educacionais retirando a responsabilidade do Estado e a transferindo a outros atores sociais. Dentro do plano gerencial, as escolas são solicitadas a assumirem responsabilidades sobre os resultados e desempenho dos alunos nas avaliações externas. “Este neotecnicismo se estrutura em torno a três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização. No centro, está a ideia do controle dos processos, para garantir certos resultados definidos a priori como “standards”, medidos em testes padronizados”. (FREITAS, 2012, p.383).

Quanto à responsabilização, destaca-se o envolvimento de três elementos: testes para os estudantes, divulgação pública do desempenho da escola e recompensas e sanções. Desta forma, a meritocracia perpassa a categoria da responsabilização.

No que compete à meritocracia, Ravitch (2011) destaca que esta acontece sob a restrição de motivar os professores, via recompensas financeiras, em detrimento à própria aprendizagem dos estudantes.

Assim, a responsabilização e a meritocracia impulsionam a ampliação da privatização do sistema público de ensino, visto pela famosa parceria público não estatal, que diz respeito a uma escola que é pública, porém tem sua gestão escolar realizada por concessões privadas. Deste modo, “Responsabilização e meritocracia são duas categorias, portanto, intimamente relacionadas. A terceira categoria é a da privatização. Pode-se dizer que, de fato, as duas

primeiras visam criar ambiência para ampliar a privatização do sistema público de educação”. (FREITAS, 2012, p. 386).

A justificativa das políticas de responsabilização, sob a égide da Nova Gestão Pública, privilegia uma educação simplista, pois pauta-se no discurso de que se é necessário obter, em primeiro lugar, competências para atender, em um futuro próximo, aos interesses mercadológicos e, assim, posterior e secundariamente, acessar outras matrizes formativas. Tal estratégia restringe os mais pobres a acessarem as demais áreas de formação, visto que estes dependem fundamentalmente da escola para elevar seus patamares de formação. Este estreitamento curricular deixa de fora a “boa educação”, que sempre será mais do que o básico.

Ainda de acordo com Ravitch (2011), é comum, nos Estados Unidos, presenciar a segregação de escolas e de alunos via política de responsabilização. A primeira segregação refere-se ao fato de as escolas selecionarem os melhores alunos e encaminharem os demais a outras. A segunda segregação acontece dentro da escola, pois com o objetivo de segurarem os índices, os alunos com menores rendimentos são reorganizados em salas diferentes, ou seja, separados no dia da avaliação. Professores segregam os alunos que estão nas pontas, os de melhores desempenhos e os de baixo rendimento, a fim de fazer com que os medianos atinjam os resultados esperados.

Essa pressão para alcançar os resultados esperados viabiliza outro elemento do gerencialismo, como já destacado anteriormente: a privatização. Isto pode ser traduzido pela presença de empresas de consultoria contratadas para oferecer cursos aos professores, bem como, elaborar avaliação por testes padronizados envolvendo as matrizes de Português e Matemática.

Neste momento existe um forte apelo aos princípios de privatização e, conseqüentemente, uma abertura para a entrada dos empresários no setor público. Estes empresários adentram a diversos campos pedagógicos e atuam na venda de: cursos para formação de professores, materiais e softwares, avaliações em larga escala, gestão escolar.

Muito atuante nas políticas estadunidenses, o elemento da privatização se torna demasiadamente ameaçador, pois, de acordo com Ravitch (2011), as escolas que não alcançavam o nível de proficiência esperada nos testes tinham como destino reverter-se em uma escola privatizada, tomada pelos reformadores empresariais. Para melhor explicar o termo “reformadores empresariais”:

“Corporate reformers” – assim são chamados os reformadores empresariais da educação nos Estados Unidos, em termo criado pela pesquisadora americana Diane Ravitch. Ele reflete uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para “consertar” a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais. Naquele país, a disputa de agenda entre os educadores profissionais e os reformadores empresariais da educação vem de longa data. (FREITAS, 2012, p.380).

O grande trunfo por parte dos reformadores empresariais, se direciona ao campo avaliativo. Este campo acaba sofrendo muitas disputas por parte de diferentes segmentos da sociedade e tem como foco as avaliações em larga escala, pois, por meio dela, controla-se todo o processo pedagógico em nome de um suposto controle ideológico.

A centralidade da categoria da avaliação, agora fortemente ancorada também nos processos de avaliação externa na versão dos reformadores empresariais da educação que cada vez mais ganha espaço nos meios educacionais, vem fortalecer o controle ideológico dos espaços da escola, a mando das atuais funções sociais da escola, ou seja, a promoção da exclusão e da subordinação a determinados valores e comportamentos padronizados. (FREITAS, 2014, p. 1.102).

Com o discurso da suposta melhoria da “qualidade de educação” – vista a ineficiência de um Estado moroso – o Brasil plagia um cenário muito parecido ao americano, pois, influenciados por políticas de cunho mercadológicas e tomando como base os relatórios de avaliação internacional, tanto os políticos dos Estados Unidos quanto os do Brasil formaram alianças junto aos grandes empresários para enganosamente “solucionarem” as mazelas da educação. Desta forma, acreditou-se que práticas tecidas no âmbito corporativo poderiam ser utilizadas e que seriam eficazes no campo educacional, o que torna as discussões educacionais cada vez mais marcadas pelas ideologias de mercado.

As novas exigências de avaliar a qualidade da educação escolar são exigências da globalização da nova base científico-tecnológica incorporada no processo produtivo, na exigência de aumento da produtividade do trabalhador, de sua segregação diante da diminuição dos postos de trabalho. (ARROYO, 2017, p.12).

O fato é que políticos e empresários advogavam a tese de que tal “qualidade” seria alcançada se alguns pressupostos fossem levados às escolas, dentre eles: a testagem dos estudantes e a responsabilização. “Por responsabilização, os políticos queriam dizer que eles pretendiam que as escolas mensurassem se os seus estudantes estavam aprendendo, e eles queriam recompensas e punições para os responsáveis por isso”. (RAVITCH, 2011, p. 115).

De acordo com Freitas (2017), esse novo cenário é permeado por interesses políticos e empresariais progressistas. Mesmo cenário que tem, como estratégia, o controle da escola que se materializa por meio das avaliações externas, o que resulta em um controle vertical.

Dentro desta lógica, tanto a educação quanto o campo da avaliação se reduzem a uma perspectiva simplista,

A ação dos reformadores empresariais no campo da educação e na direção da concepção de qualidade de ensino que defendem, engendra-se a partir de uma visão de avaliação que toma o fenômeno educacional como algo previsível, mensurável e unidimensional o que não se coaduna com a complexidade da realidade da escola pública. Tratar a educação sob viés tão reducionista condena o fenômeno a ser explicado, exclusivamente, a partir de aspectos mais prontamente mensuráveis (âmbito cognitivo e ainda por cima restritos ao básico) fazendo crer que os demais aspectos não são importantes e que sua exclusão em nada prejudica o processo de indução favorecido pelas formas de avaliação privilegiadas pelas políticas educacionais vigentes. (SORDI, 2017, p. 84).

Para melhor analisar essa nova dinâmica, é imprescindível entender as transformações que ocorreram a partir da década de 1990 na realidade educacional brasileira. Neste período, ocorreu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia. Tal conferência se direcionou a um processo de reforma educacional junto aos países periféricos. Nela, o governo brasileiro assinou o acordo que estabelecia como meta principal a Universalização da Educação Básica e a “qualidade de ensino”.

Em nome dessa suposta “qualidade de ensino”, as avaliações de larga escala ganharam espaços e têm subsidiado a legitimação da “qualidade”, esta, por sua vez, acaba sendo avaliada a partir dos escores das escolas e municípios. Por conseguinte, e no intuito de conquistar maiores escores nas habilidades de leitura, escrita e cálculos, é possível observar uma precoce alfabetização junto às crianças da Pré-Escola, bem como, uma formalidade demasiada da avaliação da aprendizagem junto a este nível de ensino, o que, por sua vez, traz implicações ao trabalho docente.

Ainda que a questão da qualidade de ensino faça parte de um acordo assinado pelo governo brasileiro, ela ainda traz muitas dúvidas, contradições e debates. Afinal de contas, o que significa qualidade de ensino? Ao nos debruçarmos sobre as legislações vigentes, dentre elas, a Constituição Federal (1988), em seu artigo 206, inciso VII, a qualidade de ensino é preconizada como um dos princípios que orientam a educação escolar no Brasil, a “garantia de padrão de qualidade”. Não diferente, tal conceito também é abordado na LDB nº 9394/96, no artigo 3º, inciso IX, como um dos princípios.

Deste modo, pode-se dizer que houve um avanço por parte das legislações em definir a educação como um direito social, tal como é destacado em outros artigos dos referidos documentos. No entanto, a lacuna existente no que se refere a apresentação de parâmetros que traduzem a qualidade expressa nos documentos abre possibilidades de diversos entendimentos e de disputas para definir os padrões mínimos de qualidade – o conceito de qualidade é colocado, então, de modo raso, impreciso, desconectado da realidade, enfim, que não traduz verdadeiramente a qualidade e que, falsamente, vem sendo avaliada por padrões que estão imersos por disputas de cunho político e econômico.

Assim, mesmo os padrões mínimos de qualidade não sendo delineados nos documentos oficiais, é preciso:

[...]reconhecer-se que a polissemia característica do conceito de qualidade envolve a necessidade do estabelecimento de um recorte temporal e contextual, visto que o entendimento do que é “qualidade” reflete valores de determinada época e contexto, atrelando-se a certas condições históricas, territoriais, culturais, de classe ou grupo social e, portanto, podendo ser redefinido com mudanças dessas condições. (BAUER, 2017, p.71).

Ocorre que, muitas pesquisas têm apresentado que políticas de cunho mercadológicas têm reconfigurado o conceito de educação de qualidade, pois se, antes, prezar por uma educação de qualidade era estar pautado nos princípios de cidadania, fraternidade e igualdade, atualmente, e mais precisamente após as políticas reorganizadas pela Nova Gestão Pública, é assistir a uma educação de qualidade calcada nos princípios da eficiência e da eficácia, que anuncia a substituição dos interesses coletivos em prol aos interesses individuais/privados, educação essa, então, marcada por um afastamento de interesses públicos e por um distanciamento do engajamento social.

Ancorada por tais políticas, o conceito de qualidade de educação tem se reduzido a um indicador que considera apenas uma das dimensões do processo educativo, isto é, o desenvolvimento cognitivo dos estudantes – especificamente nas habilidades de leitura, escrita e raciocínio lógico, através das avaliações em larga escala, marcada principalmente pelo IDEB.

Essa lógica submete a educação a uma concepção de qualidade rasa, superficial e artificial, pois desconsidera a discussão de um currículo mais adequado, uma formação de professores que vai ao encontro de uma verdadeira educação de qualidade e as reflexões acerca da organização adequada da estrutura educacional.

A ênfase obsessiva nos resultados que buscam espelhar a qualidade da escola, quando definida de fora para dentro e quase sempre de modo descontextualizado das condições objetivas, tende a produzir sofrimento nos diferentes atores por eles afetados. Seja pela sumária culpabilização dos professores pelo fracasso na obtenção das práticas pedagógicas que os mesmos elegem e que insistem em ensinar “generalidades” para os estudantes, furtando-os da aprendizagem dos conteúdos básicos que os fará ter êxito nos exames; seja pelo sequestro que faz aos estudantes, de oportunidades de aprendizagens ampliadas orientadas por uma matriz de formação humana em cujo centro situam-se os valores da solidariedade, da justiça social e da cidadania, seja pelo desprestígio da escola em suas relações com o entorno, em que todos, de alguma forma, sofrem em função dos números que a avaliação faz circular sem as devidas mediações e interrogações. (SORDI, 2017, p. 89).

Posta diante de um sinônimo tão raso, o conceito de educação de qualidade acaba se resumindo às políticas avaliativas, as quais surgiram nos Estados Unidos, nos anos de 1970, e são importadas e/ou “plagiadas” para o Brasil nos anos de 1990. Ter como centralidade as metas estipuladas pelas avaliações em larga escala, significa estar a serviço da operacionalização de políticas de *accountability*, isto é, políticas de responsabilização.

Em consonância com essas ideias sobre uma qualidade que seja sinônimo dos resultados das avaliações, Sousa (2014) acrescenta que,

Além da tendência a reduzir noção de qualidade ao desempenho de alunos em testes, a avaliação em larga escala, passou a se constituir em um instrumento de controle do trabalho escolar e de fortalecimento da meritocracia, noção que historicamente, de modo dominante, está subjacente ao trabalho escolar. (SOUSA, 2014, p.413).

Esta política, que está centrada nas metas, entretanto, abstém-se de discutir os reais problemas da educação e impulsiona apenas as escolas a assumirem responsabilidades sobre os resultados nas avaliações em larga escala, uma vez que o foco é nos resultados, na eficiência e nos gastos. Diante dos resultados, ranqueia-se as escolas e seus resultados, trazendo a público tal situação.

O fato de o Brasil contar com alto índice de analfabetismo funcional em consonância com a obrigatoriedade da matrícula aos 4 anos de idade, possibilita, aos formuladores de políticas públicas, novos horizontes e perspectivas junto à Educação Infantil. Assim, aposta-se nessa etapa de ensino como mais uma oportunidade de minimizar o problema do analfabetismo, mesmo que isso custe uma intensa e precoce alfabetização e o aniquilamento da infância.

Esta situação traz inúmeros problemas implícitos. Dentre eles: currículos padronizados e práticas pedagógicas prescritivas – a fim de cumprir com as exigências das avaliações da aprendizagem que adentraram as instituições de Educação Infantil.

Assim, se na perspectiva neoliberal, a qualidade de educação, no Ensino Fundamental e Ensino Médio, tem sido sinônimo de bons resultados em avaliações de larga escala. Assim, carece, neste trabalho, estendermos a seguinte reflexão: o que pode ser considerado uma Educação Infantil de qualidade?

Para subsidiar esta discussão, é de extrema importância trazer as contribuições de Campos (2013). A pesquisadora conduziu diversos estudos que questionam o que vem a ser uma Educação Infantil de qualidade. De acordo com a autora, a primeira área a se preocupar com a “qualidade” da Educação Infantil foi a psicologia, que dispunha de um olhar mais pormenorizado junto à questão da separação das crianças pequenas de suas mães – o intuito era verificar se os aspectos psicológicos, afetivos e emocionais estariam preservados nesta dinâmica. Posteriormente, nos anos de 1970, ainda o campo da psicologia, curvou-se diante dos aspectos cognitivos, visto que as crianças que estariam frequentando a Educação Infantil poderiam dispor de uma suposta privação cultural. Neste momento borbulham os testes psicológicos e as avaliações deste processo se mostraram positivas dentro desta área. Assim, de acordo Campos (2013),

No Brasil, as posições baseadas na teoria da privação cultural tiveram grande impacto nas políticas de assistência social e de educação durante as décadas de 70 e 80 do último século. Por exemplo, os chamados parques infantis da cidade de São Paulo, que, desde os anos 1930, atendiam crianças a partir dos 4 anos de idade e favoreciam atividades ao ar livre, passaram a privilegiar atividades formais de preparação para a alfabetização em salas de aula. Diversos programas de educação compensatória para crianças de baixa renda foram implantados durante o regime militar. A maioria desses programas era de baixo custo, empregava adultos de baixa escolaridade e se aproximava do modelo de uma “educação pobre para pobres”. (CAMPOS, 2013, p. 27).

Tal cenário reforçou uma qualidade de Educação Infantil pautada na preparação para a escola, bem como, a exaltação e o respeito das fases de desenvolvimento da criança. Esta perspectiva subsidiada pela área da psicologia, traz uma qualidade de Educação Infantil artificial e desconecta com a realidade da criança. Por conseguinte, a concepção de criança e de infância se tornam um tanto reduzidas, desconsiderando aspectos sociais, culturais, ambientais, de integração e de autonomia.

Ainda no âmbito da qualidade da Educação Infantil, Campos (2013) descreve que diversas pesquisas, entre os anos de 1996 a 2003, pontuaram que, dentre os problemas enfrentados junto a este nível de ensino, destacam-se as seguintes dimensões: formação de professores, propostas pedagógicas e de currículo, condições de funcionamento e práticas educativas no cotidiano e nas relações com as famílias.

Entretanto, as discussões para reverter este cenário, junto à qualidade da Educação Infantil, foi extremamente pertinente para que algumas questões fossem revistas e conquistadas. Os movimentos sociais e as considerações de pesquisadores, nos anos de 1980, aqueceram muitas discussões. Atualmente, dispomos de alguns documentos que contrariam a qualidade voltada aos testes psicológicos para Pré-Escola e que extrapolam a creche como espaço apenas voltado ao cuidar.

No entanto, em contrapartida a esta qualidade reduzida, pode-se discorrer sobre algumas práticas educativas presentes na Itália. As considerações da abordagem de Reggio Emilia,<sup>7</sup> defendidas por Loris Malaguzzi<sup>8</sup>, assim como de Becchi e Bondioli (2003), circunscrevem que a qualidade de educação está intimamente sintonizada com os processos participativos de autoavaliação. Assim, destaca-se os seguintes aspectos: a participação, a autorreflexão, o processo de todo trabalho e a natureza transformadora – elementos estes, defendidos por tais autores como pertinentes para uma Educação Infantil de qualidade.

Tão importante quanto as práticas educativas presentes na Itália, merecem destaque as discussões realizadas por Campos (2013). A pesquisadora esclarece que, “Se, por um lado, a qualidade é um conceito relativo que deve surgir de um debate democrático e ser constantemente revisto, por outro lado, as crianças têm direito a um atendimento que respeite suas necessidades e seu protagonismo...” (CAMPOS, 2013, p. 41).

Para tanto, destacamos o documento “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” (Brasil, 2009), o qual subverte a lógica mercadológica da educação e a preocupação de uma intensa alfabetização precoce.

Nos últimos anos, algumas pesquisas têm se debruçado sobre esta questão. Alicerçadas por uma agenda política educacional, as pesquisas denunciam que o sinônimo de uma Educação Infantil de qualidade estaria colado, tão somente e intensamente, nas habilidades de leitura, escrita e matemática.

Deste modo, escolas que almejam o domínio de tais habilidades previstas por políticas mercadológicas, são consideradas pela maior parte da sociedade civil e, mesmo por alguns profissionais, como escolas que apresentam uma excelente educação de qualidade.

---

<sup>7</sup> A **abordagem Reggio Emilia** é a de uma filosofia educacional baseada na imagem de uma criança que é, por condição de existência, portadora de grande potencial de desenvolvimento e que é considerada um sujeito de direitos, que aprende e cresce na relação com os outros.

<sup>8</sup> O pedagogo e educador de Régio-Itália, **Loris Malaguzzi**, foi o criador da ideia de Reggio Emilia, sendo, até hoje, seu incentivador primordial. Este educador é quem constituiu um princípio de ensino no qual não existem as disciplinas formais e todas as atividades pedagógicas se desenvolvem por meio de projetos.

Tal dinamismo resulta no abandono das outras tantas linguagens a serem exploradas por este nível de ensino, as quais acabam sendo deixadas para um segundo plano, para os minutos finais do dia, da semana... caso ainda reste tempo para isso.

Tal cenário vem cumprir com as exigências de um Ensino Fundamental estritamente voltado para os resultados das avaliações em larga escala, por conseguinte, abandona-se os indicadores de qualidade previstos para a Educação Infantil, o que abarca sérias implicações ao trabalho docente.

A ilustração deste debate pode ser visualizada no atual contexto nacional da avaliação na Educação Infantil. É necessário e urgente apresentar a trajetória posta junto a este nível de ensino na atualidade. No ano de 2017, por exemplo, foi implementado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)<sup>9</sup> para capacitar professores(as) que atuavam na Pré-Escola. Até então, tal formação tinha como público alvo os(as) professores(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Este movimento de formação em nível nacional, nos leva a acreditar que existe, por parte de políticas públicas de cunho nacional, interesse em alfabetizar na Pré-Escola.

Acompanhada de tal política, é possível analisar uma nova atualização no que se refere Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)<sup>10</sup>. Esta foi incorporada pelo SAEB em 2013 e se caracterizava como uma avaliação nacional, de cunho censitário, realizada anualmente com os(as) alunos(as) do 3º ano do Ensino Fundamental. No entanto, é possível constatar que, alterada pela portaria nº 1.100, de 26/12/2018 (BRASIL, 2018), passou a avaliar os(as) alunos(as) do 2º ano do Ensino Fundamental, agora, com foco em avaliar a alfabetização, o letramento e a matemática.

Antecipar o fim do processo de alfabetização para o 2º ano, nos instiga em levantar a hipótese de que é provável que tal alteração mais uma vez respingue na Pré-Escola. Por conseguinte, tal movimento nos leva a entender a implementação do PNAIC na Educação Infantil, junto à Pré-Escola.

Seguidamente, em 2019, a portaria nº 366 (BRASIL, 2019), a qual é responsável pelas diretrizes do SAEB, anuncia duas mudanças. A primeira, refere-se ao aniquilamento das siglas ANA, Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). A segunda compete em informar que tais avaliações se compilaram em uma única, intitulada como SAEB.

---

<sup>9</sup> O programa foi criado em 2012 e tem como objetivo garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas até o 2º ano do Ensino Fundamental - alteração dada pela portaria nº 1.100 de 26/12/2018 (Brasil, 2018).

<sup>10</sup> A primeira edição desta avaliação aconteceu em 2013 como teste-piloto. É um instrumento que avalia a proficiência de Língua Portuguesa e Matemática; acontece a cada dois anos, última edição foi aplicada em 2016.

Mais recentemente, no ano de 2020, a portaria nº 458, de 05/05/2020 (Brasil, 2020), anuncia mais uma alteração, desta vez, “...torna o seu caráter censitário, em todas as etapas da Educação Básica, tendo, como público alvo todos os alunos de escolas públicas e privadas” (LOUZADA, 2020). Foi também no referido ano que a Educação Infantil foi incorporada junto ao edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

A trama desenvolvida até aqui, no que concerne às políticas públicas nacionais, nos instiga a pensar em novas proposições com relação aos contextos avaliativos e educativos que serão colocados para a Educação Infantil. Tal preocupação também vem sendo discutida pela Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e por Louzada (2020). De acordo com a autora,

[...]os riscos da Portaria nº 458 (Brasil, 2020), que estabelece normas relativas ao SAEB sem, no entanto, explicitar como essa avaliação deve ocorrer na educação infantil, podendo resultar em proposições que desconsiderem as concepções de educação infantil e de avaliação presentes nos documentos que normatizam o trabalho pedagógico realizado com a etapa em cenário nacional. (LOUZADA, 2020, p.11).

Outros elementos atrelados à deformação da qualidade de educação junto à Educação Infantil, diz respeito à aprovação do PNE e da BNCC. Cabe, aqui, ressaltar os desdobramentos que ambos trouxeram ao cotidiano das escolas da primeira infância. Adentraram os espaços infantis, (re)organizaram o trabalho docente e acabaram por redefinir a qualidade de Educação Infantil.

Diante deste cenário, é comum observamos uma exagerada preocupação com a aquisição dos conhecimentos de leitura, escrita e matemática junto às crianças da Pré-Escola, acompanhada pelas famosas sondagens mensais, as quais acabam sendo utilizadas como o elemento primordial para uma avaliação da aprendizagem controladora, autoritária, comparativa e classificatória. Tais sondagens, subsidiadas pelas propostas previstas na atual agenda educacional, engessam o currículo, o trabalho docente e conduzem uma Educação Infantil desconexa dos reais indicadores de qualidade.

Estes mecanismos de avaliação e de qualidade de ensino rasa têm acometido severamente a Educação Infantil, pois, na tentativa de garantir melhores ranqueamentos no Ensino Fundamental, sistemas de ensino têm organizado políticas públicas que ferem o direito das crianças terem suas produções culturais viabilizadas através do brincar. Para cumprir com o desejo de uma qualidade de ensino rasa, tem-se privilegiado uma precoce intensificação da alfabetização junto à Educação Infantil. O direito à infância tem sido sequestrado por políticas de cunho mercadológico.

Embora a Educação Infantil ainda não tenha sido invadida explicitamente por avaliações em larga escala (salvo na rede pública municipal do Rio de Janeiro)<sup>11</sup>, uma Educação Infantil de qualidade acaba, de maneira reducionista, sendo entendida como aquela que encaminha crianças já alfabetizadas para o Ensino Fundamental.

Ocorre que, dentro desta lógica, a responsabilização por tais resultados se direciona unicamente à escola. Enquanto, fatores sociais, familiares, condições de estrutura mínima de trabalho para o processo de ensino e aprendizagem, bem como, a responsabilidade social por parte de órgãos governamentais, são desconsiderados deste processo.

Carece, mais do que nunca, reverter a discussão do conceito de qualidade de educação pautado nas políticas de responsabilização. Desse modo, é convidativo subverter esta ordem para que possamos debater tantas outras dimensões que atravessam a educação e que, mesmo sendo ignoradas por tais políticas, são necessárias para aprofundar o que de fato venha a ser uma verdadeira qualidade de educação.

Para tanto, esta qualidade não deve ser pensada de cima para baixo, é preciso criar táticas e resistir a um conceito de qualidade tão reducionista. É necessário dar voz e vez para que os sujeitos envolvidos possam dialogar e buscar indicadores alternativos em detrimento dos prescritivos.

A responsabilização participativa inscreve-se como forma de contra-regulação e envolve esforços coordenados de múltiplos atores interessados na defesa de uma qualidade educacional que se confronte com a lógica das políticas imediatistas e restritas a interesses específicos de setores econômicos. Implica exercitar o coletivo da escola em processos de apropriação dos problemas do cotidiano e refletir sobre o futuro, principal função dos processos avaliativos. (SORDI; FREITAS, 2013, p. 91).

Sordi (2017) ainda prossegue esclarecendo que a responsabilização não deve ser unilateral e que, embora as políticas de avaliação estreitem seus princípios de qualidade na competição, no adestramento de professores, no esvaziamento da escola pública frente ao reducionismo curricular como princípio, no afastamento de uma matriz curricular sintonizada com os princípios da formação humana, ainda existem formas de resistência a estas mazelas.

Ainda de acordo com a autora, a saída se encontra na construção de dispositivos alternativos, o que significa levar para escola a responsabilização participativa, ancorada na avaliação dialógica, a qual dispõe de um processo que considera a pluralidade de vozes, a transparência nos acordos firmados e a negociação de estratégias e metas envoltas ao Bem Comum. Deste modo, e tão importante quanto o dispositivo da avaliação dialógica, é o

---

<sup>11</sup> Ver Louzada, 2017.

dispositivo do coletivo escolar também assumir a avaliação formativa – que, por sua vez, criará condições reais de aprendizagens para todos, com significado, pensando mais profundamente em uma educação de qualidade, colada e comprometida com uma formação ampliada, o que favorece a uma educação de qualidade social e que resulta em uma escola mais justa e incluyente.

No âmbito da Educação Infantil, os estudos de Bondioli (2004) nos leva a repensar a avaliação que acontece no espaço deste nível de ensino. Por conseguinte, a avaliação não assume a mera verificação de habilidades atingidas pelas crianças, na verdade, ela transgride as fronteiras de relatórios e fichas a serem preenchidas e se pauta em uma avaliação verdadeiramente debruçada nos indicadores de qualidade. Estes últimos, por sua vez, não são oriundos de uma relação vertical, isto é, de cima para baixo, mas, sim, definidos por todos os atores que compõem este espaço tão complexo e, ao mesmo tempo, rico em sua diversidade, que é o cotidiano da Educação Infantil.

Ainda sob as reflexões oriundas de Bondioli (2003), apresentamos os indicadores que constituem a qualidade da educação, deste modo, a qualidade é transacional, não existindo um modelo já estabelecido, visto que a transação ocorre via debate entre todos os atores envolvidos. Neste caso, a qualidade também é participativa, isto implica em dizer que ela é democrática e autorreflexiva, pois esbanja reflexões sobre a prática. Ainda implica em determiná-la como contextual e plural, uma vez que a construção da qualidade se faz a partir das diferenças regionais. Também, é compreender esta noção de qualidade como processual, já que privilegia sua construção contínua. Por fim, é uma concepção transformadora, uma vez que visa envolver a negociação e a troca de saberes entre seus atores.

Isso nos leva a anunciar que poderíamos repensar a avaliação presente nas Pré-Escolas. Ela poderia contrapor à rasa avaliação da aprendizagem, que na maioria das vezes direcionam e engessam o trabalho docente em detrimento da possibilidade de ampliar esta prática para uma avaliação institucional, que organiza espaços coletivos de reflexão para que todos os atores envolvidos possam juntos negociar uma qualidade de Educação Infantil a ser organizada e desenvolvida nas Pré-Escolas.

Uma boa avaliação nasce e se fortalece na capacidade de formular perguntas pertinentes do ponto de vista social. E os resultados avaliativos podem ter seu valor questionado dependendo dos fins que se busca atingir. Ou seja, as perguntas nos fazem encontrar as respostas e não o contrário. A lógica que determina a pergunta desvela o que se quer revelar ou esconder. Iluminar as zonas de opacidade do projeto institucional está na dependência direta de nossa capacidade de saber perguntar, interrogar a realidade, ouvir o silêncio eloqüente, tradutor da cultura institucional que escapa aos roteiros padronizados. (SORDI, 2003, p. 68-69).

Assim, embora destacamos pesquisas que trazem a qualidade negociada, construídas nos espaços tanto do Ensino Fundamental quanto de Educação Infantil, ainda assim, não deixamos de assistir, inúmeras práticas pedagógicas que comprometem a qualidade da educação em detrimento das repercussões produzidas pelos índices de avaliações externas, que, nos últimos anos, têm afetado intensamente a Educação Infantil, principalmente a Pré-Escola.

Mesmo após diversas conquistas junto à primeira etapa da Educação Básica, dentre elas, a expansão do acesso à Educação Infantil, ainda continuamos assistindo um cotidiano atravessado por políticas macro, na maioria das vezes, enrijecidos por uma agenda educacional de cunho mercadológico que constroem as mais potentes artimanhas (tanto para adentrarem o espaço escolar, quanto para se tornarem imperceptíveis). Outro exemplo disso, foram as estratégias utilizadas junto à BNCC, aprovada em 2017, a qual é caracterizada por um hibridismo de palavras que se imbricam dentro de vertentes progressistas e tecnicistas.

Tais reflexões nos fazem entender que, mesmo sendo a Educação Infantil, a primeira etapa da Educação Básica, ela também sofre sérias repercussões no âmbito das políticas públicas, principalmente nas de cunho mercadológico.

Nesta perspectiva, a criança continua sendo vista como produto a ser padronizado. O que ocorre por meio de manobras de políticas públicas educacionais, que, embora tragam consigo documentos que discursam sobre a necessidade de considerar as crianças como um ser social e um sujeito histórico, que constrói suas culturas, cobram das mesmas, implicitamente, uma intensa e precoce alfabetização, na qual se nivela todas as crianças envolvidas a fim de que entrem no Ensino Fundamental com as habilidades de leitura e escrita minimamente desenvolvidas. Seria, esta, a eficiência que agora vem sendo cobrada da Educação Infantil?

### **2.3 - A Educação Infantil no contexto de políticas públicas mercadológicas**

Alicerçada nos princípios mercadológicos, a Educação Infantil também vem sofrendo interferências de políticas públicas educacionais de cunho neotecnicista, provenientes de organismos multilaterais (Banco Mundial e FMI), pautadas em um novo modelo de organização do trabalho, a fim de readequarem atitudes e valores necessários às novas exigências do mercado.

Ainda debruçada nos princípios gerenciais, mais especificamente no que se refere à privatização, muitas situações já vêm corroborando para esta tendência. Em janeiro de 2020, o

pesquisador Leher participou de uma entrevista intitulada “*Vouchers* vão gerar um apartheid educacional”. Nela, é abordada a visão de que, na atual gestão de governo ao qual o país está submetido, diversas discussões têm acontecido e, uma delas, se refere às políticas educacionais de cunho internacional, agora marcada pelos *vouchers*, as quais têm se tornado referência para o ministro da economia do Brasil, que, após participar do Fórum Econômico Mundial, anuncia que haverá um grande programa de distribuição de *vouchers* para a Educação Infantil.

Na entrevista, Leher (2020) destaca que tal programa é apresentado pelo governo como medida para diminuir a desigualdade social. Assim, tal dinâmica pauta-se na ideia de as famílias receberem cupons – uma espécie de cheque – para que possam escolher onde irão aplicar este recurso, o que resulta na “liberdade” de “escolherem” escolas públicas (nestas, existe uma seleção para a entrada dos alunos) ou privadas. Em contrapartida, as críticas postas por Leher (2020) sob esta política advoga maiores disparidades de oportunidades educacionais, penalizando setores mais pobres.

Na verdade, a “liberdade e a escolha” acontecem apenas no discurso, pois, dependendo do custo da escola e da condição financeira da família, a opção acaba sendo direcionada junto às escolas que dispõem do valor compatível ao *voucher*.

É inadiável a necessidade de práticas de resistência, a fim de não sermos acometidos por tal política de cunho empresarial. Política esta que está pautada na lucratividade das escolas particulares (contemplando o setor privado e o mercantil) e na precariedade da escola pública – uma vez que, estas últimas, não conseguirão assegurar todos os custos exclusivamente com os valores dos *vouchers*.

O discurso de que o uso de *vouchers* possibilitará escolhas por parte da população também causará polêmica, pois restará aos menos favorecidos economicamente escolherem escolas que consigam se enquadrar no valor oferecido, diferente daqueles que economicamente dispõem de situações mais favorecidas e que poderão optar por melhores escolas.

Ainda nas palavras de LEHER (2020): “Voucher vão gerar um apartheid educacional”. O uso de *voucher* é uma política de indução, de diferenciação e de competição interna das escolas. Este tipo de política segmentará as escolas e os tipos de estudantes.

Esta discussão nos mostra uma das tantas possibilidades de a educação pública ser capturada pelos reformadores empresariais, como tantas outras já tecidas neste capítulo. Urge elaborar táticas para que não tenhamos o sistema escolar público brasileiro deformado pelas teorias gerenciais.

Se, no tocante ao acesso às escolas, temos o “fantasma” dos *vouchers*, na perspectiva do trabalho pedagógico, presenciamos uma organização totalmente pautada no campo avaliativo.

Os atuais estudos sobre o tema da avaliação, em especial na Educação Infantil, têm impulsionado diversos debates e revelam as mais polêmicas discussões, pois, se por um lado existem bases legais para que as instituições que atendam esta etapa de ensino criem procedimentos para avaliação do desenvolvimento das crianças – dentre eles: a LDB 9.394/96, o RCNEI (1998), as DCNEI (2010) e a BNCC (2017) –, por outro, é possível descrever as inúmeras interpretações que tais bases legais vêm apresentando, bem como, seus desdobramentos no cotidiano da Educação Infantil.

A temática da avaliação na Educação Infantil, materializada no cotidiano da Pré-Escola, também não escapa aos princípios gerenciais que se têm consubstanciados nos outros níveis de ensino.

Assim, em convergência e em nome da universalização e da qualidade da Educação, os efeitos desta conferência posta pelo Banco Mundial trouxe à tona um novo direcionamento das políticas públicas educacionais. Destacam-se algumas delas: Plano Decenal da Educação para Todos (1993); Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (1996); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – o qual integra a série dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) 1998 –; Plano Nacional de Educação, em vigência entre 2001 a 2010. (MATTOS, 2012).

Posteriormente, com a publicação do RCNEI (1998), a lei 10.172 de 09/01/2001 aprova o PNE e, em consonância com a LDB 9394/96, já sinalizava, entre outras medidas, objetivos e metas para o Ensino Fundamental, como a obrigatoriedade de ampliar para 9 anos a duração deste nível de ensino, com ingresso das crianças aos 6 anos de idade. Assim, a lei 11.274 de 06 de/02/2006 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dispõe sobre a duração do Ensino Fundamental de 9 anos.

Dentre os objetivos da ampliação, destaca-se: “assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento” (MEC, 2009, p.03). O discurso expresso, nos documentos, de que, mesmo ingressando no Ensino Fundamental aos seis anos, a infância destas crianças seria preservada, traz novos redimensionamentos ao trabalho docente, tanto daqueles que atuam junto às crianças da Pré-Escola, quanto daqueles que atendem as crianças com 6 anos no Ensino Fundamental.

Na mesma direção, a lei 12.796 de 04/04/2013<sup>12</sup>, a qual torna obrigatória a oferta gratuita da Educação Básica a partir dos 4 anos de idade, traz uma discussão um tanto significativa. Isso, pois, se de um lado existe a abrangência de uma Educação Básica desde os 4 anos de idade, de outro, há o redirecionamento do trabalho docente, pois, embora muito criticado por diversos autores, diante deste cenário, a Pré-Escola acaba por cumprir com uma precoce escolarização.

É sabido que as reformas educacionais no país têm como objetivo combater a morosidade e a ineficiência dos sistemas de ensino público, tendo em vista a produtividade, a qualidade, os indicadores, as metas e o ranqueamento previsto nas agendas de políticas públicas educacionais.

Em consonância com tais políticas, que, desde os anos 1990, vêm sendo organizadas a fim de atender aos objetivos postos pela agenda global do Banco Mundial, encontra-se também a BNCC, que traz “os objetivos de aprendizagem e habilidades” que as crianças deverão desenvolver até os 5 anos de idade. A verificação de se tais habilidades foram ou não apreendidas passará pelo crivo de uma avaliação da aprendizagem no interior das escolas de Educação Infantil, que, agora, além de julgar as crianças ainda mais cedo, também poderá afetar demasiadamente o trabalho docente.

Tais referentes legais (re)modelam, mesmo que implicitamente, a forma de existência humana consubstanciada pela lógica mercadológica.

Assim, ao atribuir a “qualidade de ensino” como sinônimo de melhores ranqueamentos no Ensino Fundamental, a avaliação da aprendizagem, na Educação Infantil, acaba por eleger uma avaliação pautada em princípios utilitaristas, trazendo diversas implicações ao trabalho docente, as quais serão expostas de acordo com a percepção dos(as) docentes que atuam junto a este nível de ensino, no município de Monte Mor, foco desta pesquisa. Neste compasso, a Educação Infantil assume o papel de educar para antecipar intensamente a alfabetização, por conseguinte, também o de colaborar com melhores resultados nas avaliações em larga escala que ocorrem no Ensino Fundamental e, assim, atender às necessidades instaladas pelo mercado.

Neste momento, vamos abrir parênteses e anunciar que, embora até o ano de 2019 não dispúnhamos no Brasil de uma avaliação em larga escala junto à Educação Infantil, o que é previsto nas legislações nacionais, tal política avaliativa já esteve presente no município do

---

<sup>12</sup> Texto da LDB delibera sobre a obrigatoriedade da matrícula de crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil. Aos municípios coube, então, implantar a Lei até 2016.

Rio de Janeiro entre os anos de 2010 a 2012, por intermédio de cópias de programas educacionais originadas dos Estados Unidos.

Quando nos referimos ao fato de que não havia legislação específica até o ano de 2019 para avaliações em larga escala junto à Educação Infantil, ressaltamos que, nas próximas páginas, traremos elementos que sustentam, mesmo que implicitamente, políticas avaliativas que incluem este nível de ensino junto às avaliações censitárias.

Para discutir a política de avaliação que ocorreu no município do Rio de Janeiro, utilizaremos as contribuições de Louzada (2017). A autora destaca que, além da Educação Infantil apresentar características de um nível de ensino que tem como princípio preparar as crianças para o Ensino Fundamental, a Educação Infantil ainda teve uma política de implementação do questionário ASQ-3 – este desenvolvido por uma equipe multidisciplinar, nos Estados Unidos, e tem como objetivos avaliar os atrasos no desenvolvimento infantil. Este questionário tem como finalidade utilizar um conjunto de 20 escalas para crianças de diferentes idades cobrindo o intervalo etário de 1 mês a 5 anos e meio. Assim, cada escala avalia o desenvolvimento da criança ao longo de cinco dimensões: a da comunicação, a motora ampla, a motora fina, a de resolução de problemas pessoal e a social.

Outras importantes considerações e reflexões, que envolvem os elementos, - avaliação na Educação Infantil, a qualidade de educação e o desempenho das crianças estão presentes na proposta intitulada “Medición del desarrollo infantil en América Latina: construyendo una agenda regional”, tal proposta foi decorrente de oficina de trabalho em São Paulo, em setembro de 2015, organizada pelas organizações: Movimento Todos pela Educação<sup>13</sup>, em conjunto com a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal<sup>14</sup>; Diálogo Interamericano, com o apoio da Fundação Bernard Van Leer<sup>15</sup>; e Rede Latino-Americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação (REDUCA). A proposta destaca que,

O encaminhamento proposto para avaliação da educação infantil, como a própria denominação já revela, restringe o foco na medida de desempenho da criança, desconsiderando os riscos dessa perspectiva que toma como principal indicador de qualidade da educação infantil o desempenho cognitivo, motor e socioemocional das crianças, medido por meio de provas. (SOUSA, 2018, pgs.72 e 73).

---

<sup>13</sup> Todos pela Educação é uma organização sem fins lucrativos composta por diversos setores da sociedade brasileira e liderada por empresários com o objetivo de assegurar o direito à educação básica de qualidade para todos os cidadãos até 2022, ano que se comemora o bicentenário da independência do Brasil.

<sup>14</sup> O objetivo é desenvolver a criança para desenvolver a sociedade. Para tanto, elegeu-se quatro prioridades: mobilizar as lideranças públicas, sociais e privadas; sensibilizar a sociedade; fortalecer as funções dos pais e dos adultos responsáveis pelas crianças; e melhorar a qualidade da educação infantil no nosso país.

<sup>15</sup> É uma fundação que financia e compartilha conhecimentos sobre o trabalho no desenvolvimento da primeira infância. A fundação foi criada em 1949 e está sediada no Países Baixos.

Deste modo, “O objetivo do encontro foi definir uma agenda regional para o Desenvolvimento Integral na Primeira Infância (DIPI), que constituísse um instrumento de referência para os distintos países da região” (SOUSA, 2018, p. 71).

Isso nos leva a pensar nas políticas educacionais que atravessam o espaço da escola desde a Educação Infantil nos dias de hoje. Ou seja, uma escola que ainda imprime um currículo padronizado, atrelado ao treino de habilidades e que apresenta imensas preocupações em desenvolver habilidades para alcançar melhores resultados nas avaliações em larga escala.

E o que acontece quando os resultados das avaliações não são satisfatórios e se observa defasagem em determinadas habilidades e competências? Explicitamente, vemos a elaboração de um currículo de treinamento direto pela escola e/ou por diferentes organizações não governamentais. Currículo esse que é elaborado a partir das deficiências apresentadas pelos alunos. Este caos pedagógico padroniza as habilidades, o trabalho docente, o conteúdo... padroniza o currículo.

Diante desta conjuntura, uma falsa Educação Infantil de “qualidade” seria aquela que estivesse amparada por práticas de intensa alfabetização (leitura e escrita), assim como, pelas habilidades de matemática em detrimento a uma prática que desvaloriza a descoberta, a criatividade, o trabalho em grupo e a aprendizagem calcada em seu processo e não resultado.

Estará a Educação Infantil corroborando para uma educação que vem ao encontro de futuros resultados para as avaliações externas presentes no Ensino Fundamental? As quais ultimamente tem sido um dos principais instrumentos para elaboração de políticas públicas.

Diante deste cenário, existem resistências e táticas organizadas pelas escolas a fim de contrariar a lógica mercadológica?

Marcado por características tão adversas aos reais objetivos da Pré-Escola, será compreendido, no próximo capítulo, o procedimento metodológico e o objeto de estudo desta pesquisa, a fim de compreender se, na percepção dos professores, tais políticas educacionais trazem implicações ao trabalho que estes realizam junto às crianças com 5 anos de idade.

### CAPÍTULO III

#### OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E AS CARACTERÍSTICAS DO OBJETO DE ESTUDO

“Diferentemente da arte e da poesia que se concebem na inspiração, a pesquisa é um labor artesanal, se realiza fundamentalmente por uma linguagem, fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular”. Minayo, 2002, pg. 25

Partindo das palavras inspiradoras de Minayo (2002) para compreender a pesquisa como sinônimo de labor artesanal, apresentamos este estudo de abordagem qualitativa. A qual, como já mencionado anteriormente, tem como objetivo compreender se a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil junto às turmas de crianças com 5 anos de idade afeta o trabalho docente.

Este capítulo tratará de apresentar o caminho metodológico percorrido durante a pesquisa, isto significa dizer que serão apresentados os instrumentos escolhidos para que a análise fosse concretizada com robustez, clareza e objetividade. Além de tratar sobre este percurso, será exposto a caracterização da rede pesquisada e dos sujeitos entrevistados.

É na explicitação da metodologia desta pesquisa que todo processo investigativo e o percurso traçado será melhor compreendido, e isto abrange desde as opções de leituras, a escolha de fontes documentais até a seleção dos sujeitos participantes – elementos fundamentais para a construção deste estudo, de cunho qualitativo.

Entendida como uma linguagem que se constrói com ritmo próprio e particular, a pesquisa qualitativa, segundo (MINAYO, 2002, p. 21 e 22), “[...] trabalha com o universo de significados, motivações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo de relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização”.

Diante desta citação, é possível entender que tal característica exige do pesquisador uma busca constante para desembaralhar e trazer à tona novas nuances sob o conhecimento que está sendo pesquisado, a fim de reduzir possíveis contradições e/ou “achismos”.

Necessário, ainda, entendermos algumas características da pesquisa qualitativa, que, de acordo com Ludke e André (1986), são:

- naturalísticas – com o ambiente como fonte da coleta de dados, permite ao investigador compreender os dados obtido e suas possíveis hipóteses ou novas possibilidades;
- 2) descritivas – com riqueza na obtenção de dados descrito através dos informantes, dos documentos, das fotos, entre outros (os quais posteriormente serão enriquecidos pelas análise dos referenciais teóricos).
- 3) – com o foco voltado para os significados que os sujeitos participantes declaram sobre o objeto de estudo pesquisado.

Tais características nos levam a valorizar os detalhes, as informações dos dados coletados sob a impressão e as concepções dos sujeitos participantes. O que nos proporciona, ao final da pesquisa, uma análise rica e detalhada dos resultados obtidos. Tão certa de tais afirmações, Minayo (2009) esclarece que,

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2009, p. 21).

Como destacado na introdução deste trabalho, diversos foram os aspectos que serviram como molas propulsoras para a construção de um projeto de pesquisa. Neste, foi anunciado o objeto de estudo, bem como, os objetivos gerais e específicos. No chamado ciclo de pesquisa qualitativo, como aponta Minayo (2009) é possível destacar as três fases de pesquisa, dentre elas: a construção da trajetória de pesquisa, o trabalho de campo e, por fim, a análise e tratamento dos dados coletados sob a prismas dos referenciais teóricos.

Deste modo, destacamos na próxima tabela os aspectos que envolveram o “*start*” da pesquisa, isso significa mencionar o objeto de estudo, os objetivos gerais, os objetivos específicos, bem como, as hipóteses de trabalho:

### Quadro I - Percurso de Investigação

Tema	Avaliação da aprendizagem na Educação Infantil: implicações no trabalho docente.
Objetivo Geral	Analisar se, na percepção dos professores, a avaliação na Educação Infantil (em um município da região metropolitana de Campinas, nos anos de 2017 a 2019) afetou o trabalho docente dos que atuam junto às turmas de crianças com 5 anos.
Objetivos Específicos	<p>1– Descrever as bases legais que regem a avaliação na Educação Infantil em um município da região metropolitana de Campinas e as eventuais congruências com os referentes nacionais.</p> <p>2 – Identificar as matrizes de referência que subsidiam a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, neste município, junto às turmas de 5 anos.</p> <p>3 – Identificar eventuais relações da política de formação continuada do município em questão e os processos de avaliação da aprendizagem na Educação Infantil.</p> <p>4 – Identificar, junto aos professores, relações entre os processos de avaliação da aprendizagem e o trabalho docente na Educação Infantil.</p>
Hipóteses de Trabalho	<p>✓ Os documentos municipais estão em consonância com os de cunho nacional no que diz respeito a avaliação para a Educação Infantil?</p> <p>✓ A avaliação da aprendizagem, na Educação Infantil, junto às turmas de 5 anos estão sendo ancoradas em matrizes de referência de língua portuguesa e Matemática?</p> <p>✓ A formação continuada oferecida pela rede municipal analisada tem a pretensão de reafirmar as matrizes de referência nas avaliações da aprendizagem?</p> <p>✓ A avaliação da aprendizagem na Educação Infantil traz efeitos no trabalho docente a fim de cumprir com as exigências mercadológicas?</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, ano 2020

Dentro da pesquisa qualitativa, destacamos, a seguir, os procedimentos utilizados. Em um primeiro momento, foi realizada uma leitura refinada, pautada em uma análise das fontes legislativas nacionais, as quais trouxeram importantes elementos para entender a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil. Dentre essas bases legais, destaca-se: LDB 9.394/96, RCNEI, DCNEI e, por fim, a atual BNCC.

Concomitantemente, realizou-se a leitura e a análise dos referentes municipais que discorrem sobre a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil. Sendo, o primeiro documento, intitulado como Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil e 1º Ano do Ensino Fundamental de Monte Mor (2012). Assim como outro documento nomeado como Diretrizes Municipais para Educação Infantil (2005). Além destes dois documentos norteadores, foi possível ter acesso a documentos que trazem as metas para a 2ª fase da Educação Infantil, como a ficha de desenvolvimento do aluno, as sondagens bimestrais, a matriz curricular, o mapa de hipóteses da escrita e os temas bimestrais. Tais documentos se encontram, em anexo, ao final desta pesquisa. Deste modo, esta etapa da pesquisa também possibilitou identificar se o referente municipal está em congruência com as bases legais nacionais.

Por sua vez, a pesquisa das bases legais não esteve submetida a uma leitura simplista, apenas para obtenção de informações. Mais do que isso, esta etapa da triangulação recebeu tratamento analítico, a fim de ser constituída junto aos objetivos da pesquisa.

Além da pesquisa documental, foi realizada entrevista junto aos docentes que atuam na Educação Infantil de uma cidade da região metropolitana de Campinas, através de roteiro semiestruturado. A entrevista com roteiro “de tempos em tempos efetua uma intervenção para trazer o informante aos assuntos que pretende investigar; o informante fala mais do que o pesquisador” (QUEIROZ, 1991, p. 58). Trata-se de relatos orais coletados através de entrevistas semiestruturadas para utilizar, em campo, junto aos professores. Assim, a entrevista como roteiro é uma técnica que traz importantes elementos para análises, debates e conclusões.

Ao destacar, em segundo lugar, a coleta de dados por meio de entrevistas com roteiros semiestruturados, junto aos sujeitos envolvidos na pesquisa, é possível evidenciar que o segundo elemento da triangulação esteve voltado às entrevistas.

A entrevista é um importante componente da pesquisa qualitativa, pois, “Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objetos da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada”. (CRUZ, 2002, p. 57).

Deste modo, é possível entender que a entrevista é um procedimento que nos possibilita obter dados subjetivos. Se os dados objetivos podem ser obtidos através de fontes documentais, dentre elas, as já citadas anteriormente, a presente pesquisa não se pautou apenas sob tais dados, uma vez que esteve fortemente ancorada aos dados subjetivos, isto é, dados atrelados aos valores, às atitudes e às opiniões dos sujeitos entrevistados. Minayo (2009), ainda sobre a entrevista, esclarece que,

[...] tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa de um entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a esse objeto. (MINAYO, 2009, p. 64).

Ainda no que compete às entrevistas, Cruz (2002) aborda o fato de que estas podem ser: estruturadas (ou seja, que pressupõem perguntas previamente formuladas) ou, ainda, não estruturadas (cujo informante discute livremente o tema, com maiores possibilidades de trazer importantes informações, concepções, juízo de valores e atitudes no que diz respeito ao tema pesquisado).

Assim, após entender estas duas modalidades de entrevistas, é possível caracterizar um terceiro tipo de entrevista, a semiestruturada. Foi pautada neste último tipo de entrevista que esta pesquisa se debruçou. Partiu-se de roteiros semiestruturados para entrevistar quatro docentes que atuaram junto às turmas de crianças com 5 anos de idade.

A escolha dos sujeitos entrevistados deu-se pelo critério do período de atuação, ou seja, aqueles que atuaram junto a esta faixa etária nos anos letivos de 2017 à 2019, recorte de estudo desta pesquisa.

De acordo com Gomes (2002, p. 68 e 69 apud Minayo, 1992), existe outro fato que ainda nos chama a atenção no que se refere aos obstáculos que podem ser encontrados enquanto se realiza a análise/interpretação dos dados. Segundo o autor, há de se ter o cuidado do pesquisador não ter, à primeira vista, a ilusão de conclusões, principalmente quando este apresenta alguma familiaridade com o tema pesquisado. Nesse sentido, deve-se ter a cautela de não ser conduzido pelos métodos e pelas técnicas para tratar do material recolhido e esquecer os significados presentes em sua coleta e, por fim, o pesquisador deve se atentar à articulação dos dados coletados com os conhecimentos mais amplos.

Para não tropeçar nos obstáculos pontuados acima, Gomes (2002), discorre sobre o tratamento do material recolhido. Tal material deve ser recolhido e organizado com

rigorosidade. Neste momento, faz-se um mapeamento de todo material obtido, transcrição de gravações e organização dos relatos. Adiante, necessitam ser classificados e, neste quesito, é preciso compreender que os dados não existem por si só, mas que os mesmos se encontram pautados em questionamentos elaborados pelo pesquisador e suas relações com as fundamentações teóricas. Somente dessa forma é que será identificado o que surgiu de relevante para elaborar as categorias de análise, isto é, agrupar elementos ou ideias. Para tanto, é interessante que as categorias sejam elaboradas antes da coleta de dados.

Após os dados serem organizados, é pertinente que eles passem por um tratamento, que, por conseguinte, nos levará à teorização dos dados, produzindo confronto entre a abordagem teórica anterior e a investigação após análise dos dados.

No intuito de enriquecer e aprimorar o desenvolvimento desta pesquisa de abordagem qualitativa, será utilizado o procedimento por triangulação, que, de acordo com Minayo (2002), é um conceito que visa a utilização e o atravessamento de olhares múltiplos, o cruzamento de diversos ângulos, bem como, a visão dos vários informantes, a fim de que o objeto pesquisado não fique submetido minimamente por um recorte.

[...] a triangulação não é um método em si. É uma estratégia de pesquisa que se apóia em métodos científicos testados e consagrados, servindo e adequando-se a determinadas realidades, com fundamentos interdisciplinares. Esta abordagem teórica deve ser escolhida quando contribuir para aumentar o conhecimento do assunto e atender aos objetivos que se deseja alcançar. (MINAYO et. al., 2005, p. 61).

Assim, a triangulação abarcou a relação entre os seguintes elementos: documentos, entrevistas/informantes e pesquisa bibliográfica. Com estes três esteios foi possível uma interpretação e uma análise da problemática destacada inicialmente.

Diante de toda esta explanação, nos cabe, neste momento, apresentar o próximo subitem, o qual foi pertinente para delinear como aconteceu o percurso metodológico para que tais objetivos fossem alcançados.

### **3.1- Percurso Metodológico**

Concomitante aos estudos teóricos, iniciou-se as entrevistas com os(as) docentes escolhidos(as). Carece destacar que, a busca por tais sujeitos aconteceu em parceria com a coordenação pedagógica da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação (SME)<sup>16</sup>,

---

<sup>16</sup> A coordenação pedagógica da Educação Infantil que atua na SME é composta por dois profissionais, isto é, professores da rede municipal, os quais são convidados pela Secretária de Educação para compor sua equipe de trabalho.

tendo em vista a observância dos anos em que tais profissionais atuaram (entre os anos de 2017 a 2019) junto às crianças com 5 anos de idade. Este segmento, separado pela faixa etária, é intitulado, no município, como 2ª fase<sup>17</sup>.

As duas coordenadoras pedagógicas que atuavam na Secretaria de Educação se prontificaram em realizar o levantamento e compartilhar o mais rápido possível, para que a escolha dos(as) entrevistados(as) acontecesse da melhor forma. Houve receptividade e muito diálogo com tais profissionais. Além disso, ocorreu parceria e prontidão em compartilhar documentos municipais, orientações e sondagens diagnósticas no que se refere a faixa etária pesquisada.

Além das duas coordenadoras pedagógicas, corroborou para esta pesquisa, o relato de uma diretora de escola, a qual trouxe informações importantes sobre a caracterização da rede, haja vista a precariedade de documentos que abordam tal historicidade.

Neste momento, convém esclarecer que, no período pesquisado (2017 a 2019), o município de Monte Mor dispunha de aproximadamente 42 salas denominadas de 2ª fase, destas, 3 salas têm a nomenclatura de salas multisseriadas – isto significa que, nestas turmas, são atendidas tanto crianças com 4 anos de idade quanto crianças com 5 anos. Tais salas estão presentes nas três escolas consideradas rurais dentro do município.

Outro aspecto observado é que, dos 42 profissionais que neste período atuaram nas turmas de 2ª fases, apenas 1 profissional é do sexo masculino. Tal fato nos leva a refletir sobre as raízes históricas da profissão, abrimos parênteses neste momento para as reflexões sobre o fenômeno da feminização do magistério, o qual caminhou lado a lado ao desenvolvimento da industrialização e urbanização. De acordo com Hypólito (1997),

As relações estabelecidas entre a adequação do papel de mulher e o trabalho de ensinar crianças incluem, além do papel de mãe, as ditas “habilidades” femininas: dona de casa e esposa. Essas funções exigem um desempenho baseado em características que a mulher tem ou “deveria” ter: a docilidade, a submissão, a sensibilidade, a paciência etc.(HYPÓLITO, 1997, p. 57).

Neste percurso, não poderíamos deixar de mencionar tamanha marca que a primeira etapa da Educação Básica ainda traz em seu bojo, marcas decorrentes dos processos econômicos, históricos e culturais e que, infelizmente, ainda reverberam na caracterização/composição do quadro do magistério na Educação Infantil.

---

<sup>17</sup> Em outros municípios, a nomenclatura se difere, muitos referem-se a esta faixa etária como Jardim II, Pré II e, mais especificamente na rede municipal de Campinas, por Agrupamento III – neste último caso, a composição não se destina apenas às crianças com 5 anos de idade, mas, sim, às crianças de 3, 4 e 5 anos, haja vista a concepção de interação social que norteia tal organização.

Deste modo, dentre os 42 profissionais que, entre os anos de 2017 a 2019, atuaram no município junto às turmas de 2ª fases, foram escolhidas 4 docentes para participarem das entrevistas. Deste modo, a partir deste momento estaremos utilizando o feminino para nos referirmos à profissão “docente”, já que nesta pesquisa contamos apenas com professoras mulheres.

Para tanto, entramos em contato com as coordenadoras pedagógicas, como destacado anteriormente, que atuavam na Secretaria Municipal de Educação a fim de que pudessem apontar algumas docentes. Assim, solicitamos que os perfis das docentes apontadas fossem os mais variados possíveis, isto implica em dizer que se objetivou em escolher, por exemplo, uma docente com mais tempo de atuação e outra com menor tempo de magistério, buscou-se tanto uma docente que dispunha apenas de formação inicial, como uma com pós-graduação. Deste modo, tais características foram consideradas para a escolha dos sujeitos entrevistados, independente das características do trabalho docente que estes realizavam.

Após as indicações das docentes para participar das entrevistas, seguindo os critérios destacados acima, entramos em contato, por telefone, para fazer o convite formal, bem como, para dar explicação do projeto de pesquisa do qual estariam participando.

Realizamos diversas conversas, com diferentes docentes, sobre a pesquisa e a participação das mesmas na entrevista. Durante estas conversas e o pré-convite, se assim podemos nomear, houve aceite de todas aquelas que dialogamos. Assim, embora não tenha sido verificada resposta negativa por parte de nenhuma docente, pôde-se perceber maior entusiasmo de umas em detrimento a outras – aspecto, este, também considerado como um critério importante para a escolha das entrevistadas.

Cumpramos esclarecer que, após terem aceitado participar da pesquisa, as docentes passaram pela ciência do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), o qual foi lido, compreendido e assinado por todos.

Assim, escolhemos quatro docentes que pudessem trazer, nas entrevistas, elementos relacionados e pertinentes para discutirmos nosso objeto de estudo – a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil e suas implicações no trabalho docente. Isto implica em esclarecer que foram entrevistadas aproximadamente 10% dos professores que atuam com esta faixa etária.

Antes do início das entrevistas, foram realizados testes para averiguar se algum ajuste seria necessário. Diante de tais testes, não observamos nenhuma alteração a ser realizada nos roteiros, a não ser o cuidado do pesquisador de não induzir qualquer tipo de resposta.

### 3.2 - Sujeitos entrevistados

As entrevistadas foram aquelas que estavam dentro dos critérios estabelecidos nesta pesquisa, bem como, aquelas que se demonstraram com maior disponibilidade e entusiasmo em participar das entrevistas. Consideramos que a composição de uma amostra ideal, em uma pesquisa qualitativa, "é aquela capaz de refletir a totalidade nas suas múltiplas dimensões" (MINAYO, 1999, p. 101).

A fim de garantir a identidade das docentes, destacamos que as mesmas serão nomeadas como: docente 1 (D1), docente 2 (D2), docente 3 (D3) e, por fim, docente 4 (D4).

#### Caracterização dos docentes participantes

**Quadro II - Participantes**

DOCENTE	FORMAÇÃO	ATUOU COM CRIANÇAS DE 5 ANOS ENTRE OS ANOS DE 2017 A 2019	TEMPO ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO
D1	Especialização	Sim	24 anos	24 anos
D2	Especialização	Sim	20 anos	20 anos
D3	Superior	Sim	6 anos	6 anos
D4	Especialização	Sim	10 anos	22 anos

Não houve a inclusão de participantes, no quadro acima, apesar de nos fornecerem importantes informações sobre a rede municipal de Monte Mor (tal como foi o caso das coordenadoras pedagógicas da SME e de uma diretora de escola). Embora tenham trazido contribuições necessárias à pesquisa, não foram classificadas como docentes participantes.

Mesmo tendo definido as quatro docentes, cumpre esclarecer que realizamos a troca de uma delas, haja vista que a mesma declarava estar sem tempo para a entrevista, o que, de certa forma, nos deixou na dúvida se realmente haveria o interesse em participar de maneira efetiva.

Embora a coleta de dados tenha, como principal fonte, as entrevistas realizadas junto às docentes e aos documentos municipais, reafirmamos que foi coletado dados em fontes secundárias. Destaca-se aqui, mais uma vez, as inúmeras informações fornecidas pelas coordenadoras pedagógicas da SME, bem como, o relato de uma diretora de escola que trouxe

informações pertinentes sobre a trajetória da Educação Infantil no município, haja vista que, em nenhum documento da rede, constava o registro de tal percurso.

### **3.3 - Coleta de dados: técnicas e instrumentos**

A coleta de dados foi realizada no município onde a pesquisadora atua enquanto gestora de uma escola de Educação Infantil. Deste modo, o cuidado e a rigorosidade para com os dados coletados foram de extrema relevância. Isso, pois, corre-se o risco de, tanto a coleta, quanto a análise dos dados, se pautarem em conclusões calcadas na obviedade e serem provenientes do senso comum.

Diante do exposto acima, e para não cair na armadilha, GOMES nos alerta para o fato de que, muitas vezes, “ a ilusão do pesquisador em ver as conclusões, à primeira vista, como transparentes, ou seja, pensar que a realidade dos dados logo de início, se apresenta de forma nítida a seus olhos” (GOMES, 2002, p. 68) .

Assim, por estes e outros motivos, André (2005) afirma que, para diminuir tais ilusões, a técnica de triangulação de dados faz-se necessária. Nesta pesquisa, a triangulação aconteceu junto aos seguintes elementos:

- a) documentos (de cunho nacional e municipal): embora sejam materiais que não haviam recebido nenhum tipo de tratamento, permanecem de extrema valia;
- b) informantes (coleta de dados): realizada via entrevistas;
- c) pesquisa bibliográfica: ancorada em artigos científicos e livros já publicados que tratam sobre o tema pesquisado.

Em se tratando de pesquisa documental, pode-se esclarecer que esta ocorreu dentro de uma perspectiva macro. Haja vista que nos debruçamos sobre os documentos da SME: diretrizes, comunicados, orientações, planilhas e avaliações. O que viabilizou maior aprofundamento na interpretação de tudo o que estava sendo investigado. Tais documentos também puderam contribuir com valiosas reflexões sobre aquilo que ocorre na prática, pois contrapõe o que foi coletado nas entrevistas ao que se consubstancia nos documentos.

Contudo, afirmamos que a técnica de triangulação de dados possibilitou, nesta pesquisa, trazer a validação dos resultados, uma vez que a pesquisa bibliográfica conduziu toda a sustentação e deu base para analisar os dados coletados. Debruçar, refletir e apreciar junto às publicações que discutem o tema, trouxe autenticidade e potência para análise dos dados coletados.

Já os dados coletados foram contemplados, como já citado anteriormente, por meio de entrevistas semiestruturadas. No que compete a este instrumento, sua finalidade é investigar e descobrir dados pertinentes à investigação por meio de perguntas.

Nesta pesquisa, a entrevista com roteiro semiestruturado ocorreu no local que a entrevistada escolheu e se sentiu mais à vontade. Duas destas entrevistas aconteceram durante o mês de março do ano de 2020. As outras duas entrevistas foram realizadas apenas no final do ano de 2020, mais precisamente nos meses de outubro e novembro. Tal fato procedeu-se assim em função da pandemia de Covid-19. A princípio pensamos em realizar as entrevistas de forma *online*, no entanto, estas não ocorreram de maneira remota. Assim, nos meses de outubro e novembro, seguindo o protocolo de segurança, as duas últimas entrevistas também foram realizadas presencialmente.

Ademais, as entrevistas foram gravadas e a média de duração oscilou de uma entrevistada para outra. Resultando em uma duração média, para duas docentes, de 40 minutos cada e de 1 hora de duração média para cada uma das outras duas docentes, o que totalizou em 3 horas e meia de gravação. Houve a transcrição de todas as entrevistas, assim, elaboramos um documento com aproximadamente 25 páginas.

### **3.4 - Procedimento de análise dos dados**

O trabalho de análise de dados, nesta pesquisa, foi composto por: dados das entrevistas com as quatro docentes participantes, levantamento da pesquisa documental e pesquisa bibliográfica.

Embora muitas informações não tenham sido transcritas nos quadros construídos, em diversos momentos da análise, nos debruçamos sobre trechos das entrevistas que foram pertinentes para o entendimento de determinadas categorias e suas interpretações.

Deste modo, seguindo as etapas de procedimento metodológico, pode-se dizer que, após as entrevistas, o levantamento bibliográfico e a pesquisa documental, encaminhou-se para a etapa de análise do conteúdo. Assim, Franco (2007), salienta que esta é uma “Técnica que passa a ser utilizada para produzir inferências em torno dos dados verbais e/ou símbolos” (FRANCO, 2007, p.17).

Deste modo, pode-se dizer que esta pesquisa se inclinou a analisar o conteúdo em torno daquilo que foi coletado nas entrevistas. Por conseguinte, tivemos a preocupação em realizar uma análise de conteúdo por temas, unidades, a fim de compreender o contexto pesquisado. Gomes (2002) destaca que são estas unidades de registros que podem ser

utilizadas para caracterização dos informantes - através da construção de tabelas de caracterização, as quais, posteriormente, são analisadas.

Ainda de acordo com Gomes (2002), podemos afirmar que existem vários modos para se analisar o conteúdo de um material de pesquisa. Dentre esses modos, tem-se a análise temática, que pode estar pautada sobre os temas e as palavras a fim de descobrir os núcleos de sentido.

Dentro desta perspectiva, podemos destacar abaixo as três etapas do trajeto de análise defendidas pelo autor. A primeira, refere-se à leitura do material selecionado. Já a segunda diz respeito à exploração do material que foi coletado, tanto nas entrevistas quanto no levantamento bibliográfico e na pesquisa documental. Por fim, na terceira e última etapa, encontra-se a análise interpretativa.

Assim, podemos dizer que, nesta pesquisa, fez-se uma leitura do material coletado, a fim de garantir uma visão geral e ampla, para posteriormente destacar aquilo que diz respeito às particularidades, o que implicou em elaborar as categorias que serviram para interpretar e analisar os dados.

No que tange às etapas acima mencionadas, podemos dizer que estivemos pautados na leitura e na transcrição das entrevistas realizadas junto a quatro docentes, bem como, na leitura dos documentos da SME. Assim, conseguimos destacar algumas hipóteses, obviamente, ancoradas sob o referencial teórico desenvolvido nos capítulos anteriores.

Deste modo, tanto a leitura quanto a exploração do material coletado estiveram ancorados nas seguintes fases:

- 1) a de reagrupar parte dos textos transcritos (entrevistas) por temas;
- 2) a de desenvolver a escrita de um texto que, juntamente à sustentação teórica, conseguisse relacionar os conceitos teóricos com as categorias elencadas.

No que concerne a esta discussão, cumpre salientar, mais uma vez, as ideias de Gomes (2002), "[...]nessa redação, podemos entremear parte dos textos de análise com nossas conclusões, dados de outros estudos e conceitos teóricos" (GOMES, 2002, p. 92). Esta articulação encontra-se nas próximas páginas, no capítulo que se refere à análise dos dados.

Após desenvolver o texto com sustentação teórica diante dos achados, no capítulo IV, nos coube, nesta pesquisa, a satisfação de redigir um último texto interpretativo, que visou trabalhar com os objetivos iniciais paralelamente ao que foi constatado no decorrer do percurso - para este, demos o nome de Considerações Finais.

### 3.5 - Caracterização da rede municipal

No referido período pesquisado, a rede contava com 17 unidades de Educação Infantil. Destas, duas unidades têm o atendimento único e exclusivo junto às crianças de 0-3 anos (creche); nove unidades atendem toda a primeira etapa da Educação Infantil, isto é, crianças de 0-5 anos; três unidades atendem as crianças de creche, Pré-Escola e o 1º ano do Ensino Fundamental<sup>18</sup>; e as outras três unidades de Educação Infantil ainda atendem o 2º ano do Ensino Fundamental em seus respectivos prédios.

Resgatando um pouco a história da Educação Infantil no município de Monte Mor por meio de relato de uma diretora de escola que acompanhou toda trajetória deste nível de ensino. Não encontramos, em nenhum documento, registro, do que foi relatado, ainda assim foi possível constatar que a Educação Infantil surge, nos anos de 1970, com apenas duas salas sob a organização da esfera estadual. Inicialmente, tais salas funcionavam na escola de Ensino Fundamental, no centro da cidade, no entanto, em função da necessidade de espaço para parque e maior recreação, as duas salas foram transferidas para um novo espaço - adaptado e organizado pela prefeitura para o funcionamento das duas turmas. Entretanto, mesmo tendo havido a reorganização do espaço, as turmas de Educação Infantil continuavam sob a direção do estado.

Este resgate histórico nos faz reiterar as considerações de Kuhlmann Jr. (2000). O pesquisador ressalta que muitas salas de Educação Infantil eram organizadas como anexos dentro de prédios do Ensino Fundamental, descaracterizando as especificidades desta faixa etária.

No que se refere às creches, é plausível relatar que haviam apenas duas (uma no centro e outra em um bairro da periferia), tais creches não contavam com profissionais com formação pedagógica – a preocupação estava pautada no cuidar e no assistencialismo. As crianças recebiam uniformes e materiais com verbas provenientes da assistência social.

Na ânsia por aumentar o atendimento do chamado “prezinho”, houve um aumento de 4 salas de Pré-Escola, nos anos de 1986, criada pela primeira dama do município da época, a senhora Sarah Calil Gomes Carneiro. Surge, então, a primeira unidade de Educação Infantil do município, com uma perspectiva pedagógica que levou o nome de “Antonia Bueno Gomes Carneiro” (administrada pela esfera municipal). Neste ano, também foi aberta, na creche do

---

<sup>18</sup> Oportuno salientar que, embora a implementação do Ensino Fundamental de nove anos esteja descrita na lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, isto significa que, há aproximadamente 14 anos, é possível destacar que o município pesquisado ainda não se adequou com relação a organização estrutural, de prédios, para atender as crianças do 1º ano nas escolas de Ensino Fundamental.

centro (Creche Maria Cyrino), uma sala mista com crianças de 5 e 6 anos, a fim de evitar a locomoção das crianças que permaneciam em período integral para a escola que dispunha da Pré-Escola.

Dois anos após a criação da primeira unidade de Educação Infantil, foi criada, em 1988, a segunda unidade no município, nomeada como “Professora Sarah Calil Gomes Carneiro”. Esta contava com três salas pertencentes à esfera municipal e uma sala sob a administração da esfera estadual, a qual, embora fazia uso do prédio municipal, contava com professor contratado pelo estado.

Além de professores, merendeiras e serventes, as unidades contavam com uma assessora, na Educação Infantil, para orientação da parte pedagógica.

Neste contexto histórico, cabe resgatar que, até então, o objetivo da Educação Infantil estava pautado no assistencialismo no que se referia às crianças de creche (do 0 aos 3 anos), cumprindo, assim, a função de cuidar dos pequenos enquanto a mãe trabalhava. Por outro lado, a Pré-Escola se encarregava de preparar as crianças para o Ensino Fundamental.

O município de Monte Mor – região metropolitana de Campinas – é fruto das políticas de municipalização ocorrida em agosto do ano de 2005. Contando, inicialmente, com seis escolas que dispunham das séries iniciais do Ensino Fundamental.

A partir de 2008, a rede municipal criou seu próprio sistema de ensino e ampliou o processo de municipalização das escolas de Ensino Fundamental.

Após esse período, a presença de materiais apostilados no Ensino Fundamental se tornou parte integrante das políticas públicas municipais. Tal fato alicerçava o discurso de que a compra de tal material garantiria a “melhoria da qualidade” da educação e melhores resultados nas avaliações externas de larga escala.

Diante deste contexto e partindo do pressuposto de que a Educação Infantil poderia contribuir amplamente com melhores resultados no Ensino Fundamental, paralelamente à obrigatoriedade de matrícula das crianças de 4 e 5 anos (lei 12.796 de 04/04/2013), a Secretaria Municipal de Educação, entre os anos de 2013 a 2016, também optou pela compra de material apostilado para crianças da Pré-Escola, inserindo, a partir de então, um modelo padrão de ensino sob a ótica de uma precoce e intensa alfabetização – o que, de acordo com as concepções da Secretaria Municipal de Educação, melhoraria os resultados dessas avaliações externas.

Com o discurso sobre a “melhoria da qualidade de ensino”, a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil vem se tornando um importante elemento a ser investigado. No tocante à referida avaliação, integra-se, de modo demasiadamente formal, o

conjunto de políticas públicas educacionais da Secretaria Municipal de Educação (município de Monte Mor, região metropolitana de Campinas).

Embora a LDB 9.394/96, o RCNEI e as DCNEI proponham uma avaliação do desenvolvimento do educando na Educação Infantil, é pertinente ressaltar que, na atual conjuntura, as políticas educacionais que vêm sendo construídas – dentre elas: as avaliações em larga escala no Ensino Fundamental e, mais recentemente, a BNCC na Educação Infantil e no Ensino Fundamental – impulsionam e redefinem ainda mais a avaliação junto à primeira etapa da Educação Básica.

No momento em que nos debruçamos sobre a avaliação do desenvolvimento, é interessante ressaltar a influência da psicologia. Quando nos atentamos ao termo “desenvolvimento infantil”, nem sempre nos damos conta que este está estreitamente relacionado às pesquisas de Piaget. Neste sentido, é possível destacar que a prática pedagógica na Educação Infantil dispõe de termos permeados por concepções que, na maioria das vezes, não são de conhecimento dos(das) professores(as) que atuam com esta faixa etária.

De acordo com Sampaio (1993), historicamente a Pré-Escola tem sido compreendida como sinônimo de “preparação” das crianças para a escola que atende o Ensino Fundamental. Nesta lógica, o objetivo da Pré-Escola é pautado fundamentalmente no trabalho com o desenvolvimento das crianças, enquanto o Ensino Fundamental teria a função de lidar com a aprendizagem dos estudantes. Nesta concepção, o desenvolvimento precede a aprendizagem.

Contrariamente, para romper com esta concepção de Pré-Escola, é necessário entender que a função dessa modalidade de ensino não é o de preparar para o Ensino Fundamental, nem se restringir em desenvolver habilidades. A perspectiva é muito mais ampla, sendo entendida como um espaço no qual se valoriza as diferentes linguagens, bem como, se entende que o desenvolvimento e a aprendizagem caminham juntos. Assim,

[...]A pré escola é o espaço, por excelência, de iniciação nessas linguagens. É imprescindível que a criança desenhe, não para desenvolver “habilidades”, mas para ter acesso à linguagem pictórica; ao cantar, não é para, simplesmente, ocupar o tempo na pré escola, e sim ter a possibilidade de acesso à linguagem musical; ao modelar, pintar, recortar e colar, ter acesso à linguagem plástica; ao liberar seus movimentos, está se expressando com todo o seu corpo e tendo acesso à linguagem corporal[...] (SAMPAIO, 1993, p. 61).

Diante deste escopo, a pesquisa trouxe valiosas reflexões junto ao referencial teórico já publicado nos últimos anos acerca do tema avaliação da aprendizagem na Educação Infantil e, também, importantes contextualizações e contribuições ao possibilitar novos olhares sobre as implicações que tal avaliação traz junto ao trabalho docente, mais especificamente, junto aos profissionais que atuam na rede municipal de Monte Mor, realidade pesquisada.

### **Aspectos estruturais:**

As escolas de Educação Infantil do município possuem suas instalações em prédios próprios, dispõem de parques com estruturas de ferro e plástico, tanque de areia, sala de creche, sala de aula<sup>19</sup>.

Dentre os materiais oferecidos às crianças, podemos destacar os brinquedos industrializados, tais como: carrinhos, bonecas, jogos de encaixe, velotróis, entre outros. É intensa a presença de folha, lápis e caderno junto às crianças de 4 e 5 anos, a fim de moldar habilidades requeridas no Ensino Fundamental.

### **Recursos Humanos:**

As escolas de Educação Infantil contam com os seguintes profissionais: 1 diretor de escola (admitido por concurso público), 1 oficial de escola e/ou 1 secretário de escola e 1 professor coordenador pedagógico (escolhido pelo diretor de escola e pelo corpo docente<sup>20</sup>). Também compõem o quadro de funcionários: as merendeiras e os profissionais de serviços gerais. No que tange ao corpo docente, é possível observar duas categorias: a primeira, refere-se ao Professor de Desenvolvimento Infantil (PDI)<sup>21</sup>, estes atuam com crianças da creche, e, a segunda categoria, refere-se ao Professor de Educação Básica I (PEB I), os quais trabalham com a modalidade Pré-Escola<sup>22</sup> e séries iniciais do Ensino Fundamental. Por fim, as unidades contam com cuidador(a) de crianças.

---

<sup>19</sup>É deste modo que são chamados os espaços que atendem as crianças de 4 e 5 anos. Observamos, em outros estudos, que, dentre eles, na bibliografia italiana, nomeia-se tais espaços como “ateliês” e/ou “cantinhos”.

<sup>20</sup>Ao final do ano letivo, todas as escolas publicam um edital para apresentação e escolha de um professor coordenador pedagógico para o ano subsequente., desta Desta forma, os professores efetivos da rede municipal que demonstrarem interesse, levam a proposta de trabalho as às unidades escolares, que, em dia e horário específicos, abrem espaço para que os mesmos se apresentam e para que, posteriormente, seja escolhido o que mais se adequa ao projeto educativo da escola.

<sup>21</sup> Necessário salientar que esta nomenclatura e esta carga horária foram alteradas no ano de 2015. Até então, embora houvesse o requisito de se possuir formação mínima no magistério para o ingresso no cargo, estes docentes eram intitulados como atendentes de creche, com jornada diária de trabalho de 6 horas (atualmente, tais docentes atuam por 4 horas diárias). Tanto o período da manhã quanto o período da tarde dispõem de docentes junto às turmas de creche. Outrora, também, tais docentes não dispunham de profissionais que os auxiliassem, foi apenas no ano de 2013 que foi instituído o cargo de cuidador de crianças com jornada diária de 8 horas.

<sup>22</sup> Cumpre mencionar que foi também no ano de 2014 que houve alteração de carga horária junto aos professores que atuavam na Pré-Escola, pois, embora a nomenclatura seja a mesma (PEB I), os professores que atuavam no Ensino Fundamental dispunham de uma carga horária de trabalho de 5 horas diárias, enquanto os professores da Educação Infantil possuíam carga horária de 4 horas diárias, o que implicava em diferença salarial ao final do mês. Por conseguinte, muitos docentes, mesmo tendo preferência por atuar na Educação Infantil, migravam para o Ensino Fundamental, por questões salariais.

### **Organização Pedagógica:**

Demos o nome a este tópico de “Organização Pedagógica” para nos referirmos aos documentos que fazem parte da rotina e que sustentam o trabalho pedagógico realizado junto às turmas de 2ª fases.

Destacamos abaixo aqueles que julgamos pertinentes apresentar. Os mesmos podem ser encontrados nos anexos desta pesquisa.

- **Matriz Curricular** - Documento homologado pelo secretário de educação no qual consta a carga horária semanal e anual dos componentes curriculares/áreas do conhecimento que devem ser contempladas nos planejamentos semanais de cada docente.
- **Metas** - Refere-se a uma lista de habilidades a serem desenvolvidas pelas crianças, tais habilidades devem perpassar o planejamento do(a) docente.
- **Mapa conceitual** - Este documento é apresentado em forma de quadro, deve ser construído mensal e individualmente. Neste, o(a) docente deve descrever quais os principais objetivos, conteúdos e registros de avaliação de cada área do conhecimento referentes ao mês que está trabalhando.
- **Quadro temático** - Este cumpre a função de apresentar aos docentes a descrição dos temas a serem contemplados em cada bimestre. Tal quadro foi construído pelos coordenadores das unidades de Educação Infantil do município em reunião organizada para este fim.
- **Planejamento Semanal** - Documento construído de forma descritiva e individual, respeitando a carga horária da matriz curricular, a construção do mapa conceitual, as metas e o quadro temático. Tal documento é entregue semanalmente ao(a) coordenador(a) pedagógico(a) que tem por função ler e, se julgar necessário, realizar apontamentos para que seja, então, revisto pelo(a) docente.
- **Sondagem** - São atividades diagnósticas e avaliativas referente às matrizes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Artes. Ocorrem no início do ano letivo e no término de cada bimestre, nos dias e prazos estipulados pela SME. São construídas nas reuniões de coordenadores pedagógicos através das sugestões que são coletadas junto aos docentes das unidades escolares.
- **Mapa de Classe**- Este serve para mapear os resultados das sondagens. Após aplicação das sondagens, que ocorrem individualmente, é preenchido um quadro com os

resultados de cada criança em uma planilha, a fim de se obter um panorama geral. Tal documento é preenchido após a realização do Conselho de Classe, momento em que se discute os avanços ou não avanços das crianças.

- Diário de Bordo - O diário de bordo é um documento obrigatório, construído pelo(a) docente no decorrer do ano. Este, geralmente, é construído em um caderno. Neste, a cada três páginas, são descritos os nomes de todas as crianças. Orienta-se que o(a) docente observe duas crianças por dia e escreva aquilo que foi pertinente para cada uma – as dificuldades, as facilidades, a interação com crianças e adultos, enfim, aquilo que julgar importante. Geralmente, é solicitado que este seja realizado para contribuir no preenchimento da ficha avaliativa.
- Ficha do aluno - Este documento é preenchido ao final de cada bimestre e tem por objetivo relatar se as habilidades descritas nas metas foram ou não alcançadas. Para isso, o(a) docente preenche lacunas com cores destacadas. Tais cores representam: “não desenvolveu”, “em desenvolvimento” e “desenvolveu”. Também é solicitado, neste documento, o preenchimento da fase de escrita e da fase do desenho que a criança apresentou na sondagem realizada. Ao comparecer na reunião de pais, o responsável pela criança toma ciência bimestralmente das evoluções de aprendizagem.
- Pasta Avaliativa - Cada criança tem sua pasta avaliativa. Esta é organizada pelo docente e nela consta a ficha do aluno e todas as sondagens realizadas durante o ano. Esta pasta acompanha a criança na trajetória escolar, de um ano para outro ou de uma escola para outra.

### **Formação Docente:**

Neste tópico apresentaremos o modo operacional pelo qual o município pesquisado organizou a política de formação docente entre os anos de 2017 a 2019. A coleta de tais informações também foi compartilhada pelas professoras coordenadoras pedagógicas que atuaram na secretaria municipal no referido período.

A política de formação continuada, intitulada no município como “Equipe de Formação”, era oferecida pelos formadores da secretaria municipal. Este grupo era composto por docentes da própria rede, os(as) quais foram convidados(as) pela secretária de educação para compor o grupo.

Neste grupo de formadores, havia um(uma) docente de cada área do conhecimento: Educação Infantil, Arte/Educação Física, História/Geografia, Língua Portuguesa e

Matemática. No que compete a faixa etária pesquisada, ou seja, a Pré-Escola, é possível afirmar que as formações se davam principalmente pelo docente/formador da Educação Infantil. Este último organizava formações aos docentes que atuavam com a Pré-Escola, partindo das seguintes premissas: temas de interesses dos/as docentes (através de levantamento realizado no início do ano letivo); alteração da legislação (inserção da Educação Infantil na BNCC, bem como, o PNAIC para a Pré-Escola); e por fim, necessidades observadas pelas professoras coordenadoras pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação junto às unidades escolares.

As formações eram realizadas na Secretaria Municipal de Educação e eram marcadas por uma periodicidade mensal ou bimestral. Deste modo, nos dias de formação, os(as) docentes eram dispensados de seu trabalho na Unidade Escolar, cabendo à escola contatar professores(as) eventuais para substituir junto às turmas em que os(as) docentes estivessem em formação. Deste modo, não havia, por parte dos(as) docentes, a opção de escolha em participar ou não das formações, haja vista que elas aconteciam no horário de trabalho.

Houve também, no ano de 2017, formação oferecida no período noturno. Esta não era de cunho obrigatório, os(as) interessados(as) se inscreviam nos cursos e, ao final do ano, era expedido certificado para os(as) docentes que cumprissem a carga horária mínima exigida. Dentre os cursos oferecidos, estavam os intitulados: “A Nova Ortografia”, “Teatro”, “Letramento e Alfabetização”, “Matemática” e “Avaliação”.

Sobre a temática das formações oferecidas no período de trabalho docente, é possível destacar que, de acordo com os impressos/cronogramas de formação disponibilizados pelas professoras coordenadoras pedagógicas da SME, tais formações priorizavam as matrizes de língua portuguesa e raciocínio lógico. Normalmente, os cursos se focavam em trabalhar os níveis de escrita, as intervenções e as atividades que pudessem colaborar para que as crianças avançassem o pensamento sobre a língua oral e escrita. Além disso, havia muitas sugestões de confecções de jogos e brincadeiras que abordassem tal conteúdo.

No que se refere à matriz curricular de raciocínio lógico, é possível destacar que as formações se dirigiam ao trabalho junto aos docentes, com jogos que colaborassem para o desenvolver do raciocínio através da contagem, da quantificação, da seriação, enfim, da construção do número.

Pôde-se constatar que as formações relacionadas à matriz curricular de Arte, estavam voltadas em trabalhar a expressão corporal através de canções infantis. Não houve, nem que timidamente, formação continuada que abordasse a construção de concepções de criança, de

infância e de Educação Infantil, aspectos tão importantes para um debate junto aos que atuam na primeira etapa da Educação Básica.

Diante desta ampla caracterização da rede municipal, é convidativo trazer reflexões que nos aguçam e nos levam a entender esse cotidiano na Educação Infantil. Quando nos debruçamos sobre a organização pedagógica estruturada pela rede municipal pesquisada, deparamo-nos com diversos documentos (ficha avaliativa, metas e planejamento) e a própria nomenclatura dos docentes que atuam na creche (PDI), que, ainda por influências dos estudos de Piaget, se apropriam e evidenciam a palavra “desenvolvimento” em detrimento à aprendizagem.

Fica evidente que tais documentos estão calcados em uma concepção de pré-escola que parte do pressuposto que, em um primeiro momento, a criança se desenvolve e, só posteriormente é que ela aprenderá. Aqui, de acordo com Sampaio (1993) existe uma concepção de que o desenvolvimento precede a aprendizagem.

Após conhecer a caracterização da rede municipal, cumpre, neste momento, apresentar a categorização por temas no que se refere ao modo como as entrevistadas entendem a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil e suas implicações no trabalho docente. Para isso, dispomos de tabelas com falas das entrevistadas.

Importante destacar, neste momento, que a categorização, de acordo com Moraes (2003), leva a agrupamentos de elementos semelhantes. Os conjuntos de elementos de significação próximos constituem as categorias e “[...] é a partir delas que se produzirão as descrições e interpretações que comporão o exercício de expressar as novas compreensões possibilitadas pela análise” (MORAES, 2003, p.197). Segue, nas próximas linhas, o agrupamento de temas através da construção de quadros, o que, posteriormente, irá subsidiar as análises e as reflexões por meio da triangulação.

### **Quadro III – Narrativas dos sujeitos: concepção de avaliação da aprendizagem**

D1	D2	D3	D4
<p>“A avaliação tem que mostrar para mim o que meus alunos necessitam, né... eu acho que essa sondagem que a gente faz com as crianças, essa avaliação mais formal, é necessária, a gente precisa de tá documentando, mas eu acho que da forma que ela tá, ela não atende muito as necessidade”.</p>	<p>“Quanto a avaliação, nem tudo dá pra ser avaliado numa avaliação, eu vejo o caso do “V” que pra mim foi uma experiência incrível, que era uma criança que tinham” dificuldades, mas que no final das minhas avaliações ele não atingia o proposto ali, só que foi uma criança que no decorrer de um ano se desenvolveu muito”.</p>	<p>“É tudo o que a criança chegou sabendo e o que ela está sabendo no momento, acredito que elas deveriam acontecer de uma maneira mais no dia a dia e não apenas na sondagem. A avaliação são portfólios, fotos e as atividades mesmo do dia a dia, aquela que a gente consegue sentir na criança o que ela tá realmente aprendendo ou não”.</p>	<p>“A avaliação da aprendizagem é para ver o desenvolvimento do aluno e até mesmo para o professor planejar e replanejar a situação dentro da sala de aula”.</p>

De acordo com as falas das docentes, é possível observar que, embora D1, D2 e D3 reconheçam a importância da avaliação da aprendizagem, as mesmas destacam que a sondagem (encarada como avaliação da aprendizagem na rede de ensino pesquisada) não dá conta de avaliar outras tantas especificidades que não são destacadas em determinadas avaliações, o que faz com que não este instrumento não atenda às necessidades. A D3 destaca a importância de se privilegiar outros tantos instrumentos de avaliação que acabam se tornando secundários em função da sondagem aplicada bimestralmente.

#### **Quadro IV – Narrativas dos sujeitos: a avaliação da aprendizagem no município pesquisado**

D1	D2	D3	D4
<p>“... quando eu entrei no município (1996) tava implantando a sondagem na educação infantil, até então não tinha nada, não tinha nenhuma pasta”.</p> <p>“...começou a implementar essa questão, de fazer sondagem, de fazer esse formato mesmo de ditar as palavras pra criança e assim era uma cobrança bem grande...”</p> <p>“...tanto é que era construído um gráfico...comparando todas as salas...Então a professora era tachada de boa porque a sala dela tá assim e a do outro professor não...”</p> <p>“Daí teve uma época... era uma coisa mais leve, mais tranquila, não tinha essa pressão tão grande em cima.”</p>	<p>“Eles pedem que a gente faça naquela forma estrutural...”</p> <p>“...a gente já não faz nosso diário todo cheio de coisinha, porque eu falo assim, é uma avaliação, mas o sistema pede essa aqui, então a gente faz”.</p> <p>“É ficha pintada...mas isso não prova totalmente a avaliação...”</p>	<p>“Nós temos o diário de bordo que é feito esse relato né do dia a dia, porém é feita a sondagem e ela que vale na ficha do aluno, diário de bordo é mais para a gente ter um apoio na hora de preparar as aulas, mas o que é realmente contado é a sondagem de raciocínio lógico matemático, linguagem oral e escrita e o desenho... então é assim que é feito a avaliação da criança”.</p>	<p>“Eu acredito que essa avaliação acontece com a sondagem, é importante a sondagem, e com o portfólio...porque através do portfólio você tem todo ali o amparo né para refletir sobre a sua prática pedagógica”.</p>

Quando nos deparamos com a fala da D1, observamos que tal prática de avaliação da aprendizagem junto à Pré-Escola vem acontecendo desta forma desde 1996. Isto implica em dizer que, há mais de 20 anos, tal prática está enraizada na Educação Infantil do município. Tal como salienta a D1, havia a construção de gráficos comparativos de uma sala para outra. Carece, neste momento, destacar que foi também na década de 90 que as políticas de avaliações em larga escala começaram a borbulhar no cenário brasileiro. Assim, indagamos: seria, esta, uma Educação Infantil a serviço das avaliações externas?

Mais uma vez, os relatos da D2 e da D3 nos provoca a refletir sobre o antagonismo das sondagens como avaliação da aprendizagem para as crianças em detrimento do uso do diário de bordo (também instituído como um instrumento de avaliação na rede municipal). Tanto a D2 quanto a D3 destacam o uso do diário de bordo como instrumento extremamente importante. Não obstante, este último instrumento acaba por ser desconsiderado quando a política pública municipal se debruça primordialmente sobre as sondagens para avaliar as crianças da Pré-Escola e sobre a ficha a ser pintada (ficha do aluno), como destaca a D2.

#### **Quadro V – Narrativas dos sujeitos: como deveria acontecer a avaliação da aprendizagem**

D1	D2	D3	D4
<p>“Então, eu acho assim, a ficha descritiva ela tem uma funcionalidade muito boa, você tem uma escrita, mas ela tem que realmente mostrar o que seu aluno é, escrever... então assim... recebia criança transferida e de repente tem umas fichas escritas de uma forma tão assim, que você falava assim, nossa mas... eu não consigo ver essa criança... então essa ficha descritiva, ela devia realmente mostrar essa criança, eu acho que a ficha de pintar também não é a melhor, mas em contrapartida ela obriga você a olhar determinados pontos que você não olharia”.</p>	<p>“É o que a gente faz...”</p> <p>“Tabulando, porque a gente tem aquele olhar pra tudo, não é verdade? Porque você olha a escrita, você olha o traçado, o traçado do número, você olha se está fazendo espelhado, se não tá...”</p> <p>“Eu não tenho uma ideia pra mudar isso, você entendeu. Como será que a gente podia fazer de outra forma?”</p>	<p>“Eu acho que a sondagem também é um meio de avaliação, ela não deve ser excluída, porém não só focar nela que é o que às vezes acontece no nosso dia a dia, a gente acaba excluindo todo o restante da criança e focando na sondagem... avaliando mais a linguagem oral e o raciocínio lógico matemático e excluindo a criança em seu todo, no global”.</p>	<p>“Eu acredito que essa avaliação pode acontecer com a sondagem, é importante a sondagem ... e com o portfólio acredito que também seria um método interessante da gente tá avaliando em sala de aula, porque através do portfólio você tem todo o amparo né, para refletir sobre a sua prática pedagógica”.</p>

Ao entrarmos na subcategoria “como deveria acontecer a avaliação da aprendizagem”, é possível observar, junto à D1, uma discussão entre dois tipos de fichas avaliativas: a descritiva e a “pintada” (objetiva). Na primeira, a docente escreve sobre os avanços e dificuldades das crianças, o(a) professor(a) possui maior liberdade para expressar aquilo que

foi importante na trajetória. Já a segunda é mais direcionada à observação de determinadas habilidades já destacadas, à verificação de se houve ou não assimilação de tais conteúdos e a um preenchimento, através de cores estipuladas, pautado nas seguintes orientações presentes nas fichas: a) Não desenvolveu; b) Em desenvolvimento; c) Desenvolveu; d) Conteúdo não trabalhado.

O município trabalhou com os dois modelos de fichas avaliativas, embora, no período em que se direciona esta pesquisa, se faz presente a “ficha do aluno” - ficha assinalada conforme as cores. Importante destacarmos a colocação da D1 no que tange a construção de uma ficha avaliativa descritiva, a mesma declara que, se não houver comprometimento dos(as) docentes em realmente descrever de maneira responsável a trajetória das crianças, a ficha também não terá significado. Assim, a D1 determina que uma boa avaliação está relacionada ao compromisso dos(as) profissionais.

Tanto a D3 quanto a D4 não exigem a sondagem do processo de avaliação da aprendizagem. Entretanto, destacam a importância de não antagonizar este instrumento em detrimento ao diário de bordo.

Inusitado, também, foi a resposta da D2 que, primeiramente, esclarece que avaliação da aprendizagem deveria acontecer da maneira como é. No entanto, ao final de sua fala, é possível observar um certo incômodo no que se refere ao modo como a mesma é realizada. Mas finaliza, a D2, afirmando que não possui ideia de como mudar isso. Destacamos nesta fala a aceitação de tais avaliações pelo simples fato de não encontrar outras possibilidades, não, propriamente, por concordar.

**Quadro VI – Narrativas dos sujeitos: a avaliação da aprendizagem efetivada no município, representa o real desenvolvimento da turma?**

D1	D2	D3	D4
<p>“Não (risos), nem sempre...quando você vai fazer a sondagem, você faz individual, você chama a criança e vai fazendo a sondagem, e o que que você faz com as outras 24 crianças”? “Você coloca atividade diversificadas para que ela (criança) tenha autonomia... e muitas vezes as atividades que estão nas mesinhas são prazerosas que aquela que a criança tá ali fazendo a sondagem ...é mais prazeroso do que eu pegar aquela folha e falar para ela escreva baleia”.</p>	<p>“...eu falo que esse ano que passou eu tive uma sala muito tranquila...e a gente tinha muitas dificuldades, “M” era dificuldade, “V” era dificuldade, “K”. E foram crianças que no decorrer, é o que eu falei “K” e o “V” pré silábico até o final, foram crianças que não teve grandes progressos, e a avaliação não atingiu eles, não conseguiu contemplar tudo... a sondagem não atingiu ele, mas pra mim o desenvolvimento foi muito maior... a sondagem em si não contempla tudo não, tá muito além...”</p>	<p>“Eu acredito que o resultado da sondagem é uma parte do desenvolvimento da criança, não total, então ela avalia especificamente os pontos que a sondagem mais cobra”.</p>	<p>“Sim, ela representa né, quando a gente aplica a sondagem de uma maneira tranquila, ela representa sim o real desenvolvimento da turma né, então eu acredito que sim”.</p>

Esta subcategoria trouxe uma reflexão às entrevistadas no momento de responder e, diante das respostas, foi possível observar que não existe uma unanimidade com relação à avaliação praticada no município e a sua representação em relação aquilo que realmente as crianças desenvolveram. A D1 e a D2 trazem de forma clara que a forma de avaliar no município, principalmente via sondagem, não mostra o real desenvolvimento da turma, pois não existe espaço para apresentar as muitas conquistas das crianças no que se refere às tantas outras linguagens. Além do mais, a D1 esclarece o quanto é incômodo para os pequenos irem até uma mesinha realizar a sondagem, enquanto, nas outras mesas, a professora dispôs de tantos outros cantinhos mais interessantes para a faixa etária.

Já a D3 esclarece que a avaliação praticada representa apenas uma parte do que foi aprendido pela criança, visto que a forma de avaliar não contempla o todo. Diferente da D4 que afirma que a avaliação praticada no município realmente mostra o desenvolvimento da turma, quando aplicada de forma tranquila.

### Quadro VII – Narrativas dos sujeitos: concepção de trabalho docente

D1	D2	D3	D4
<p>“Na educação infantil tá muito atrelado o cuidar e o educar, né...então uma coisa que eu acho que é fundamental, e que hoje eu vejo que falta um pouco, é o estabelecimento de vínculos com as crianças, de ser, de a criança te ver não como alguém com autoridade ali em cima, assim, ela tem que te enxergar como a pessoa que é responsável pela turma...você tem que estabelecer esta questão de confiança nos alunos”.</p> <p>“Muitas pessoas falam assim, ai eu não deixo que me chamem de tia, eu falo, não, pra mim pode me chamar do que quiser...Na educação infantil é muito importante eu olhar para meu aluno, e falar, nossa ele não tá bem hoje, preciso sentar com ele e conversar um pouco né...então essa sensibilidade do trabalho docente na educação infantil é extremamente necessário”.</p>	<p>“É o meu trabalho, né? É o que eu faço com minha sala”.</p>	<p>“É o dia a dia na escola e também a preparação, os planejamentos, você sentiu a dificuldade do seu aluno... é saber o que você vai trabalhar para determinados grupos e dificuldades”.</p>	<p>“É um trabalho que tem que ser realizado de uma maneira séria, de uma maneira convicta onde o docente tem que sempre estar melhorando no seu aprendizado, no seu conteúdo, no seu desenvolvimento em sala de aula, na sua prática, então o trabalho docente para mim é algo que realmente tem que ser desenvolvido com muito interesse e satisfação”.</p>

As docentes participantes da pesquisa também apresentaram suas concepções de trabalho docente. Enquanto a D1 demonstrou sua concepção atrelada à criação de vínculos afetivos, paralelamente ao cuidar e ao educar, a D2 e a D3 trouxeram, como concepção de trabalho docente, aquilo que fazem, o próprio trabalho, o que se realiza no dia a dia. E, por fim, embora a D4 não tenha trazido uma concepção objetiva, demonstrou que, para o trabalho docente acontecer, deve existir seriedade, interesse e satisfação, atribuindo, de certa forma, qualidades subjetivas à forma como este deva ser realizado.

**Quadro VIII – Narrativas dos sujeitos: relação da avaliação da aprendizagem e trabalho docente**

D1	D2	D3	D4
<p>“A avaliação ela é importante sim, ela é necessária porque vai me indicar o que eu preciso fazer no meu planejamento...você pensa, olha... eu tenho que avaliar isso no meu aluno, e ele vai ter que cumprir, então eu acho que é isso mesmo, eu tenho que saber que tenho que avaliar meu aluno, onde eu quero chegar, eu acho isso o mais importante de tudo, eu ter em mente onde eu quero chegar, se eu souber, ter muito claro assim, eu quero chegar com isso com meu alunos, então já é metade do caminho andado..”.</p>	<p>“Elas norteiam, ela dá um norte pra gente, porque...na verdade tudo que é cobrado ali, eu aplico... na avaliação eu vejo o resultado, aonde eu tenho que depois sanar, o que eu não atingi na minha sondagem, no meu papel, eu tenho que voltar lá e dar um jeito de reorganizar o meu trabalho, ou eu vou trabalhar no concreto, ou eu vou pegar isso aqui no cantinho...eu vejo assim”.</p>	<p>“Como na rede o processo de avaliação é mais focado na sondagem, eu acho que afeta bem o nosso trabalho... a gente acaba focando naquilo que é pedido na sondagem, a gente foca mais na linguagem, na linguagem escrita e oral, pede mais escrita de palavras... a gente vai focar mais nesse tipo de trabalho, como da matemática que a gente já sabe mais ou menos como que é a sondagem e a gente acaba focando mais para trabalhar nesse tipo de atividades que pedem na sondagem”.</p>	<p>“Direciona né, a professora trabalha como eu falei através da sondagem, você vê qual é o aluno que necessita de um acompanhamento mais de perto, do trabalho diferenciado, de atividades diversificadas, então através da avaliação a gente replaneja a prática a cada bimestre, a cada semana”.</p>

No que tange a relação entre avaliação da aprendizagem e trabalho docente, ficou nítido que todas as docentes entrevistadas asseguraram que a avaliação norteia/direciona o trabalho docente: “...na avaliação eu vejo o resultado, aonde eu tenho que depois sanar, o que eu não atingi na minha sondagem, no meu papel, eu tenho que voltar lá e dar um jeito de reorganizar o meu trabalho...” (D2 - Entrevistada em 13/03/2020).

Deste modo, como a avaliação da aprendizagem está a serviço das matrizes de Língua Portuguesa e Matemática, conseqüentemente temos assistido uma organização do trabalho docente que visa cumprir os requisitos das sondagens.

[..]a gente acaba focando naquilo que é pedido na sondagem, a gente foca mais na linguagem, na linguagem escrita e oral, pede mais escrita de palavras... a gente vai focar mais nesse tipo de trabalho, como da matemática que a gente já sabe mais ou menos como que é a sondagem e a gente acaba focando mais para trabalhar nesse tipo de atividades que pedem na sondagem. (D3 - Entrevistada em 09/10/2020)

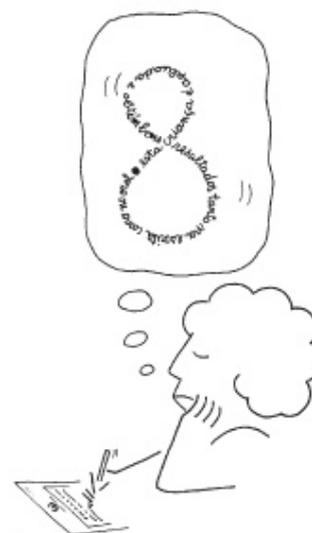
Categorizada toda a entrevista por temas de interesse, compete apresentarmos, nas próximas linhas, a categorização construída e, por conseguinte, a análise, a reflexão e a interpretação dos dados obtidos, com o propósito de responder às questões iniciais desta pesquisa. É o que faremos no próximo capítulo.

## CAPÍTULO IV

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O  
TRABALHO DOCENTE: ANÁLISE E DISCUSSÃO**



(1974) A avaliação (1)



(1978) A avaliação (2): o boletim para substituir as notas

A imagem acima nos faz refletir sobre os dois tipos de avaliações que acontecem na sala de aula: a avaliação da aprendizagem propriamente dita e a avaliação do comportamento, também muito presente no dia a dia da Educação Infantil - esta, marcada por valores, juízos e julgamento dos comportamentos ditos corretos e/ou incorretos.

Assim, neste capítulo, nos encarregamos de apresentar as categorias de análise no que se refere aos seguintes aspectos: a avaliação da aprendizagem (com suas subcategorias) e o trabalho docente (também com suas subcategorias). Bem como, realizamos a interpretação dos dados por meio do instrumento de triangulação, como já explicitado anteriormente.

### **Categoria 1: Avaliação da aprendizagem na Educação Infantil**

Subcategorias:

- 1.1: Concepção de avaliação da aprendizagem;
- 1.2: Como esta avaliação acontece no município pesquisado;
- 1.3: Na percepção dos docentes, como deveria ocorrer a avaliação da aprendizagem;
- 1.4: Verificação do modo com o qual a avaliação da aprendizagem se efetiva, conferindo se ele é sinônimo do desenvolvimento real da turma.

### **Categoria 2: Avaliação da aprendizagem na Educação Infantil e trabalho docente**

Subcategorias:

- 2.1: Concepção de trabalho docente;
- 2.2: Relação entre a avaliação da aprendizagem e o trabalho docente.

Diante deste esboço acima desenvolvido, apresentaremos as duas categorias pesquisadas: a avaliação da aprendizagem e a relação da avaliação da aprendizagem com o trabalho docente. Para tanto, foram se destacando os dados obtidos, entrelaçando-os com as fontes documentais e as bibliográficas para a validação das informações. Iniciamos, então, pela interpretação da avaliação da aprendizagem na Educação Infantil.

#### **4.1 - Avaliação da Aprendizagem na Educação Infantil**

Esta categoria tem a pretensão de discutir a perspectiva da avaliação na Educação Infantil, especificamente aquela que acontece com as crianças que possuem 5 anos de idade e frequentam a 2ª fase. Interessante destacar que existe uma diferença entre a avaliação na Educação Infantil e a avaliação da Educação Infantil, assim como já anunciado no início desta

dissertação. Enquanto a primeira refere-se à avaliação do desenvolvimento da criança, realizada pelo docente; a segunda é mais ampla e geral, está atrelada a todos os aspectos que envolvem: estrutura, mobiliário, organização, entre outros. Embora exista esta distinção entre ambas, destacamos, aqui, o quão uma interfere na outra, por meio de um movimento dialógico.

Avaliação na educação infantil trata da aprendizagem e do desenvolvimento e é entendida como sendo competência da escola: “as avaliações de desenvolvimento, da aprendizagem e das condições de saúde da criança não devem se confundir com avaliação da educação infantil” (BRASIL, 2012, p. 15).

O conceito de avaliação da aprendizagem perpassa todos os níveis de ensino, embora pareça ser uma conceitualização simples, envolve as mais diversas polissemias, concepções e juízos de valores. Diante disso, nos debruçamos sobre os documentos, as docentes pesquisadas e a pesquisa bibliográfica a fim de entendermos, interpretá-los e, assim, trazer importantes reflexões no que se refere à avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, especificamente no município pesquisado.

Atualmente, posta diante de uma agenda educacional mercadológica, em alguns municípios, a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil vem cumprir requisitos outros, que atendam a interesses de demandas do Ensino Fundamental, cumprindo a função investigativa de detectar se a criança se encontra preparada e moldada adequadamente para a entrada no Ensino Fundamental.

Para endossar a discussão, Hoffmann (2009) destaca que a questão da avaliação na Educação Infantil origina-se de fatores socioculturais e está incorporada na discussão histórica, envolvida pelas concepções ou assistencialista ou educativa no que se refere ao atendimento às crianças. Para a autora,

A exigência de um processo formal de avaliação parece surgir, mais propriamente, como elemento de pressão das famílias, principalmente de classe média, por propostas verdadeiramente pedagógicas, para além do modelo assistencialista. A prática avaliativa, dessa forma, surge também como um elemento de controle sobre a escola e sobre as professoras que se veem com a tarefa de formalizar e comprovar o trabalho realizado via avaliação das crianças. (HOFFMANN, 2009, p. 9).

Assim, a avaliação na Educação Infantil é caracterizada por avaliar o comportamento das crianças, já que, historicamente, é com tais características que inicialmente ela se constitui, sobretudo, através da elaboração de fichas comportamentais. Ademais, esta avaliação também cumpre o desígnio de, implicitamente, avaliar o trabalho desenvolvido

pelo(a) professor(a), assim como, a eficiência das instituições, o que não se cumpre no sentido de um movimento reflexivo do trabalho pedagógico.

Tais processos avaliativos não estão a serviço da criança ou do professor em sua formação reflexiva para o trabalho pedagógico. Acabam por resultar em instrumentos caricaturais de uma educação comportamentalista e classificatória, reproduzindo o modelo burocrático da avaliação que predomina nas escolas a partir das séries iniciais. (HOFFMANN, 2009, p.13).

Em contrapartida, no que tange a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, destacamos e compilamos uma avaliação que seja mediadora. Para Hoffmann (2009) é imprescindível que os educadores saibam que a avaliação se embasa por meio do fazer reflexivo, isto implica em dizer que é necessário buscar e entender todo processo de aprendizagem das crianças.

Para tanto, de acordo com a autora, será necessário dispor de um espaço pedagógico com ambientes seguros e desafiadores, bem como, valorizar e respeitar a criança no seu tempo. Deste modo, ao dispor de processos pedagógicos que estejam subsidiados por tais princípios, há de se instituir uma prática avaliativa mediadora que “se constrói pelo agir e gradativa reflexão sobre esse agir...” (HOFFMANN, 2009, p. 88).

Esta dinâmica nos convida a reiterar importantes considerações sobre uma ferramenta avaliativa intitulada “documentação pedagógica”, consubstanciada na abordagem de Reggio Emilia. Tal abordagem nos faz “reconhecer a documentação como ferramenta possível para a aferição e avaliação nos dá um anticorpo extremamente poderoso contra a proliferação de ferramentas de aferição e avaliação cada vez mais anônimas, descontextualizadas e só aparentemente objetivas e democráticas”. (RINALDI, 2012, p. 19 e 20).

Com o uso da documentação pedagógica, é possível lançar mão de diferentes recursos para documentar as aprendizagens das crianças – desde gravações em áudios, vídeos, notas escritas e registros individuais e coletivos da turma. Tais recursos oferecem aos docentes a possibilidade de revisitar e reconstruir o que foi coletado.

Importante ainda destacar que, por trás da documentação pedagógica: evidencia-se o processo e não apenas o resultado; destaca-se a sensibilidade do(a) professor(a) pela escuta ativa das experiências proferidas pelas crianças; e compartilha-se, de maneira acessível e legível, todo o processo construído. Tudo isso implica afirmar que a aprendizagem se torna visível para todos os envolvidos (pais e comunidade).

Evidenciar o uso da documentação pedagógica nas práticas avaliativas é apreciar uma visão pós-moderna no que se refere à avaliação da aprendizagem na Educação Infantil. Isso

nos conduz a uma avaliação que compreenda, de forma mais profunda, a aprendizagem. Deve-se, então, entender que esta avaliação não se prende apenas em interpretar a aprendizagem das crianças, mas que também se expande em refletir sobre as conquistas e as dificuldades do(a) professor(a), enquanto pesquisador(a).

Em consonância com os princípios destacados na documentação pedagógica, podemos endossar as considerações referente à avaliação com o que enuncia Hoffmann, “...a ação avaliativa é a própria mediação entre a criança, sua realidade e o espaço institucional, onde está inserido o educador com as suas impressões de mundo, suas concepções a respeito das crianças, seu entendimento do papel da educação infantil”. (HOFFMANN, 2009, p. 18).

A construção do quadro a seguir trouxe o alicerce para as interpretações e as análises do que encontramos na pesquisa.

## 4.2 - Quadro IX - Concepção de avaliação da aprendizagem na Educação Infantil

	Fonte	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4
D O C U M E N T O S	LDB 9.394/96	Art. 31 – a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.			
	DCNEI 2009	As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação... p.29			
	Educação Infantil: Subsídios para a construção de uma sistemática avaliação	A avaliação será sempre da criança em relação a si mesma e não comparativamente com as outras crianças. O olhar que busca captar o desenvolvimento, as expressões, a construção do pensamento e do conhecimento (etc.) deve identificar, também, seus potenciais, interesses, necessidades, pois, esses elementos serão cruciais para a professora planejar atividades ajustadas ao momento que a criança vive. A avaliação ocorre permanentemente e nunca como ato formal de teste, comprovação, atribuição de notas e atitudes que sinalizem punição. p. 14 e 15			
	Currículo Paulista - BNCC	No que se refere à avaliação na Educação Infantil, como já foi dito, esta deve ser realizada por meio de observações e registros, não devendo existir práticas de verificação de aprendizagem tais como as provinhas. p. 64			
	Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil 1º ano do ensino fundamental de Monte Mor	Para que o processo avaliativo aconteça de forma significativa, torna-se importante a elaboração de registros que contemplem o próprio dinamismo do desenvolvimento infantil. Esses registros são relatos que possibilitam acompanhar a história de vida da criança no contexto escolar, de forma a representar o elo entre as ações educativas desencadeadas pelos profissionais com as interações, conquistas e dificuldades das crianças nos demais contextos. p. 41			
	Diretrizes Curriculares da Educação Infantil – Monte Mor SP	...a avaliação não pode ocorrer em momentos isolados das rotinas diárias e, sim, no contexto das atividades desenvolvidas todos os dias. Além disso, esse processo deve indicar ações para o planejamento diário das atividades. p.26			
I N F O R M A N T E S	Entrevistas	A avaliação tem que mostrar para mim o que meus alunos necessitam, né... eu acho que essa sondagem que a gente faz com as crianças, essa avaliação mais formal, é necessária, a gente precisa de ta documentando, mas eu acho que da forma que ela tá, ela não atende muito as necessidades.	Quanto a avaliação, nem tudo dá pra ser avaliado numa avaliação, eu vejo o caso do “V” que pra mim foi uma experiência incrível, que era uma criança que tinha “n” dificuldades, mas que no final das minhas avaliações ele não atingia o proposto ali, só que foi uma criança que no decorrer de um ano se desenvolveu muito.	É tudo o que a criança chegou sabendo e o que ela está sabendo no momento, acredito que elas deveriam acontecer de uma maneira mais no dia a dia e não apenas na sondagem. A avaliação são portfólios, fotos e as atividades mesmo do dia a dia aquela que a gente consegue sentir na criança o que ela tá realmente aprendendo ou não.	A avaliação da aprendizagem é para ver o desenvolvimento do aluno e até mesmo para o professor planejar e replanejar a situação dentro da sala de aula.
B I B L I O G R A F I A	<ul style="list-style-type: none"> <li>● A avaliação da aprendizagem como uma categoria constitutiva do trabalho pedagógico com alta força indutora nas formas de agir dos atores escolares merece atenção especial visando entender/desvelar seus modus operandi, dentro e fora da sala de aula, dentro e fora da escola. (SORDI e LUDKE, 2009, p.314)</li> <li>● Creio que aqui está a gênese da avaliação, porque ela permite tornar explícitos, visíveis e partilháveis os elementos de valor (indicadores) aplicados na produção da documentação por quem documenta. A avaliação é parte intrínseca da documentação e, portanto, de toda a abordagem daquilo que denominamos progettazione. (RINALDI, 2017, p.13).</li> </ul>				

Ao analisar os documentos de cunho nacional para a Educação Infantil, especificamente no que se refere à questão da avaliação da aprendizagem, é possível destacar que tanto a LDB 9.394/96, quanto as DCNEI, bem como, o documento intitulado “Educação Infantil: Subsídios para a Construção de uma sistemática avaliação”, tratam a questão da aprendizagem como um processo que contempla o desenvolvimento de cada criança, sem a necessidade de utilizar provinhas ou momentos específicos. Neste último caso, a avaliação da aprendizagem não está atrelada à promoção, à atribuição de notas ou aos conceitos.

Embora os documentos de cunho nacionais tratem a avaliação da aprendizagem como um processo diário e contínuo, é possível observar uma perspectiva contrária no município da região metropolitana de Campinas pesquisado, tal fato é explicitado no documento nomeado “Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil e 1º Ano do Ensino Fundamental de Monte Mor”, publicado em 2012, o qual esclarece que

Todos os alunos a partir da segunda fase da Educação Infantil são avaliados nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Em Língua Portuguesa, o foco é em leitura e escrita contemplando habilidades e competências específicas para cada nível avaliado. Em Matemática, a avaliação ocorre com foco nas habilidades de leitura e interpretação de dados, resolução de problemas e cálculos de operações em atividades específicas para a série em questão. (MONTE MOR, 2012, p. 42).

Outra questão que nos chamou a atenção foi a contraditoriedade dos próprios documentos municipais. Pois, enquanto as “Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil e 1º Ano do Ensino Fundamental de Monte Mor” (2012) focaliza a avaliação pontual nas matrizes de Língua Portuguesa e Matemática – o que nos levou a observar, nas entrevistas, momentos específicos para a realização destas–, as Diretrizes, as Diretrizes Curriculares Municipais de Monte Mor - Educação Infantil (2010), por sua vez, aponta que a avaliação não pode ocorrer em momentos isolados.

Neste sentido, é possível observar que a avaliação da aprendizagem, apresentada pelas Diretrizes Operacionais, valoriza momentos pontuais de avaliação específica das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática junto às crianças de 5 anos de idade.

Ainda que o documento de cunho municipal não evidencie em que momento tais avaliações são realizadas, ficou nítido, nas entrevistas, que as mesmas acontecem bimestralmente por meio da chamada sondagem.

De acordo com Azenha (1997), as sondagens são situações de escrita realizadas individualmente, na qual o adulto dita palavras para uma criança - são palavras que fazem parte do repertório ao qual as crianças convivem, tais palavras devem ser de um mesmo

campo semântico, isto significa que se deve ditar, por exemplo, uma lista de brinquedos, animais, objetos escolares etc.

Após a escrita das palavras, as quais foram redigidas sem nenhum aporte, é solicitado à criança que a mesma leia o que ela escreveu. Estas situações de escritas, realizadas individualmente, têm a pretensão de averiguar o que as crianças já conhecem e sabem sobre o sistema alfabético. Deste modo, tais situações são defendidas por Ferreiro e Teberosky (1985) como essenciais para que o professor organize atividades que sejam desafiadoras para as crianças realizarem e, assim, evoluírem sobre a escrita.

Quando nos referimos à sondagem como sinônimo do ato de se levantar diagnósticos, ou seja, de se diagnosticar o que a criança pensa a respeito de determinado assunto, imediatamente nos remetemos à avaliação diagnóstica. Assim intitulada por alguns autores, dentre eles, Luckesi (2009). O autor disserta que esta é “um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem” (LUCKESI, 2009, p. 81).

Assim, no município pesquisado, a sondagem acaba também se tornando um instrumento de avaliação. Entretanto, este não tem apenas a pretensão de diagnosticar o estágio da aprendizagem, mas, sim, de ser igual/único/padronizado para todas as crianças da mesma idade – sendo um instrumento organizado pela Secretaria de Educação através de sugestões das coordenadoras pedagógicas das unidades escolares. Neste município, as sondagens são realizadas no início do ano letivo e ao final de cada bimestre, o que totaliza, anualmente, em cinco avaliações diagnósticas de leitura e escrita e mais outras cinco de conhecimento lógico matemático, além dos cinco desenhos que são realizados pelas crianças. Foi possível observar o quanto as políticas educacionais reverberam práticas que se traduzem em uma precoce e intensa escolarização.

Influenciados por orientações de agências internacionais e por programas desenvolvidos nos Estados Unidos e na Europa, documentos oficiais do MEC e pareceres do então Conselho Federal de Educação defendiam a ideia de que a pré-escola poderia, por antecipação, salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar. (KRAMER, 2006, p.799).

Como dito anteriormente, tais sondagens não se restringem apenas em levantar diagnósticos, mas, também e muito além, servem para: tabular, comparar a tabulação de um bimestre para o outro (de uma criança para outra, de uma turma para outra e de uma escola para outra...), observar se houve avanços na turma e, em alguns casos, detectar quais os motivos que levaram à estagnação dos resultados.

Este fato nos levou a questionar se não há hibridismo entre a avaliação diagnóstica e a avaliação classificatória na Pré-Escola do município pesquisado.

O modelo de avaliação classificatória se faz presente nas instituições de educação infantil quando, para elas, avaliar é registrar ao final de um semestre (periodicidade mais freqüente na pré-escola) os "comportamentos que a criança apresentou", utilizando-se, para isso, de listagens uniformes de comportamentos a serem classificados a partir de escalas comparativas tais como: atingiu, atingiu parcialmente, não atingiu; muitas vezes, poucas vezes, não apresentou; muito bom, bom, fraco e; outras. (HOFFMANN, 1996, p.12).

Ainda sobre esta categoria de análise, reconhece a D1 que este momento pontual de avaliação é importante “essa sondagem que a gente faz com as crianças, essa avaliação mais formal, é necessária...”. A docente ainda continua: “mas eu acho que da forma que ela tá, ela não atende muito as necessidades” (D1 - entrevistada em 11/03/2020). No entanto, a entrevistada demonstra acreditar que alguns ajustes devem ser realizados.

Já a D2 expõe que a avaliação formal (via sondagem) nem sempre consegue avaliar tudo, haja vista que o que foi estabelecido como meta a ser alcançada muitas vezes não é atingido por alguns alunos: “... o caso do “V” que pra mim foi uma experiência incrível, que era uma criança que tinha “n” dificuldades, mas que no final das minhas avaliação ele não atingia o proposto ali, só que foi uma criança que no decorrer de um ano se desenvolveu muito”. (D2 - entrevistada em 13/03/2020).

[...]Discutir resultados da aprendizagem dos alunos é mais do que examinar as notas que estes obtiveram sem que se acione de imediato a discussão sobre a natureza da mediação pedagógica realizada e os fatores contextuais intra e extra-escolares que, em alguma medida, agem sobre o processo. (SORDI e LUDKE, 2009, p. 324).

Observamos a denúncia da D3, que esclarece que a avaliação da aprendizagem deveria perpassar o cotidiano e não ser pontual (apenas com a sondagem). Esclarece ainda que, outros instrumentos de avaliação poderiam ter peso tanto quanto a sondagem: “A avaliação são portfólios, fotos e as atividades... mesmo do dia a dia aquela que a gente consegue sentir na criança o que ela tá realmente aprendendo ou não”. (D3 - entrevistada em 09/10/2020).

Tal observação nos faz rememorar as considerações acerca da Educação Infantil no que se refere à avaliação da aprendizagem e nos faz lembrar que esta última é alvo de muitos equívocos. Sobre isso, Luckesi (2014) salienta que, historicamente, a avaliação da aprendizagem sempre esteve associada a notas ou a conceitos. Este se torna um dos motivos pelo qual, em diversos casos, este tipo de avaliação acaba não sendo associada ao próprio fato de existir na Educação Infantil, já que, neste nível de ensino, não são formalizadas avaliações com letras e números. Mesmo assim, é possível afirmar que a avaliação da aprendizagem se faz presente no cotidiano das escolas, e nesta pesquisa, por meio de avaliações diagnósticas (sondagens).

Por fim, a D4 traz a observação de que uma avaliação da aprendizagem está a serviço também do ato de replanejar o trabalho docente: “A avaliação da aprendizagem é para ver o

desenvolvimento do aluno e até mesmo para o professor planejar e replanejar a situação dentro da sala de aula”. (D4 - entrevistada em 06/11/2020). Reiteramos, nesta consideração, o cuidado de não cairmos na armadilha de um replanejamento a serviço de uma intensa e precoce alfabetização, esquecendo as outras tantas linguagens a serem exploradas junto à pedagogia da infância.

Não obstante, é possível desnaturalizar o equívoco de que a avaliação da aprendizagem se restringe a conceitos que envolvem apenas números e letras. Ela também é praticada quando o docente expede qualquer que seja um juízo de valor sobre o percurso realizado pela criança. Deste modo, afirmamos nesta pesquisa que a avaliação da aprendizagem atravessa o cotidiano da Educação Infantil.

Para avaliar as situações de aprendizagem das crianças na Pré-Escola, podemos nos ater a diversas possibilidades e, para isso, as considerações elencadas no projeto educativo de Reggio Emília foram essenciais para conduzir as reflexões adiante.

### 4.3 - Quadro X - Efetivação da avaliação da aprendizagem na Educação Infantil

	Fonte	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4
D O C U M E N T O S	DCNEI 2009	Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.). p. 29  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. p. 29			
	Educação Infantil: Subsídios para a construção de uma sistemática avaliação	Variados devem ser os registros, tais como a escrita, a gravação de falas, diálogos, fotografias, vídeos, os trabalhos das crianças etc. As professoras anotam, por exemplo, o que observam, as impressões e idéias que têm sobre acontecimentos; descrevem o envolvimento das crianças nas atividades, as iniciativas, as interações entre as crianças etc. p.14			
	Curriculo Paulista - BNCC	Na Educação Infantil, a avaliação deve ser realizada por meio de observações e dos mais diversos registros...Como exemplo de registros, podemos citar: relatórios, fotografias, filmagens, produções infantis, diários, portfólios, murais, entre outros. p. 42 e 43  ...a documentação pedagógica deve ser vista como um importante instrumento aliado à efetivação da Proposta Pedagógica de cada instituição, ressaltando que aquilo que se documenta e o modo como isso é feito revelam a visão dos sujeitos e as concepções sobre a criança e a escola de educação infantil. p. 64			
	Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil 1º ano do ensino fundamental de Monte Mor	Todos os alunos a partir da segunda fase da Educação Infantil são avaliados nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Em Língua Portuguesa, o foco é em leitura e escrita contemplando habilidades e competências específicas para cada nível avaliado. Em Matemática, a avaliação ocorre com foco nas habilidades de leitura e interpretação de dados, resolução de problemas e cálculos de operações em atividades específicas para a série em questão. p. 42			
	Diretrizes Curriculares da Educação Infantil – Monte Mor SP	...a avaliação não pode ocorrer em momentos isolados das rotinas diárias e, sim, no contexto das atividades desenvolvidas todos os dias. Além disso, esse processo deve indicar ações para o planejamento diário das atividades. p.26			
I N F O R M A N T E S	Entrevistas  Como acontece a avaliação da aprendizagem no município	<p>“... quando eu entrei no município (1996) tava implantando a sondagem na educação infantil, até então não tinha nada, não tinha nenhuma pasta”.</p> <p>“...começou a implementar essa questão, de fazer sondagem, de fazer esse formato mesmo de ditar as palavras pra criança e assim era uma cobrança bem grande...”</p> <p>“...tanto é que era construído um gráfico...comparando todas as salas...Então a professora era tachada de boa porque a sala dela tá assim e a do outro professor não...”</p> <p>Daí teve uma época...</p> <p>era uma coisa mais leve, mais tranquila, não tinha essa pressão tão grande em cima.”</p>	<p>Eles pedem que a gente faça naquela forma estrutural...</p> <p>“...a gente já não faz nosso diário todo cheio de coisinha, porque eu falo assim, é uma avaliação, mas o sistema pede essa aqui, então a gente faz.”</p> <p>“É ficha pintada..., mas isso não prova totalmente a avaliação...”</p>	<p>Nós temos o diário de bordo que é feito esse relato né do dia a dia, porém é feita a sondagem e ela que vale na ficha do aluno, diário de bordo é mais para a gente ter um apoio na hora de preparar as aulas, mas o que é realmente contado é a sondagem de raciocínio lógico matemático, linguagem oral e escrita e o desenho... então é assim que é feito a avaliação da criança.</p>	<p>Eu acredito que essa avaliação acontece com a sondagem, é importante a sondagem, e com o portfólio...porque através do portfólio você tem todo ali o amparo né para refletir sobre a sua prática pedagógica.</p>

Diante do prisma que versa sobre os documentos de cunho municipal no que se refere a efetivação da avaliação da aprendizagem junto às crianças com 5 anos, é possível destacar que, embora as “Diretrizes Curriculares da Educação Infantil - Monte Mor SP” discorde que a avaliação não pode ocorrer em momento isolado, o documento Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental de Monte Mor direciona que a avaliação deve focar nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, o que, de certa forma, revela uma concepção de prática avaliativa que ocorre no Ensino Fundamental.

O momento da formalização dos registros avaliativos é destacado pela D2 como a “ficha pintada” e pela D3 “ficha do aluno”. Mesmo usando nomenclaturas diferentes para se referir à ficha avaliativa, tanto a D2, quanto a D3 estão se referindo ao mesmo documento que é utilizado para efetivar a avaliação da aprendizagem na rede municipal pesquisada. Tal fato é discutido por Hoffmann (2009),

O modelo de avaliação classificatória se faz presente nas instituições de educação infantil quando, nessas instâncias, avaliar é registrar ao final de um semestre (periodicidade mais frequente na educação infantil) as “atitudes que a criança apresentou”, utilizando-se para isso, de listagens uniformes de comportamentos a serem classificados a partir de escalas comparativas tais como: atingiu, atingiu parcialmente, não atingiu; muitas vezes, poucas vezes, não apresentou; muito bom, bom, fraco; e outras. Em muitas instituições a prática avaliativa se reduz ao preenchimento dessas fichas de comportamento ou elaboração de pareceres descritivos padronizados ao final de determinados períodos. O cotidiano da criança não é verdadeiramente levado em conta, nem é considerada a postura pedagógica do educador, à semelhança do ocorrido no ensino regular. (HOFFMANN, 2009, p. 12).

Outros dois instrumentos de avaliação destacados também pela D4, são: a sondagem e o diário de bordo. No que compete ao diário de bordo, tanto a D3, quanto a D4, enfatizam o uso do diário como instrumento aliado para refletir sobre a prática pedagógica quanto o preparo da aula: “...porque através do portfólio você tem tudo ali, o amparo para refletir sobre a sua prática pedagógica” (D4 - entrevistada em 06/11/2020). Destacado também na fala da D3: “...diário de bordo é mais para gente ter um apoio na hora de preparar as aulas...” (D3 - entrevistada em 09/10/2020).

Nesta ótica, o diário de bordo deixa de cumprir a função do(a) docente de compreender o processo vivido pelas crianças, já que, primordialmente, o mesmo está sendo direcionado a preparar aulas ou a refletir sobre a prática pedagógica, conforme relato da D3 e D4. Carece destacar que, embora ele acabe cumprindo esta função junto ao docente, seu principal objetivo se detém em mostrar o percurso percorrido e vivido, e em compreender a lógica do pensamento das crianças.

Embora o diário de bordo seja um instrumento tanto pedagógico quanto avaliativo, cumpre esclarecer que as escolas e os sistemas de ensino realizam diversos ajustes que visam trazer sua funcionalidade diante daquilo que julgam necessário. Diante de tal constatação, nos ateremos em discutir as funções do diário de bordo, assim intitulado pela SME do município pesquisado e as afirmações realizadas pelas docentes entrevistadas.

No município pesquisado, o diário de bordo é um documento obrigatório, preenchido pelo(a) docente, o qual tem por finalidade descrever dificuldades e facilidades demonstradas pelas crianças. A fim de subsidiar o preenchimento da ficha avaliativa, fica evidente que tal finalidade não se constitui para as D3 e D4, as quais deslocam a função do diário de bordo para analisar e refletir sobre a prática pedagógica.

Importante destacar as experiências do projeto educativo de Reggio Emilia. Neste, é possível entender que o elemento avaliação entra em cena no momento em que se constrói a documentação. Para melhor compreensão, de acordo com Rinaldi (2012), o conceito de documentação pode ser explicado como uma coleção de documentos utilizados para demonstrar a verdade de um fato.

Deste modo, quando pensamos sobre o conceito de documentação na esfera pedagógica, destacamos o seguinte pensamento, "...é interpretada e utilizada por seu valor como ferramenta para recordar; isto é, como possibilidade de reflexão". (RINALDI, 2012, p. 120).

Ainda de acordo com Rinaldi (2012), a documentação, durante o processo de ensino e aprendizagem, é considerada uma ferramenta educacional que possibilita tornar visível a aprendizagem, uma vez que é através instrumentos verbais, gráficos e documentários que a trajetória de cada criança pode ser lembrada, reexaminada, analisada e reconstruída.

Em consonância, "Registros de avaliação são reveladores da trajetória pedagógica da instituição e do acompanhamento feito à criança...tais registros constituem a história vivida pelas crianças nas instituições" (HOFFMANN, 2009, p. 64).

Assim, ora cumprindo a mera função de preenchimento burocrático, ora apenas refletindo a própria prática pedagógica, o diário de bordo, tal como vem sendo usado pelos(as) docentes da rede municipal a qual a pesquisa se debruçou, deixa de dar visibilidade às aprendizagens das crianças. Deste modo, fica evidente que o que prevalece para ser destacado na ficha do aluno são os resultados das sondagens, que se pautam nas matrizes de Língua Portuguesa e Matemática. Embora, na ficha do aluno, existam campos referentes a outras áreas do conhecimento, a grande preocupação das docentes está calcada na escrita de palavras e na identificação e reconhecimento dos numerais.

Sabemos que historicamente, a avaliação na pré-escola tem forte influência na construção de fichas avaliativas que se restringem em avaliar o comportamento e os aspectos afetivos. No entanto, no município pesquisado, na ânsia de preparar as crianças para o Ensino Fundamental, acaba-se desenvolvendo uma ficha avaliativa que também enaltece o aspecto compensatório que existe nas práticas pedagógicas.

Sobre este fato, Hoffmann (2009) esclarece que é

A partir de propostas pedagógicas preparatórias que surgem instrumentos sofisticados de avaliação, muitos deles envolvendo exigências absurdas como “analisar as características dos diferentes grupos de animais”, “desenhar o corpo humano em detalhes”, e outras. O reflexo da função compensatória, na prática avaliativa, é tão forte que raras instituições, mesmo as que atendem as populações mais pobres, deixam de elaborar alguma forma de registro de avaliação e entregá-lo às famílias. (HOFFMANN, 2009, p.29).

Diante deste panorama, urge compreender a amplitude que se configura a avaliação da aprendizagem no município pesquisado, pois, além da grande preocupação por uma avaliação com o aspecto compensatório, observa-se que há resquícios históricos, no município, voltados em utilizar as avaliações de sondagem para organizar, publicar e comparar gráficos do desempenho das turmas.

Tal aspecto é destacado no momento em que a D1 anuncia que: “tanto é que era construído um gráfico...comparando todas as salas... Então a professora era tachada de boa porque a sala dela tá assim e a do outro professor não” (D1 - entrevistada em 11/03/2020). Esta situação, embora não faça parte de uma avaliação em larga escala, adota mecanismos presentes nesta política pública, por conseguinte, dissemina tais aspectos na Educação Infantil. Assim, vemos os respingos das avaliações em larga escala no cotidiano da Educação Infantil.

Como já abordado anteriormente, tais aspectos nos remete a atributos de uma avaliação em larga escala de segunda geração, que, dentre suas finalidades, “considera-se que essa avaliação pode funcionar como um elemento de pressão, para pais e responsáveis por melhoria da qualidade da educação de seus filhos, uma vez que, a partir da divulgação dos resultados, eles podem cobrar providências para que a escola melhore”. (BONAMINO E SOUSA, 2012, p. 379).

Tais características responsabilizam o professor pelos resultados. No caso da Pré-Escola, pelos resultados da sondagem, a fim de que, diante de tal publicação, estes se sintam pressionados a melhorarem seus índices de alfabetização.

Por fim, outro fato que nos chama a atenção nesta reflexão acerca das entrevistas se refere à observação, em dois momentos distintos, das respostas das docentes entrevistadas. As

afirmações e reflexões dos quadros IX e X apresentam muita semelhança quando nos debruçamos sobre as respostas das entrevistadas. Tal análise nos leva a entender que, mesmo não concordando com algumas práticas avaliativas, a concepção de avaliação da aprendizagem na Educação Infantil das docentes destacadas no quadro IX estão alicerçadas nas práticas avaliativas organizadas e efetivadas no município pesquisado, conforme mostra o quadro X.

#### 4.4 - Quadro XI - Avaliação: Como deveria acontecer? Ela representa o real desenvolvimento da turma?

Fonte	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4
Entrevistas Como deveria acontecer a avaliação da aprendizagem	Então, eu acho assim, a ficha descritiva ela tem uma funcionalidade muito boa, você tem uma escrita, mas ela tem que realmente mostrar o que seu aluno é, escreve... então assim... recebia criança transferida e de repente tem umas fichas escritas de uma forma tão assim, que você falava assim, nossa mas... eu não consigo ver essa criança... então essa ficha descritiva ela devia realmente mostrar essa criança, eu acho que a ficha de pintar também não é a melhor, mas em contrapartida ela obriga você a olhar determinados pontos que você não olharia.	É o que a gente faz...  “Tabulando, porque a gente tem aquele olhar pra tudo, não é verdade? Porque você olha a escrita, você olha o traçado, o traçado do número, você olha se está fazendo espelhado, se não tá...”  “Eu não tenho uma ideia pra mudar isso, você entendeu. Como será que a gente podia fazer de outra forma?”	Eu acho que a sondagem também é um meio de avaliação, ela não deve ser excluída, porém não só focar nela que é o que as vezes acontece no nosso dia a dia, a gente acaba excluindo todo o restante da criança e focando na sondagem... avaliando mais a linguagem oral e o raciocínio lógico matemático e excluindo a criança em seu todo, no global.	Eu acredito que essa avaliação pode acontecer com a sondagem, é importante a sondagem ... e com o portfólio acredito que também seria um método interessante da gente tá avaliando em sala de aula, porque através do portfólio você tem todo o amparo né, para refletir sobre a sua prática pedagógica.
Entrevistas Avaliação da aprendizagem tal como é realizada, representa o real desenvolvimento da turma?	Não (risos), nem sempre...quando você vai fazer a sondagem, você faz individual, você chama a criança e vai fazendo a sondagem, e o que que você faz com as outras 24 crianças? Você coloca atividade diversificadas para que ela (criança) tenha autonomia... e muitas vezes as atividades que estão nas mesinhas são prazerosas que aquela que a criança tá ali fazendo a sondagem ...é mais prazeroso do que eu pegar aquela folha e falar para ela escreva baleira	...eu falo que esse ano que passou eu tive uma sala muito tranquila...e a gente tinha muitas dificuldades, “M” era dificuldade, “V” era dificuldade, “K”. E foram crianças que no decorrer, é o que eu falei “K” e o “V” pré silábico até o final, foram crianças que não teve grandes progressos, e a avaliação não atingiu eles, não conseguiu contemplar tudo... a sondagem não atingiu ele, mas pra mim o desenvolvimento foi muito maior... a sondagem em si não contempla tudo não, tá muito além...	Eu acredito que o resultado da sondagem é uma parte do desenvolvimento da criança, não total, então ela avalia especificamente os pontos que a sondagem mais cobra.	Sim, ela representa né, quando a gente aplica a sondagem de uma maneira tranquila, ela representa sim o real desenvolvimento da turma né, então eu acredito que sim.
Pesquisa Bibliográfica	<ul style="list-style-type: none"> <li>· A documentação, portanto, é vista como a escuta visível, como construção de traços (por meio de notas, slides, vídeos e assim por diante), que além de testemunhar os processos e trajetórias de aprendizado das crianças também os tornam possíveis por serem visíveis. (RINALDI, 2012, p. 129).</li> <li>· Os documentos (gravações em áudio e vídeo, notas escritas) são coletados, algumas vezes catalogados e trazidos de volta para releitura, revisitação e reconstrução da experiência. (RINALDI, 2012, p.121).</li> </ul>			

### **Avaliação: Como deveria acontecer?**

A análise do quadro acima se debruçará sobre duas questões: a primeira se refere ao ato de compreender a forma como, de acordo com as docentes entrevistadas, a avaliação da aprendizagem deva acontecer; e, na sequência, uma segunda reflexão estará pautada em entender se, na percepção delas, a avaliação da aprendizagem, como é realizada no município em que atuam, representa o real desenvolvimento da turma.

Na primeira questão, observamos que, embora as falas não tragam necessariamente os mesmos aspectos, de modo geral, as docentes entrevistadas se detêm em acreditar que a avaliação da aprendizagem deva acontecer do modo como já acontece, tal como foi observado nos relatos do quadro.

A D2 inicia afirmando que a avaliação na Pré-Escola deveria acontecer “tabulando, porque a gente tem aquele olhar pra tudo... Porque você olha a escrita, você olha o traçado, você olha o traçado do número, você olha se está fazendo espelhado...” (D2 - entrevistada em 13/03/2020). Tal narrativa esboça parte de como a avaliação acontece na rede pesquisada. Assim, é possível observar que a D2 se apoia na tabulação e isto nos faz pensar que a mesma se refere ao instrumento “Mapa de Classe”, instrumento este que serve para mapear os resultados das sondagens, a fim de obter um panorama geral. Tal documento é preenchido após a realização do Conselho de Classe, momento em que se discute os avanços ou não avanços das crianças.

Ao observar o instrumento “Mapa de Classe”, fica nítido a concepção que está por trás de tal instrumento, pois, ao tabular, este cumpre a função de comparar e classificar as aprendizagens das crianças. “A visão comparativa da avaliação é um legado da avaliação tradicional, seletiva e excludente”. (HOFFMANN, 2009, p. 62).

Tal discussão ainda nos remete às importantes considerações de Esteban (1993) no que tange à avaliação na Pré-Escola,

Todo conhecimento construído e revelado pelas crianças é desconsiderado e reduzido, a fim de ser submetido a um padrão capaz de compará-las e hierarquizá-las...A avaliação na pré-escola é feita basicamente através do estabelecimento de padrões de desenvolvimento e aprendizagem estáticos e abstratos aos quais cada movimento da criança é comparado. O processo avaliativo se reduz a esta comparação ao modelo. (ESTEBAN, 1993, p. 27).

Não obstante, nos atemos às respostas das D3 e D4 também no que diz respeito em descrever como deveria ocorrer a avaliação da aprendizagem. Assim, tanto a D3, quanto a D4 apontam a sondagem como um dos aspectos pelo qual se daria a avaliação. Embora, a D3

ainda ressalte que a sondagem não deveria se restringir apenas às áreas de conhecimento relacionados à língua portuguesa, matemática e arte (aqui destaca-se a importância da evolução dos desenhos e suas fases, a fim de contemplar a evolução dos traços, da pintura e da noção espacial do papel), bem como, não se deve excluir o dia a dia da criança. É possível compreender que a D3 também compactua com a afirmação da D4, isto é, com a premissa de que a sondagem é um elemento e um instrumento essencial para que aconteça a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil.

Neste sentido, observamos que a sondagem cumpre não só o papel de diagnosticar, mas de se enquadrar a determinados objetivos pré-estabelecidos que visam a atender a preparação para o Ensino Fundamental. Na sondagem, considera-se o resultado final, por conseguinte, desvaloriza-se todo o processo de aprendizagem das crianças.

Ainda usando a analogia que Esteban (1993) constrói, dos jogos de encaixe com relação aos objetivos da Pré-Escola que se estendem para a avaliação, faz-se necessário destacar o que segue abaixo:

Para avaliação, assim como para o jogo, há um padrão predeterminado de desenvolvimento, de aprendizagem e de conteúdos desejáveis para as crianças de 0 a 6 anos. Isso parece inquestionável. A criança deve ser avaliada em função deste padrão e permanentemente moldada até que se encaixe perfeitamente, sem resistências, sem que se tenha que forçar, no espaço reservado para ela. A criança vai sendo trabalhada vagarosamente, pois há tempo até chegar ao que importa - a escola de 1º grau é indispensável que sua forma concorde com os contornos modelares. (ESTEBAN, 1993, p. 22).

Na sequência, é possível observar que a narrativa da D1 está calcada nos dois instrumentos de fichas avaliativas, comumente encontrados na Pré-Escola, denominados pela D1 como “ficha descritiva” e “ficha pintada”. Tais terminologias são encontradas nos aportes teóricos como relatórios descritivos e fichas classificatórias.

A comparação entre os dois instrumentos avaliativos é realizada pela D1, visto que na rede municipal pesquisada, até o ano de 2013, as fichas avaliativas aconteciam por meio de relatórios descritivos. A partir de então, até o presente momento, as fichas avaliativas ocorrem por meio de fichas classificatórias, denominadas pela D1 como “ficha pintada”.

Embora a D1 atribua ao relatório descritivo uma boa funcionalidade, já que, de acordo com o relato da docente entrevistada, existe a liberdade para descrever como a criança realmente se apresenta. É possível compreender, diante da fala analisada, que, se por um lado, ela destaca a funcionalidade, de outro, coloca em xeque a avaliação descrita realizada, que, de acordo com a D1, muitas vezes não expressa verdadeiramente o que a criança é. “Recebia a

criança transferida e de repente tem umas fichas escritas de uma forma tão assim, que você falava assim, nossa mas... eu não consigo ver essa criança...então essa ficha descritiva ela devia realmente mostrar essa criança...” (D1 - entrevistada em 11/03/2020).

Realizar a avaliação da aprendizagem por fichas descritivas não necessariamente significa não fazer uso dos atributos das tradicionais fichas classificatórias, que prezam por listas de comportamentos, por atitudes e por habilidades a serem assinaladas. Tal relatório descritivo, no momento em que se prezam em descrever os aspectos comportamentais, atitudinais e de habilidades, acaba se tornando raso e não cumpre com a sua função de registrar as trajetórias das crianças.

Hoffmann (2009) aponta alguns equívocos na elaboração de tais relatórios descritivos, dentre eles: a superficialidade e o reducionismo dos aspectos atitudinais, sócio afetivos e cognitivos. Ou seja, há a descrição a respeito dos mesmos aspectos para todas as crianças, dentro de uma mesma sequência e por comparação; encontra-se a reprodução por extenso de fichas de comportamentos; há a elaboração de roteiros de observação construídos por diretores, coordenadores e Secretaria de Educação; observa-se a rotina do professor em detrimento da trajetória da criança. Diante de tais apontamentos, a autora nos chama para aprofundarmos o entendimento e a construção de tais relatórios.

Consideramos abaixo a discussão estabelecida por Hoffmann (2009) no que compete a tais relatórios descritivos que não cumprem a função de uma avaliação mediadora:

Daí a extrema importância, no meu entender, de se ultrapassar fichas classificatórias de avaliação e pareceres descritivos superficiais e comportamentalistas, e se alcançar a elaboração de relatórios que contemplem o próprio dinamismo do processo de desenvolvimento infantil. (HOFFMANN, 2009, p. 52).

No instante em que a D1 expõe e coloca em dúvida o conteúdo presente no relatório descritivo, habitualmente encontrado no momento em que recebem crianças por transferências, fica explícito a falta de credibilidade trazida por tal instrumento. Assim,

... a falta de preparação dos professores para enunciar e redigir seus comentários e análises sobre o desenvolvimento infantil, a ausência de uma proposta pedagógica das instituições e que acaba por retratar nessa forma de registro, ou a falta de acompanhamento consistente das crianças pelos professores que acabam por incorrer em certos absurdos registrados sobre elas. (HOFFMANN, 2009, p. 59 e 60).

Deste modo, quando nos referimos à formação continuada, não estamos mencionando uma formação qualquer, mas, sim, aquela comprometida em construir novas possibilidades de instrumentos avaliativos junto à Educação Infantil. Entender o processo de construção de relatórios individuais, bem como, sua real utilidade se tornam fundamentais para contribuir com uma avaliação da aprendizagem a serviço da visibilidade das inúmeras aprendizagens construídas pelas crianças.

Hoffmann (2009) discute a importância da construção dos relatórios individuais na Pré-Escola, a autora salienta que tal instrumento, quando construído diferentemente dos registros tradicionais e quando ultrapassam o sentido burocrático, tornam-se valiosos para que o(a) docente analise e reconstitua as situações vividas pelas crianças e suas interações com as demais. Assim,

...relatórios de avaliação é o registro que historiciza o seu processo de construção de conhecimento e que constitui a sua identidade. Ele provoca o olhar reflexivo do professor sobre os seus desejos, interesses, conquistas, possibilidades e limites, tornando-se partícipe de sua caminhada. Ele é um instrumento socializador de suas conquistas históricas, favorecendo o surgimento de outros olhares reflexivos sobre sua história, tornando-a singular para muitas outras pessoas e, ao mesmo tempo, contextualizando o seu processo evolutivo e natural de desenvolvimento, possibilitando aos que lidam com ela compreendê-la e promover oportunidades significativas de aprendizagem. (HOFFMANN, 2009, p. 68).

### **Avaliação da aprendizagem: representa o real desenvolvimento da turma?**

Ao observarmos o quadro exposto no item 4.4, também nos deparamos com a necessidade

de compreender se, na percepção das docentes entrevistadas, a avaliação da aprendizagem que se faz presente no cotidiano das Pré-Escolas do município realmente representa o real desenvolvimento e aprendizagem da turma.

O primeiro aspecto a ser destacado se refere ao fato de todas as docentes entrevistadas demonstrarem, em suas falas, a sondagem como instrumento de avaliação da aprendizagem. Embora este não fosse o foco da pergunta, no momento em que responderam, todas acabaram por mencionar tal instrumento.

Carece, neste instante, refletirmos sobre a questão posta, mais especificamente sobre a palavra “desenvolvimento”. Gostaríamos de referenciar a discussão que envolve tal conceito e as possíveis armadilhas de seu uso.

De acordo com Esteban (1993), quando nos pautamos em uma concepção de Pré-Escola que a compreende apenas como um nível de ensino que “prepara” a criança para a “aprendizagem” futura, reduzimos e direcionamos as vivências das crianças para o desenvolver de hábitos, atitudes, habilidades e comportamentos necessários à escolaridade posterior. “A ênfase é dada ao “desenvolvimento” de atitudes favoráveis à “aprendizagem”, levando a criança à “prontidão” para aprendizagem da leitura e escrita, meta visada por todos”. (ESTEBAN, 1993, p. 23).

Deste modo, gostaríamos de ressaltar que o enfoque da pergunta: “Avaliação da Aprendizagem: representa o real desenvolvimento da turma?” transcende a concepção denunciada acima. Isso, pois, o intuito da questão se pautava em entender se tal avaliação conseguia apresentar todas as vivências e aprendizagens que muitas vezes não constam nos instrumentos avaliativos, mas que se fazem presente no rico cotidiano da Educação Infantil.

Assim, ao focarmos na narrativa da D2, é possível entender que, de modo geral, a docente declara que a sondagem realizada bimestralmente, na percepção dela, não mostra e nem consegue atingir as crianças que mais aprenderam durante o percurso na Pré-Escola. De acordo com a transcrição da entrevista, é possível observar que, ao se referir a trajetória de uma criança, a qual apresentava inúmeras dificuldades de acordo com o esperado para faixa etária (dificuldades em responder aquilo que o Ensino Fundamental espera), a D2 anuncia que: “a sondagem não atingiu ele, mas pra mim o desenvolvimento foi muito maior” (D2 - entrevistada em 13/03/2020).

Isso nos faz refletir sobre as habilidades e as atitudes que já vêm pré-determinadas nas sondagens para responder as demandas do Ensino Fundamental, ou seja, um instrumento avaliativo que tem por função modelar e preparar as crianças para futuras aprendizagens. A fala da D2 rompe com tal concepção, pois, embora as crianças citadas por ela “M, V e K<sup>23</sup>”, de acordo com o instrumento de avaliação, não apresentaram avanço nenhum no decorrer do ano, com relação a evolução da fase de escrita, houve, por outro lado, inúmeras aprendizagens e vivências por tais crianças, as quais não foram priorizadas no instrumento avaliativo. Constata-se, assim, que na percepção da D2, que a avaliação da aprendizagem não contempla a real trajetória da criança, enfim, da turma avaliada.

Tal reflexão nos conduz a elucidar as contribuições de Esteban (1993) no que concerne à finalidade do ato avaliativo. Assim,

---

<sup>23</sup> Tais letras foram utilizadas para nos referirmos às crianças e garantir a preservação da identidade das mesmas.

O processo avaliativo passa a ter como finalidade a compreensão do processo vivido pelo grupo e pela criança individualmente e a criação de alternativas pedagógicas que contribuam para o crescimento global de todas as crianças. Busca-se entender o processo para ampliá-lo. (ESTEBAN, 1993, p. 33).

Em contrapartida, ao observarmos a narrativa da D4, encontramos uma resposta positiva com relação ao resultado apresentado pelo instrumento de avaliação da aprendizagem, no caso a sondagem. De acordo com a percepção da D4, o resultado da avaliação representa o real desenvolvimento da turma. Carece destacar o apontamento que esta faz: “...ela representa né, quando a gente aplica a sondagem de uma maneira tranquila...” (D4 - entrevistada em 06/11/2020). Isto implica em levantar a hipótese de que tal avaliação esboçará a real trajetória das crianças se houver, por parte do(a) professor(a), uma condução tranquila de tal avaliação.

Neste aspecto, a D4 enfatiza o modo como é aplicado a avaliação da aprendizagem e acredita que tal modo possa interferir nos resultados demonstrados pelo instrumento de sondagem. Diante da resposta destacada pela docente, somos instigados a levantar a hipótese de que, se de repente houver dúvidas por parte do professor em como aplicá-la ou se, por acaso, houver agitação por parte da turma nos dias de aplicação da sondagem, tal instrumento pode não corresponder e/ou demonstrar significativamente aquilo que realmente as crianças aprenderam.

Também se reportando ao instrumento da sondagem, a D3 anuncia, na entrevista, que o resultado da sondagem representa uma parte do desenvolvimento da criança, destaca que é avaliado apenas o que está sendo cobrado neste instrumento. Deste modo, se restringindo a este instrumento, a avaliação tem por função dar visibilidade apenas às aprendizagens oriundas da linguagem oral/escrita e do raciocínio lógico matemático.

O uso deste instrumento avaliativo, que tem por objetivo apenas formalizar os resultados de determinadas áreas do conhecimento, é ilustrado pelas discussões estabelecidas por Sampaio (1993). Ele nos impulsiona a compreender o quanto a Pré-Escola ainda está colada em uma concepção de leitura/escrita fragmentada, que prioriza a aprendizagem da língua escrita vinculada estritamente ao sistema de normas em detrimento a uma linguagem escrita que realmente demonstra a função social da escrita.

Por fim, não diferente das demais docentes, a D1 também se reporta ao instrumento avaliativo de sondagem como sendo aquele que demonstra a aprendizagem das crianças. Deste modo, a entrevistada declara que nem sempre a avaliação da aprendizagem, representa aquilo que foi construído pela criança no decorrer de cada bimestre.

A fala da D1 ainda nos leva a pensar que, assim como a D4, o problema de a sondagem não representar aquilo que foi construído pelas crianças é que ela não se concentra no fato do instrumento avaliativo propriamente dito. A D1 nos apresenta uma dificuldade ímpar: o problema não está no modo em que o professor conduz a avaliação, mas, sim, no formato em que a mesma é realizada.

Quando você vai fazer a sondagem, você faz individual, você chama a criança e vai fazendo a sondagem, e o que você faz com as outras 24 crianças? Você coloca atividade diversificada...e muitas vezes as atividades que estão nas mesinhas são prazerosas que aquela que a criança tá ali fazendo a sondagem... é mais prazeroso do que pegar aquela folha e falar para ela escreva, baleia. (D1 - entrevistada em 11/03/2020).

Diante de tal fala, nos cabe, neste momento, duas reflexões extremamente importantes do ponto de vista das concepções que envolvem tanto o ato avaliativo quanto às atividades diversificadas previstas nas práticas pedagógicas.

A primeira, refere-se a uma concepção de avaliação da aprendizagem na Educação Infantil calcada em um momento específico, isto é, em momentos isolados, que se opõe ao que consta nas “Diretrizes Curriculares da Educação Infantil - Monte Mor SP”, já destacado anteriormente. Mas, vale observar, é uma concepção que traz uma contrariedade no que tange às “Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil e 1º Ano do Ensino Fundamental de Monte Mor” e à própria prática avaliativa que se efetiva no cotidiano das escolas de Educação Infantil do município pesquisado

A segunda reflexão, e não menos importante, está pautada na fala da D1 sobre as atividades diversificadas ou intituladas por “cantinhos”. De acordo com a docente entrevistada, tais atividades são muito apreciadas pelas crianças e, quando expostas concomitantemente com a aplicação da sondagem, acabam por desestimular/desconcentrar as que estão sendo avaliadas.

Mesmo diante do exposto sobre os “cantinhos” ou atividades diversificadas, nos cabe apresentar a armadilha destacada por Sampaio (2013) junto a esta dinâmica, uma vez que, quando desconexas de projetos, tais atividades acabam sendo organizadas para manter a fragmentação dos saberes.

As chamadas “atividades diversificadas”, realizadas com a intenção de que as crianças se tornem autônomas e se desenvolvam integralmente, terminam por produzir uma fragmentação maior. Os "cantinhos" do desenho, de recorte e colagem, de “fazer massinha”, de pintura...convidam as crianças a passar (e é passar mesmo) de uma mesa para outra, em que o que importa é a atividade em si. A expressão criadora da criança - possibilidade de construção do novo - é submetida a atividades mecânicas, realizadas em momentos estanques. As crianças ficam passando de mesa em mesa, de técnica em técnica, de atividade em atividade, simplesmente por passar. Não tem nenhum sentido passar da mesa da pintura para a mesa do recorte e desta para outra mesa, porque, na realidade, elas não estão fazendo nada. Não existe um projeto individual e/ou coletivo que dê sentido em estar nesta ou naquela mesa, neste ou naquele cantinho. A professora, simplesmente, está preocupada em garantir às crianças que elas “experimentem” todas as oportunidades oferecidas, já que foi ensinada que precisa ocupar o tempo com essas chamadas “atividades diversificadas”, que de tão diversificadas se perdem entre si. (SAMPAIO, 1993, p. 57 e 58).

Em consonância com a crítica das atividades esvaziadas e sem sentido para as crianças, trazemos as contribuições de uma abordagem pedagógica que vai ao encontro de um trabalho contextualizado e significativo, as quais são embasadas pelo projeto educativo de Reggio Emilia. Neste, o projeto não é entendido como um “tema de estudo” escolhido pela equipe. Ao contrário, tais temas surgem pelos interesses individuais e coletivos das crianças, identificados pelos educadores.

Assim, ao considerarmos a articulação das várias linguagens na Pré-Escola, Sampaio (1993) destaca a substituição de passagens mecânicas, pelos cantinhos, por projetos. Exemplificando tal situação com a situação de uma apresentação de uma peça teatral:

...o grupo estaria envolvido em escolher a peça ou criar a sua própria peça; em pensar nas roupas que seriam utilizadas, tendo de cortar ou costurar, ou se feitas de papel, recortar e colar, teriam de pensar no cenário e, ao construí-lo, usar madeira e /ou papelão e papel, desenho e pintura...Teriam de criar ou utilizar uma música já conhecida, ou não, para ser o fundo musical;...É significativamente diferente as crianças ficarem, individualmente, realizando suas atividades de recorte e colagem, pintura e desenho, do que construir em conjunto um projeto que será planejado, avaliado e utilizado coletivamente. (SAMPAIO, 1993, p.58).

Ainda que a organização pedagógica via “cantinho” ou as atividades diversificadas desconexas de projetos acabem sendo discutidas por Sampaio (1993), a narrativa da docente retrata maior preferência das crianças por atividades diversificadas em detrimento à sondagem realizada individualmente. Isto nos conduz a novas reflexões: porque a avaliação da aprendizagem não poderia acontecer via observação e documentação das descobertas e aprendizagens das crianças nos momentos das atividades diversificadas ou dos cantinhos? O que será que as crianças poderiam deixar visível aos olhos dos(as) docentes?

Dentro desta perspectiva, que transcende o universo formal da avaliação na Pré-Escola, reiteramos o que segue abaixo, no que tange à documentação,

Nosso desejo era tornar mais visível o processo de aprendizagem das crianças e o que elas aprendem. Como parte deste processo, começamos a “documentar”, a registrar sistematicamente, com uma série de recursos dos meios de comunicação, incluindo fotografias, vídeos, diários e gravações em áudio, o que as crianças nos contavam. Foi este aspecto do processo e os métodos de escutar as crianças que nos conduziram a um novo estágio e a novos e mais profundos entendimentos sobre: como as crianças aprendem e constroem significado; a incrível capacidade e potencial das crianças... (KINNEY e WHARTON, 2009, p. 22).

Por fim, as falas apresentadas neste quadro nos impulsionaram a observar o quanto o ato avaliativo impacta tantas outras organizações pedagógicas que se desdobram no cotidiano da Educação Infantil. Dentre elas, tem-se: o currículo, a concepção de Pré-Escola, a de alfabetização, a de letramento, a de aprendizagem e também a de trabalho docente (o aspecto que será analisado nas próximas páginas).

#### 4.5 - Quadro XII - Trabalho docente: o que é? Qual sua relação com a avaliação da aprendizagem?

FONTE		DOCENTE 1	DOCENTE 2	DOCENTE 3	DOCENTE 4
INFORMANTES	ENTREVISTAS O QUE É O TRABALHO DOCENTE	...então uma coisa que eu acho que é fundamental, e que hoje eu vejo que falta um pouco, é o estabelecimento de vínculos com as crianças, de ser, de a criança te ver não como alguém de autoridade ali em cima, assim ela tem que te enxergar como a pessoa que é responsável pela turma... você tem que estabelecer esta questão de confiança nos alunos. Muitas pessoas falam assim, ai, eu não deixo que meus alunos me chame de tia, eu falo não, pra mim pode me chamar do que quiser...Na educação infantil, é muito importante eu olhar para meu aluno e falar nossa ele não tá bem hoje, preciso sentar com ele e conversar um pouco né...então essa sensibilidade do trabalho docente na educação infantil é extremamente necessário.	É o meu trabalho né? É o que eu faço com minha sala.	É o dia a dia na escola e também a preparação, os planejamentos, você sentiu a dificuldade do seu aluno e saber o que você vai trabalhar para determinados grupos e dificuldades.	É um trabalho que tem que ser realizado de uma maneira séria, de uma maneira convicta onde o docente tem que sempre estar melhorando no seu aprendizado, no seu conteúdo, no seu desenvolvimento em sala de aula, na sua prática, então o trabalho docente para mim é algo que realmente tem que ser desenvolvido com muito interesse e satisfação.
INFORMANTES	ENTREVISTAS RELAÇÃO ENTRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E TRABALHO DOCENTE	A avaliação ela é importante sim, ela é necessária porque vai me indicar o que eu preciso fazer no meu planejamento...você pensa, olha eu tenho que avaliar isso no meu aluno, e ele vai ter que cumprir, então eu acho que é isso mesmo, eu tenho que saber que tenho que avaliar meu aluno, onde eu quero chegar, eu acho isso o mais importante de tudo, eu ter em mente onde eu quero chegar, se eu souber, ter muito claro assim, eu quero chegar com isso com meu alunos, então já é metade do caminho andado...	...ela dá um norte pra gente, porque...na verdade tudo que é cobrado ali, eu aplico a avaliação e vejo o resultado, aonde eu tenho que depois sanar, o que eu não atingi na minha sondagem, no meu papel, eu tenho que voltar lá e dar um jeito de reorganizar o meu trabalho, ou eu vou trabalhar no concreto, ou eu vou pegar isso aqui no cantinho...eu vejo assim.	Como na rede o processo de avaliação é mais focado na sondagem, eu acho que afeta bem o nosso trabalho, como o tempo que a gente acaba focando naquilo que é pedido na sondagem, a gente foca mais na linguagem, na linguagem escrita e oral, pede mais escrita de palavras... a gente vai focar mais nesse tipo de trabalho, como da matemática que a gente já sabe mais ou menos como que é a sondagem e a gente acaba focando mais para trabalhar nesse tipo de atividades que pedem na sondagem.	Direciona né, a professora trabalha como eu falei através da sondagem, você vê qual é o aluno que necessita de um acompanhamento mais de perto, do trabalho diferenciado, de atividades diversificadas, então através da avaliação a gente replaneja a prática a cada bimestre, a cada semana.
PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ...o trabalho dos professores centraliza-se em "provocar oportunidades" de crescimento intelectual genuíno por uma ou mais crianças: especialmente, escutando as palavras das crianças e oferecendo essas mesmas palavras ao grupo para reestimular e estender sua discussão e atividade conjunta. Edwad, Gandini, Forman, 1999, p. 175;</li> <li>✓ Relatórios de avaliação não devem ter por objetivo o cumprimento de uma função burocrática das instituições, e nem mesmo de satisfazer os pais em sua necessidade de conhecer ou controlar o trabalho que a instituição realiza com os seus filhos. Hoffmann, 2009, p.69;</li> <li>✓ Parece-nos importante desenvolver nos professores a sensibilidade para a leitura destas repercussões da avaliação no trabalho pedagógico de modo a estimular ações avaliativas capazes de <u>re-converter</u> a atual lógica em prol do desenvolvimento dos estudantes, em prol de um projeto educativo emancipatório. A avaliação, exatamente pela centralidade que ocupa na escola/sociedade, permite-nos, contraditoriamente, nos apropriemos desta centralidade para outros fins. Freitas, 2009, p.24;</li> </ul>				

## Trabalho Docente

Antes de mais nada, há de se instaurar, na abertura deste tópico, algumas considerações relevantes para que a análise das entrevistas destacadas no quadro acima. Para isso, estaremos alicerçados nas discussões que alguns autores realizam sobre o trabalho docente, dentre eles: Hypolito & Gandin (2013), Freitas (2012), Oliveira (2010) e Enguita (1991). Para aprofundamento de tal debate, faz-se necessário associar tal discussão com algumas considerações a respeito do conceito de proletarização.

O conceito de proletarização, de acordo com Enguita (1991), em um sentido mais amplo e pode ser entendido como um processo prolongado, desigual e marcado por conflitos abertos ou disfarçados. Sendo, assim, o processo pelo qual um grupo de trabalhadores perde, mais ou menos sucessivamente, o controle sobre seus meios de produção, o objetivo de seu trabalho e a organização de sua atividade.

A luz deste conceito, a partir da década de 70, a categoria dos docentes compartilha traços dos grupos profissionais com estas e outras características da classe operária.

Com o advento da urbanização, com a introdução das escolas completas e seriadas, com as concentrações escolares e com a expansão do setor público, a figura do docente autônomo foi desaparecendo. Assim, com a regulamentação do ensino, o docente vai perdendo a capacidade de decidir o que ensinar e como ensinar, concomitantemente aparecem os procedimentos de avaliação e, assim, o controle sobre seu processo de trabalho.

Oliveira (2010) destaca os fatores que contribuíram para a proletarização da classe docente: crescimento numérico da classe, a expansão e a concentração das empresas privadas do setor, a tendência ao corte dos gastos sociais, a lógica controladora da administração pública e a repercussão de seus salários sobre os custos da força de trabalho adulta.

A proletarização do trabalho docente traz, como principal elemento, a ameaça ou a perda da autonomia vivida pelos professores antes mesmo das reformas educacionais mais recentes. Pois, no intuito de expandir e organizar o sistema de ensino, houve a padronização de diversos processos, ilustrados através de livros didáticos e pacotes curriculares, e a padronização das avaliações externas, entre outras. Assim, a padronização desses processos revela uma tendência crescente à massificação da educação, gerando prejuízos nas condições de trabalho para o professor, desqualificando e desvalorizando o corpo docente.

O trabalhador que perde o controle sobre o processo de trabalho, perde a noção de integridade do processo, passando apenas a executar uma parte das tarefas, alienando-se de sua concepção.

Quatro elementos se encontram desdobrados no processo de proletarização. Dentre eles estão: a separação entre a concepção e a execução, a standardização de tarefas, a redução dos gastos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação da exigência em relação à atividade laboral.

Considerada como um dos vieses do gerencialismo e pautada sob a teoria “neotecnista”, a responsabilização é uma categoria central que (re)define políticas educacionais retirando a responsabilização do Estado e a transferindo a outros atores sociais. Dentro do plano gerencial, as escolas são solicitadas a assumirem responsabilidades sobre os resultados e desempenho dos alunos nas avaliações externas. De acordo com Freitas (2012), a responsabilização envolve três elementos: testes para os estudantes, divulgação pública do desempenho da escola e recompensas e sanções. Assim, a meritocracia perpassa a categoria de responsabilização.

Desta maneira, a responsabilização e a meritocracia impulsionam a ampliação da privatização do sistema público de ensino. Processo compreendido como sendo a chamada parceria público não estatal, que diz respeito a uma escola que é pública, porém tem sua gestão escolar realizada por concessões privadas (escolas *charters* acrescida da quebra da estabilidade do professor).

A política de responsabilização traz sérios impactos ao trabalho docente. Destaca-se, aqui, em um primeiro momento, o estreitamento curricular, já que, muito provavelmente, os professores serão direcionados a trabalhar os conteúdos que serão avaliados. Assim, a atenção privilegiada será da leitura e matemática, desvalorizando outros aspectos da matriz formativa, tais como: arte, criatividade, afetividade e desenvolvimento corporal e cultural.

A justificativa das políticas de responsabilização, sob a égide da Nova Gestão Pública, privilegia o básico, pois pauta-se no discurso que é necessário se obter, em primeiro lugar, tais competências para atender, em um futuro próximo, aos interesses das corporações, para que assim, posteriormente, possa-se acessar outras matrizes formativas. Tal estratégia restringe, aos mais pobres, a possibilidade de acessarem as demais áreas de formação, visto que estes dependem fundamentalmente da escola para elevar seus patamares de formação. Este estreitamento curricular deixa de fora a “boa educação” que sempre será mais do que o básico. Em consonância,

Foi com esta lógica que o estado vem organizando um complexo sistema de avaliação, baseado em exames padronizados, modificando diretrizes curriculares para atender aos requisitos desses exames, redirecionar a formação docente, definir índices e metas, redirecionar o financiamento da educação e demonstrar as fraquezas do magistério. O resultado de tudo isso é uma espécie de accountability, uma prestação de contas, uma forma de responsabilização. (HIPÓLITO; GANDIN, 2013, p.336).

Outra consequência junto ao trabalho docente é que a responsabilização atravessada pela meritocracia coloca os profissionais da educação em processo de competição. Por conseguinte, diminuem a possibilidade das atividades colaborativas e das relações interpessoais entre si.

Nesta política de responsabilização, o desempenho do aluno é associado ao pagamento do professor, deste modo, as tensões sob os alunos aumentam na medida em que estes devem mostrar melhores resultados. Observam-se, também, fraudes por parte de professores e da própria escola para garantir o recebimento do bônus, situação que desmoraliza o magistério. Tal política de responsabilização traz a individualização do trabalho docente, a exposição pública e o nível de insatisfação com a carreira.

Diante do exposto acima, nos cabe, nas próximas linhas, analisar o conceito de trabalho docente e sua relação junto à avaliação da aprendizagem sobre a perspectiva das docentes entrevistadas.

### **A relação entre trabalho docente e avaliação da aprendizagem**

Em se tratando do quadro 4.5, mais especificamente da concepção de trabalho docente, verificamos que o discurso da D2 e da D3 estão pautados naquilo que, por elas, é realizado diariamente.

Desta forma, a concepção de trabalho docente foi definida pela D2 como: “É o meu trabalho, né? É o que eu faço com minha sala.” (D2 - entrevistada em 13/03/2020). Por sua vez, verbalizado pela D3 como: “É o dia a dia na escola, e também a preparação, os planejamentos, você sentiu dificuldade do seu aluno e saber o que você vai trabalhar para determinados grupos e dificuldades”. (D3 - entrevistada em 09/10/2020).

Já quando nos debruçamos sobre a relação entre avaliação da aprendizagem e trabalho docente, tanto a D2 quanto a D4 anunciaram que a avaliação (aqui, ambas se referem à sondagem) tem a função de reorganizar o trabalho docente.

De acordo com a D2, o resultado da sondagem serve para mostrar o que não foi atingido pela criança e, por conseguinte, necessita ser revisto em seu próprio trabalho: “...eu tenho que voltar lá e dar um jeito de reorganizar o meu trabalho...” (D2 - entrevistada em

13/03/2020). Tal movimento também pode ser observado na relação estabelecida pela D4, esta destaca que: “...através da sondagem, você vê qual é o aluno que necessita de um acompanhamento mais de perto, do trabalho diferenciado, de atividades diversificadas, então através da avaliação a gente replaneja a prática a cada bimestre, a cada semana”. (D4 - entrevista em 06/11/2020).

Deste modo, ao regressar intensamente naquilo que é avaliado na sondagem – isto é, na leitura, na escrita, no raciocínio lógico e no desenho – identificamos que o trabalho docente é fortemente marcado pelas matrizes de língua portuguesa e matemática, o que nos leva a entender uma forte preparação das crianças para cursar o Ensino Fundamental, que, por conseguinte, também elenca tais matrizes como essenciais para melhores resultados nas avaliações em larga escala, processo este que preconiza e esvazia um trabalho docente que valoriza as diferentes linguagens na Educação Infantil.

Tal debate, nos conduz, mais uma vez, a destacar que:

A organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola ficou cada vez mais padronizada, esvaziando a ação dos profissionais da educação sobre as categorias do processo pedagógico, de forma a cercear um possível avanço progressista no interior da escola e atrelar esta instituição às necessidades da reestruturação produtiva e do crescimento empresarial. (FREITAS, 2014, p. 1092).

Ainda no que se refere à organização de trabalho docente, é possível compreender que existem fortes respingos de um modelo compensatório na Educação Infantil. Deste modo,

Observam-se nos últimos níveis da pré-escola, os treinos preparatórios à caligrafia, ao uso do caderno, cadernos de tarefas para a casa, a análise desses exercícios, desenho e outros trabalhos das crianças como evidências de uma prontidão para a alfabetização. E o que é mais sério, a educação infantil absorve parâmetros do ensino fundamental em termos de expectativas de professores das primeiras séries para julgar a capacidade das crianças... (HOFFMANN, 2009, p. 29).

A relação entre avaliação da aprendizagem e trabalho docente, para a D3, é vista como um processo no qual um aspecto (avaliação da aprendizagem) interfere no outro (trabalho docente). Isso fica evidente em sua narrativa: “Como na rede o processo de avaliação é mais focado na sondagem, eu acho que afeta bem o nosso trabalho, como o tempo que a gente acaba focando naquilo que é pedido na sondagem...” (D3 - entrevistada em 09/10/2020)

Tal verbalização nos faz pensar o quanto o elemento avaliação da aprendizagem influencia na organização do trabalho docente, haja visto que, diante da fala da D3, a mesma acaba focando naquilo que é solicitado nas avaliações.

Embora Freitas (2014) se reporte a sonegação dos conhecimentos que não são cobrados nas avaliações em larga escala, é possível observar um mesmo movimento na Educação Infantil. No entanto, tal movimento se refere às avaliações das aprendizagens e, diferente do Ensino Fundamental que sonega outras disciplinas, na Educação Infantil, detectamos o furto das outras tantas linguagens a serem exploradas em detrimento do intenso e precoce treino de habilidades para a leitura, a escrita e o raciocínio lógico. Assim, para o autor,

...o professor avança no tempo que deveria ser ocupado para ensinar outras disciplinas que não caem no exame, para poder dar conta daquelas que caem no exame. Sobrevém o estreitamento de disciplinas do currículo o que implica em sonegação de conhecimento que não entram no exame, em nome da garantia de aprendizagem do básico em português e matemática, que caem no exame. (FREITAS, 2014, p. 1.100).

Enquanto observamos um grande movimento no Ensino Fundamental para organizar o trabalho docente, para atender as avaliações em larga escala, fica nítido que, na Educação Infantil do município pesquisado, dispomos de uma organização de trabalho docente que venha a contemplar o que é prescrito nas avaliações da aprendizagem. Tanto as avaliações em larga escala instituídas no Ensino Fundamental, quanto às avaliações da aprendizagem previstas na Educação Infantil, conduzem a uma forte prescrição e engessamento do trabalho docente. Isso, via currículos que desconsideram tanto a articulação das diferentes linguagens na Educação Infantil, quanto uma formação que esteja a serviço de uma educação humanizadora.

A questão de um trabalho docente que esteja a serviço de uma educação humanizadora, faz-se presente na verbalização da D1. Observamos, em sua fala, a queixa no que se refere à questão de um trabalho docente esvaziado de vínculos juntamente às crianças.

“... hoje eu vejo que falta um pouco, é o estabelecimento de vínculos com as crianças, de ser, de a criança te ver não como alguém de autoridade ali em cima, assim ela tem que te enxergar como a pessoa que é responsável pela turma... você tem que estabelecer esta questão de confiança nos alunos”. (D1 -Entrevistada em 11/03/2020).

Para dialogar com tais questões, é convidativo elucidar as contribuições de Varani (2017):

Com muita frequência escutamos que professores perdem a autoridade quando são sensíveis aos problemas dos estudantes. E se mostram duros, na tentativa de induzir a distância do lugar do conhecimento e do outro lugar da ignorância. O que se reafirma com isto é que o lugar da ignorância vai ser sempre o não lugar das crianças (VARANI, 2017, p. 58).

Ainda sobre a concepção de trabalho docente, a D1 continua sua verbalização pautada nas questões da afetividade. Ela demonstra uma enorme preocupação com um trabalho docente marcado pela multidimensionalidade, que se faz presente em uma educação humanizadora. Assim, a D1 ressalta: “Na educação infantil, é muito importante eu olhar para meu aluno e falar, nossa ele não tá bem hoje, preciso sentar com ele e conversar um pouco né...então essa sensibilidade do trabalho docente na educação infantil é extremamente necessário”. (D1 - entrevistada em 11/03/2020).

De acordo com Varani (2017), o campo ético busca refletir quem é o outro, preocupação que se fez presente na verbalização da D1. Em consonância, conclui, a autora, que a afetividade também é condição para o processo de humanização. “Humanizar-se acontece, então, nas relações” (VARANI, 2017, p. 57).

O homem/mulher que adentra a escola precisa ser visto em sua totalidade. A criança não é um depósito de conhecimentos, inerte, vazia. Ela chega à escola de corpo, alma, histórias, que compõe um campo de afetividades. A criança aprende com o corpo inteiro - sensações, emoções. (VARANI, 2017, p. 58).

Outra curiosidade apresentada na fala da D1 nos aponta para o fato da mesma não ter se associado à questão do trabalho docente imediatamente ao aspecto cognitivo, tal como foi abordado pelas outras docentes entrevistadas. “A dimensão cognitiva das crianças, neste sentido, não pode se sobrepor às outras dimensões. Somos seres que conhecem e que necessitam conhecer. E o ato de conhecer ocorre também com corpo, com afeto, com ética, com estética”. (VARANI, 2017, p. 63).

Entretanto, há de se polemizar a questão posta sobre a nomenclatura do(a) profissional que atua na Educação Infantil, no que se refere a D1 com a palavra “tia”. De acordo com a verbalização: “Muitas pessoas falam assim, ai, eu não deixo que meus alunos me chame de tia, eu falo não, pra mim pode me chamar do que quiser...” (D1 - entrevistada em 11/03/2020).

Embora exista a crença de que a terminologia “tia” está associada ao sentimento carinhoso, familiar e acolhedor, há de se trazer as armadilhas ideológicas que envolvem tal palavra junto aos(às) docentes que atuam na Educação Infantil. Os quais, mesmo optando por preferencialmente serem chamados(as) por “tios(as)”, não desconhecem as implicações que estão por trás. Tal consideração pode ser destacada na obra de Paulo Freire: “Professora Sim, Tia Não - cartas a quem ousa ensinar”

De acordo com Freire (1998),

A tentativa de reduzir a professora à condição de tia é uma “inocente” armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de adocicar a vida da professora, o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais. Entre elas, por exemplo, a de desafiar seus alunos, desde a mais tenra e adequada idade, através de jogos, de estórias, de leituras para compreender a necessidade da coerência entre discurso e prática;... (FREIRE, 1998, p.25).

A relação entre avaliação da aprendizagem e trabalho docente é anunciada pela D1 de modo que a primeira (avaliação) cumpra o objetivo de direcionar o segundo (trabalho docente). Ou seja, resume-se a observar o que será elencado nas avaliações e se o planejamento corresponde a tais expectativas. Segundo a D1, “...você pensa, olha eu tenho que avaliar isso no meu aluno, e ele vai ter que cumprir, então eu acho que é isso mesmo, eu tenho que saber que tenho que avaliar meu aluno...” (D1 - entrevistada em 11/03/2020).

Embora pautada em uma concepção de trabalho docente que verse sobre o viés de uma formação humanizadora, também detectamos na verbalização da D1 que a relação da avaliação da aprendizagem está imbricada na organização do trabalho docente, visto que os conteúdos que serão cobrados na avaliação são os que nortearão a construção do planejamento. “A avaliação, ela é importante sim, ela é necessária porque vai me indicar o que eu preciso fazer no meu planejamento...” (D1 - entrevistada em 11/03/2020).

No que se refere à concepção de trabalho docente exposta pela D4, observamos que a verbalização se detém ao aspecto do próprio esforço individual, tanto pessoal quanto profissional. De acordo com a D4, o trabalho docente será bem realizado se houver a seriedade, e a busca pela melhoria de si mesmo.

É um trabalho que tem que ser realizado de uma maneira séria, de uma maneira convicta onde o docente tem que sempre estar melhorando no seu aprendizado, no seu conteúdo, no seu desenvolvimento em sala de aula, na sua prática[...] (D4 - Entrevistada em 06/11/2020).

Tal verbalização nos conecta com os fundamentos neoliberais, defendidos pelos reformadores empresariais da educação, para quem se acreditava que “...ir além do direito ao básico depende das aptidões e do dom das pessoas. Depende do esforço e mérito de cada um...” (FREITAS, 2014, p. 1.090).

Em contrapartida a estes fundamentos neoliberais, podemos destacar o quão valioso são as contribuições do projeto educativo de Reggio Emilia. Neste, o trabalho docente está calcado em uma vertente que elucida o(a) professor(a) como aquele que assume a escuta atenta, assim como, a responsabilidade em registrar e documentar o que é observado;

aquele(a) que é o(a) (co)construtor(a) do conhecimento; o(a) criador(a) de ambiente para que este também seja um(a) educador(a); o(a) intercambista de entendimentos; o(a) documentarista e pesquisador(a); por fim, o(a) parceiro(a) dos pais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação da aprendizagem na Educação Infantil ainda é um campo que dispõe de pouco material teórico, o que trouxe grande desafio para a pesquisa. Entretanto, observa-se que a construção desta temática traz muitos impasses, retrocessos e avanços, principalmente quando nos envergamos a estudar as implicações que tal avaliação reverbera junto ao trabalho docente.

Os aparatos legislativos nacionais anunciam que, na Educação Infantil, a avaliação deve acontecer por meio de acompanhamento e registro, os quais não visam a classificação e promoção para o Ensino Fundamental. Assim, foi possível compreender que tais fundamentos também permeiam as bases legais que regem a avaliação da Educação Infantil no município pesquisado. No entanto, em alguns trechos, tais referentes apresentam desencontros e ressaltam a necessidade de uma avaliação pontual junto às crianças da 2ª fase, conforme descrito no documento intitulado “Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental de Monte Mor”, p. 42. Daí a contradição encontrada junto aos documentos do município pesquisado, o qual, timidamente, traz processos avaliativos que classificam as crianças, principalmente no que se refere aos níveis de escrita e raciocínio lógico matemático.

Ainda no que se refere ao aspecto legislativo, há de se anunciar que, tendo em vista a portaria nº 458/2020 de 05/05/2020 (que torna o sistema de avaliação com caráter censitário em todas as etapas da Educação Básica), as fontes teóricas apontadas na pesquisa declaram os riscos e as tendências das avaliações do desempenho em larga escala de contemplar as crianças oriundas da Educação Infantil, já que a referida portaria não explicita como esta deve acontecer junto a este nível de ensino.

As lacunas observadas nos processos avaliativos da Educação Infantil nesta pesquisa, convergem para anunciar um descaso por parte de políticas públicas no que concerne a este segmento da Educação Básica. Bem como, servem para alertar sobre o caos pedagógico existente quando nos deparamos com a falta de princípios que norteiam a construção de instrumentos avaliativos que contribuem para uma avaliação mediadora.

A pesquisa deixa evidente que a avaliação da aprendizagem na Pré-Escola tem sido sustentada pelas matrizes de referências de língua portuguesa e matemática. O que, de certa forma, nos leva a constatar que o município pesquisado dispõe de uma Educação Infantil a serviço da preparação para o Ensino Fundamental em detrimento a uma pedagogia ancorada

na abordagem de Reggio Emilia, na qual as crianças são encorajadas a explorarem o ambiente e a se expressarem através de todas as suas “linguagens”.

As fontes teóricas da pesquisa também têm constatado que uma avaliação caracterizada pela classificação, rotulação e exclusão caminham na contramão de um trabalho que acontece por meio de projetos. O qual se destaca como instrumento primordial para contemplar as múltiplas linguagens das crianças, pois, ao mesmo tempo que promove a articulação entre o conhecimento científico, aborda a realidade espontânea vivenciada pela turma.

No que compete à concepção de avaliação da aprendizagem por parte das docentes entrevistadas, fica nítido que a percepção destas estão pautadas nos processos avaliativos que são praticadas por elas, de acordo com orientação da SME. Para estas docentes, a sondagem cumpre o papel do instrumento avaliativo mais importante, apesar de o município também fazer uso do portfólio. No entanto, embora haja essa unanimidade, é destacado por uma das entrevistadas que o referido instrumento não tem a capacidade de abranger todos os processos e avanços das crianças, por conseguinte, acaba por nivelar para baixo o processo de aprendizagem, desconsiderando tantas outras aprendizagens.

Ainda sobre o instrumento avaliativo, as docentes entrevistadas emprestam suas vozes para alertar sobre a avaliação da aprendizagem. O município também trabalha com o portfólio, o qual acaba sendo menos considerado na construção dos relatórios individuais em detrimento da sondagem, ocultando inúmeras experiências e aprendizagem das crianças, tornando-as invisíveis. Em contrapartida a este movimento e de acordo com o entrelaçar das fontes teóricas desta pesquisa, “A trajetória educacional se torna concretamente visível por meio de uma documentação cuidadosa dos dados relacionados com as atividades, fazendo uso de instrumentos verbais, gráficos e documentários, assim como os das tecnologias audiovisuais” (Rinaldi, 2012, p.120).

Os estudos destacados nesta pesquisa, ainda apontam que é imprescindível compreender os benefícios da avaliação da aprendizagem na Educação Infantil. Para tanto, requer a reflexão e a construção de outras tantas concepções que se entrelaçam com o campo investigado, a saber: concepção de criança, de escola, de Educação Infantil, de trabalho docente, de letramento e de alfabetização. Este movimento reflexivo e de estudo conduzirá a tentativa de novas práticas avaliativas na Pré-Escola, como demonstrado nas fontes pesquisadas.

Quando nos atemos às questões de estudos e reflexões, há de se compreender a formação continuada que ocorre no município. Tal formação aborda um leque considerável de

áreas do conhecimento, entretanto, verifica-se maior ênfase junto às formações que envolvem a leitura, a escrita e o raciocínio lógico. Este movimento, nos certifica em apontar uma formação a serviço das matrizes de referências de língua portuguesa e de matemática, as quais são enaltecidas nas avaliações da aprendizagem da rede. Deste modo, fica nítido a relação entre a política de formação continuada do município pesquisado e o processo avaliativo das crianças, ou seja, a interdependência deste par dialético.

Ainda que a avaliação da aprendizagem e a formação continuada se constituem dois aspectos interrelacionados, mesmo que implicitamente, torna-se essencial também destacar a relação existente entre os processos avaliativos e o trabalho docente. Isso, uma vez que as docentes entrevistadas usam suas vozes para demonstrar que recorrem aos resultados de tais avaliações para constantemente retomar o trabalho docente, através da (re)organização do planejamento. O que, de acordo com as fontes pesquisadas, resulta em um controle pedagógico e um trabalho docente fortemente prescritivo. “Há que se refletir sobre os riscos embutidos em processos avaliativos que induzem padronização de práticas pedagógicas a partir de opções curriculares reducionistas...” (SORDI, 2017, p. 87).

Isto nos leva a constatar as inferências das políticas públicas educacionais junto à avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, por conseguinte, nos conduz a compreender o quanto as políticas macro influenciam as políticas micro e que, ora de maneira implícita, ora de modo explícito, desdobram-se sobre diversos aspectos da organização do trabalho pedagógico.

Tal desdobramento é evidenciado pelas docentes entrevistadas quando, em sua maioria, associam a avaliação da aprendizagem como um instrumento que interfere no trabalho docente. Deste modo, é inseparável a relação entre avaliação da aprendizagem e trabalho docente.

De qualquer modo, as docentes entrevistadas vivenciaram processos avaliativos que acabaram sendo um dos determinantes para o controle do trabalho docente realizado cotidianamente, uma vez que todas destacaram os resultados da sondagem como aspecto que as levaram a (re)estruturar o trabalho realizado em sala de aula, a fim de atender às necessidades destacadas neste instrumento avaliativo.

Diante de tal situação, observa-se que, na percepção das docentes que emprestam suas vozes, sim, houve implicações da avaliação da aprendizagem no trabalho docente. Uma vez que a avaliação deu um norte para reorganizar o trabalho, a fim de pensar em outras estratégias didáticas para atingir o que é solicitado na avaliação, o trabalho docente focou em atividades que foram solicitadas na sondagem, especialmente as de escrita, de leitura e de

raciocínio lógico matemático. Existiu, assim, o replanejamento da prática docente via resultados da avaliação. Tal movimento conduziu interferências da avaliação da aprendizagem sobre o trabalho docente, isto implica dizer que o resultado das avaliações da aprendizagem direcionou e prescreveu o que deveria ser trabalhado.

Tais constatações nos certificam que a avaliação da aprendizagem, na Educação Infantil, é um elemento de grande poder sobre a organização do trabalho docente, mesmo que isso não seja explícito em meio às situações do dia a dia. A avaliação da aprendizagem se torna um elemento de engessamento da prática docente quando esta se apresenta via sondagem que classifica, através de relatórios individuais que não consideram o processo de aprendizagem integral das crianças e se reduzem às atividades que se prendem às matrizes de língua portuguesa e matemática.

Nesta pesquisa, outras possibilidades e combinações entre avaliação da aprendizagem e trabalho docente foram celebradas pelos entrecruzamentos teóricos. Tais possibilidades e combinações, como se pôde ver, são sinalizadas pelas tantas possibilidades de uma educação que verdadeiramente versa sobre a qualidade.

Quando discorremos sobre o conceito de qualidade, não nos referimos àquela prevista nos resultados esperados nas sondagens que visam a intensa e precoce alfabetização. Mas, sim, as que consideram o processo de aprendizagem enviesadas pelas “cem linguagens” das crianças, como aponta Malaguzzi, bem como, consideram uma qualidade que esteja a serviço de uma formação humana, cuja dinâmica centra-se nos valores da solidariedade, cidadania, democracia e justiça social.

Combinações teóricas que não prezam por uma qualidade rasa, são aquelas que contrarregulam uma avaliação que engessa e prescreve o trabalho docente e que vão ao encontro e à construção de um trabalho democrático, que valoriza a escuta ativa das crianças, alicerçadas pela reflexão do processo de aprendizagem e que, por conseguinte, elevam o(a) professor(a) a um sujeito pesquisador(a).

Na mesma direção, para somar às considerações já elencadas no que se refere à avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, destaca-se outro entrecruzamento teórico,

...Um dos pressupostos básicos dessa prática é justamente torná-la investigativa e não sentenciadora, mediadora e não constatativa, porque é a dimensão da interação adulto/criança que justifica a avaliação em educação infantil e não a certeza, os julgamentos, as afirmações inquestionáveis sobre o que ela é ou não capaz de fazer. (HOFFMANN, 2009, p.17).

Esta pesquisa é finalizada no segundo ano de um período pandêmico, isto implica em finalizar salientando que, embora o contexto da Educação Infantil pré-pandemia já dispunha de enorme desafio, o período pós-pandemia será ainda mais desafiador. O que será exigido da Pré-Escola? Nas palavras de Louzada (2020),

Com a interrupção das atividades escolares presenciais, há a grande possibilidade de termos grandes problemas em relação à alfabetização, uma vez que já era um problema anterior ao contexto de pandemia - que tende a piorar por conta da impossibilidade de se ter encontros presenciais por um longo período o que pode reforçar a importância da educação infantil como estratégia para enfrentamento do problema. (LOUZADA, 2020, p. 17).

Diante deste panorama tão desafiador e ao mesmo tempo potente, nos cabe finalmente encampar caminhos que se apresentem férteis para as inúmeras questões abordadas nesta pesquisa. Dentre elas, as que envolvem a formulação e a implementação de políticas avaliativas junto à Educação Infantil no município pesquisado, que, ao considerar os processos e trajetórias de aprendizagem, não se restrinja a uma avaliação descontextualizada, que julga, compara, classifica e centra-se em observar os fragmentos do conhecimento.

Ainda assim, nos resta a euforia de futuras oportunidades para buscarmos e assumirmos coletivamente novas perspectivas para a efetivação de políticas de avaliação na Educação Infantil, a fim de alcançarmos uma Educação Infantil pública e de qualidade.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. de. A sociologia da infância no Brasil: Uma área em construção. **Revista do Centro de Educação** - UFSM, v. 35, nº 1, 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

ARROYO, M. G. O direito à formação humana como referente da avaliação. In: De Sordi, M.R.L.; Varani, A.; Vaz, G.S.C. (Org.). **Qualidade (s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, p. 11-30.

AZENHA, M. da G.. **Construtivismo: De Piaget a Emília Ferreiro**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul., 2001.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cad. Pesquisa**. vol.35, n.126, p.539-564, 2005.

BALL, S. J. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**, v.7, n.1, p.33-52, 2011.

BAUER, A. Uso de indicadores educacionais para a avaliação e monitoramento da escola: possibilidades e desafios. In: De Sordi, M.R.L.; Varani, A.; Vaz, G.S.C. (Org.). **Qualidade (s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência**. Minas Gerais: Navegando Editora, 2017, pg.69 – 83.

BERTAGNA, R. H. Dimensões da formação humana e qualidade social: referência para os processos avaliativos participativos. In: De Sordi, M.R.L.; Varani, A.; Vaz, G.S.C. (Org.) **Qualidade (s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, p.31-46.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União. Brasília-DF, 05/10/1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>.

\_\_\_\_\_. **Lei no 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília-DF, 23/12/1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>.

\_\_\_\_\_. **Lei no 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. 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**. Diário Oficial da União. Brasília-DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>.

\_\_\_\_\_. **Lei no 12.796, de 4 de abril de 2013. Estabelece educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade.** Diário Oficial da União. Brasília-DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005/2014. Aprova o PNE, determina diretrizes, metas e estratégias para política educacional no período de 2014-2024.** Diário Oficial da União. Brasília-DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº1.100, de 26 de dezembro de 2018.** Estabelece as diretrizes para a realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2019. Ministério da Educação.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº366, de 29 de abril de 2019.** Estabelece as diretrizes para a realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2019. Ministério da Educação.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº458, de 05 de maio de 2020.** Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. Ministério da Educação.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BONDIOLI, A.; BECCHI, E. (orgs.). **Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras.** Tradução Fernanda Landucci Ortale & Ilse Paschoal Moreira. Campinas: Autores Associados, 2003.

BONDIOLI, A. (org.). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada.** Tradução Fernanda Landucci Ortale & Ilse Paschoal Moreira. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRESSER-PEREIRA, L. C. A Reforma do Estado nos Anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle. **Lua Nova - Revista de Cultura Política**, nº45, 1998.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006, p.33-46.

CAMPOS, M. M. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Caderno de pesquisa**, vol. 148, p. 22-43, jan./abril, 2013.

CRUZ, O. N.; O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. V.;

CRUZ, O. N.; GOMES, R. (Org.) **Pesquisa Social: Teoria, Método, e Criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2002.

ENGUIITA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, p. 101-241.

ENGUIITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação**, nº 4, 1991, p. 41-61.

ESTEBAN, M. T. Jogos de encaixe: educar ou formatar a pré-escola? In: GARCIA, R. L. (Org.). **Revisitando a pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1993. p. 21-36.

FARIA, A. L. G. de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1013-1038, Especial - Out. 2005.

FARIA, A. L. G. de. (orgs). **O coletivo em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FINCO, D. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré escola**. 2004. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

FRANCO, M. L. P. B.. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não - cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1998.

FREITAS, L.C. **Avaliação Educacional – Caminhando na Contramão** . Petrópolis: Editora Vozes, 6.ed., 2009. 88 p.

\_\_\_\_\_. Avaliação: para além da “forma escola”. **Educação: Teoria e Prática** – v. 20, n.35, jul-dez 2010, p.89-99.

\_\_\_\_\_. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Jun 2012, vol.33, no.119, p.379-404.

\_\_\_\_\_. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico da escola. **Educ. Soc.**, 2014, vol.35, no.129, p.1085-1114.

GALZERANI, M. C. B.. Imagens entrecruzadas de Infância e de Produção de Conhecimento Histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (Orgs). **Por uma cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 2. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2005. – (Coleção Educação Contemporânea).

GODOI, E. G.. **Educação Infantil: avaliação escolar antecipada?** 2000. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

\_\_\_\_\_. **Avaliação na creche: O caso dos espaços educativos não-escolares** 2006. 235f. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. V.; CRUZ, O. N.; GOMES, R. (Org.) **Pesquisa Social: Teoria, Método, e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

HYPOLITO, Á. M e GANDIN, L. A. Políticas de responsabilização, gerencialismo e currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n.11 v.02 ago.2013.

HYPÓLITO, Á. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas/SP: Papirus, 1997.

HYPOLITO, Á. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1.337-1.354, out.-dez. 2010.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação Mediadora**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1996.

KINNEY, L.; WHARTON, P. **Tornando visível a aprendizagem das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KRAMER, S.. e LEITE, M. I. **Infância e Produção Cultural**. Campinas, Papirus, 1998.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 797-818, out. 2006.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação. 1998.

\_\_\_\_\_. Histórias da educação infantil brasileira. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, 2000.

\_\_\_\_\_. O jardim-de-infância e a educação das crianças pobres: finais do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, C (Org.). **Educação da Infância Brasileira (1875 -1983)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_. Educando a Infância Brasileira. In: LOPES, E. M. T.; FARIA F., MENDES, L. e VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte, Autêntica, 2011. p. 469-496.

LEHER, R. **Vouchers vão gerar um apartheid educacional**. (Entrevista concedida a Beatriz Mota). Janeiro, 2020. Disponível em Portal EPSJV/Fiocruz.

LOUZADA, V. **A Educação Infantil no Contexto das Avaliações Externas em Larga Escala**. Curitiba/PR: Appris, 2017.

LOUZADA, V. A educação infantil, o SAEB e o contexto gerado pela Covid-19. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 26, p. 1-20, 2020.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 20ª ed. - São Paulo: Cortez, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação : abordagens qualitativas**. São Paulo,

SP: EPU, 1986.

MATTOS, R. **A política educacional no Estado de São Paulo (2007-2010) e suas articulações com o trabalho docente**. 2012. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, 2012.

MALAGUZZI, L. Histórias ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médica, 1999.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 6.ed. São Paulo: Hucitec.1999.

\_\_\_\_\_. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S.V.; CRUZ, O. N; GOMES, R. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S.V.; CRUZ, O. N.; GOMES, R. (Org.) **Pesquisa Social: Teoria, Método, e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/ Brasília: MEC/SEF, 1998.**

\_\_\_\_\_. **Ensino Fundamental de Nove Anos**. Brasília, 2004 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ensino-fundamental-de-nove-anos>.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Brasília. DF, 2006.**

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da qualidade na Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica - Brasília: MEC, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Educação infantil: subsídios para construção de uma proposta de avaliação**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>.

MORAES, R.. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Revista Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br>.

MONTE MOR, Prefeitura Municipal de. SME. **Diretrizes curriculares municipais de Monte Mor**. 2005-2010.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Operacionais para a educação infantil e 1º ano do ensino fundamental de Monte Mor**. 2012.

QUEIROZ, M. I. P. de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

QUINTEIRO, J. **Educação, infância e escola: a civilização da criança**. Florianópolis: Perspectiva, v. 37, n. 3 p. 728-747, 2019.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**. Porto Alegre: Sulina. 2011.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, Investigar e Aprender**. Paz e Terra, 2012.

SAMPAIO, C. S. Alfabetização na pré-escola. In: GARCIA, R. L. (org.) **Revisitando a pré-escola** – São Paulo : Cortez, 1993.

SARMENTO, M. J. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. **Currículo Paulista - Educação infantil e ensino fundamental**. 2019

SORDI, M. R. L.; FREITAS, L. C. de. Responsabilização participativa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 87-99, 2013.

SORDI, M. R. L. A qualidade social da escola pública em confronto com a lógica dos reformadores empresariais. In: SORDI, M.R.L.; VARANI, A.; VAZ, G.S.C. (Org.) **Qualidade (s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, p. 83- 100.

SORDI, M. R. L de; & LÜDKE, M. Avaliação institucional participativa em escolas de ensino fundamental: o fortalecimento dos atores locais. In LEITE, D. (Org.). **Avaliação participativa e qualidade: os atores locais em foco**. Porto Alegre: Sulina. Editora Universitária Metodista IPA, 2009.

SOUSA, M. de. Gerencialismo e performatividade: O único caminho para a escola pública de qualidade? **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos (SP): Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007.

SOUSA, S. Z. Concepções de qualidade da educação básica forjada por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação, Campinas**; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014.

SOUSA, S. Z. Avaliação da Educação Infantil: questões controversas e suas implicações sociais e educacionais. **Rev. Educ.** PUC-Camp., Campinas, 23(1):65-78, jan./abr., 2018.

TONUCCI, F.. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

VALLE, I. R. O lugar dos saberes escolares na sociologia brasileira da educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.1, p.94-108, Jan/Jun 2008.

VARANI. A. Pela construção de um olhar para as potencialidades da formação humana no cotidiano escolar. In: De Sordi, M.R.L.; Varani, A.; Vaz, G.S.C. (Org.) **Qualidade (s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, p. 47-68.

## APÊNDICE

### APÊNDICE A: Autorização para Coleta de Dados Rede Municipal de Ensino

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E TURISMO  
Rua XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX XXXXXXXXXXXX, 00 - Jardim XXXXXXXXXXXX,  
XXXXXXXXXX- SP, 00000-000 - Email:

#### Autorização para Coleta de Dados

Eu, XXXXXXXXXXXXXXXX responsável pela instituição **SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E TURISMO DE XXXXXXXX**, Rua XXXXXXXX, 00 - Jardim XXXXXXXX, XXXXXX - SP, 00000-000 declaro estar ciente dos requisitos da Resolução 510/16 CNS/MS e suas complementares e declaro que tenho conhecimento dos procedimentos/instrumentos aos quais os participantes da presente pesquisa serão submetidos. Assim autorizo a coleta de dados do projeto de pesquisa intitulado “**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE**”, sob responsabilidade do (a) pesquisador(a) **FERNANDA PINHELLI FRANZOI** após a aprovação do referido projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa-Unicamp.

---

Assinatura e carimbo

Data: / /2019.

**APÊNDICE B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****Título da pesquisa: A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE****Responsáveis:**

Pesquisadora: **Fernanda Pinhelli Franzoi**

Orientadora: **Mara Regina Lemes de Sordi**

**Endereço Profissional:** Universidade Estadual de  
Campinas, Faculdade de Educação.

Rua Bertrand Russell, Cidade Universitária, 13083970 -  
Campinas, SP - Brasil Telefone: (19) 35215553

**Número do CAAE: 25288319600008142**

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa de Mestrado Acadêmico “**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE**”, sob-responsabilidade do (a) pesquisador (a) **FERNANDA PINHELLI FRANZOI** após a aprovação do referido projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa - Unicamp.

Este documento, chamado **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**, visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa foi elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pelo pesquisador e pelo participante/responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

**Justificativa e objetivos:**

A presente pesquisa tem por objetivo analisar se, na percepção dos professores, a avaliação da aprendizagem na educação infantil – município de Monte Mor – nos anos de 2017 à 2019 afetou o trabalho docente dos profissionais que atuam junto às turmas de crianças com 5 anos de idade.

Partindo do pressuposto que a avaliação da aprendizagem na educação infantil

acontece de forma contínua, optou-se por realizar a pesquisa a fim de entender os efeitos que tal avaliação traz ao trabalho docente.

### **Procedimento**

Participando do estudo você estará sendo convidado a: participar de entrevista gravada em áudio com questões semi-estruturadas realizada em uma única vez com tempo estimado de 30 minutos a 40 minutos, cujos registros ficarão arquivados com a pesquisadora responsável, por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos.

### **Desconfortos e riscos:**

Rubrica do pesquisador: \_\_\_\_\_

Rubrica do participante: \_\_\_\_\_

Assim como qualquer outra pesquisa, esta, também oferece riscos ao participantes, e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos, presentes na Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pela pesquisadora que o tratará com padrões profissionais de sigilo.

### **Benefícios:**

A pesquisa não dispõe de benefícios diretos aos participantes.

### **Sigilo e privacidade:**

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

### **Ressarcimento e Indenização:**

Para a entrevista o pesquisador se dirigirá a sua unidade de trabalho não havendo necessidade do seu deslocamento a outro local. Você não terá nenhum custo decorrente da mesma, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados eventuais danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização.

**Armazenamento de material:**

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa, inclusive a gravação da entrevista ficarão arquivados com a pesquisadora responsável, por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável, na Faculdade de Educação Unicamp e a outra será fornecida ao Senhor (a).

**Contato:**

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, entre em contato com a pesquisadora:

**Pesquisadora: Fernanda Pinhelli Franzoi**

Endereço pessoal: Rua Dom Joaquim Mamede da Silva Leite no 40, bloco C apt 21, CEP: 13.050-006, Campinas/SP. Telefone: (19) 99918-5085  
E-mail:[fepinhelli@gmail.com](mailto:fepinhelli@gmail.com)

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com:

**Secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP** Av. Bertrand Russell, 801, 2o Piso, Bloco C, Sala 5  
Cidade Universitária "Zeferino Vaz" Distrito de Barão Geraldo  
CEP: 13083-865 - Campinas, SP, Brasil

Rubrica do pesquisador: \_\_\_\_\_ Rubrica do participante: \_\_\_\_\_

Versão: 01/10/2019 Página 2 de 3

Das 08:00 hs às 11:30 hs e das 13:00 hs as 17:30 hs Telefone 19 3521-6836 E-mail: [cepchs@unicamp.br](mailto:cepchs@unicamp.br)

**O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).**

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

## CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

\_\_\_\_\_  
Nome do (a) participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do participante da pesquisa)

Monte Mor \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

### Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante da pesquisa. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante da pesquisa.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do pesquisador)

Monte Mor \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Rubrica do pesquisador: \_\_\_\_\_

Rubrica do participante: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE C: Roteiro - entrevista com docentes que atuam junto às turmas com crianças de 5 anos**

**Formação e experiência profissional**

1. Fale sobre sua formação acadêmica e experiência profissional.

**Avaliação da Aprendizagem na Educação Infantil**

2. Como você acredita que deve acontecer a avaliação da aprendizagem na educação infantil?

3. Explique como ocorre a avaliação da aprendizagem com a sua turma.

4. Você considera pertinente as sondagens bimestrais? Qual significado você atribui a elas?

5. O resultado das avaliações da aprendizagem representam o real desenvolvimento da turma?

**Trabalho docente**

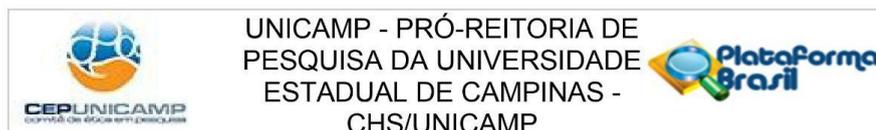
6. O que você entende por trabalho docente?

7. Conte como o processo de avaliação da aprendizagem pode afetar o trabalho docente.

8. Como a avaliação da aprendizagem reflete na organização do seu trabalho docente?

9. Em que momento é retomado os resultados da avaliação de aprendizagem?

## ANEXOS



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A avaliação da aprendizagem na educação infantil: implicações no trabalho docente.

**Pesquisador:** FERNANDA PINHELLI FRANZOI

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 25288319.6.0000.8142

**Instituição Proponente:** Faculdade de Educação

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.845.831

**Apresentação do Projeto:**

INFORMAÇÕES FORNECIDAS PELA PESQUISADORA NA PLATAFORMA BRASIL

O presente projeto de pesquisa tem como objetivo analisar se, na percepção dos professores, a avaliação da aprendizagem na educação infantil – município de Monte Mor – nos anos de 2017 à 2019 afetou o trabalho docente dos que atuam junto às turmas de crianças com 5 anos de idade. Para isso, será realizada pesquisa de abordagem qualitativa, a qual utilizará como instrumento: a) a coleta de dados com entrevistas semiestruturadas junto à 4 (quatro) professores que trabalham com a referida faixa etária; b) a análise de bases legais que regem a avaliação da aprendizagem na educação infantil no município de Monte Mor e dos referentes nacionais; c) e por fim o levantamento bibliográfico acerca do tema estudado, o qual será de extrema importância para dialogar e refletir sobre a coleta de dados e as bases legais. Com esta pesquisa espera-se entender quais foram, na percepção dos professores, os efeitos produzidos pela avaliação da aprendizagem junto ao trabalho docente dos profissionais que atuam na educação infantil.

**Critério de Inclusão:**

A escolha dos sujeitos entrevistados (professores que atuam junto a turma de 5 anos) dar-se-á ao critério pelo período de atuação, ou seja, aqueles que atuaram/atuam junto a esta faixa etária

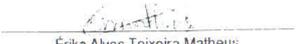
**Endereço:** Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.  
**Bairro:** Cidade Universitária "Zeferino Vaz" **CEP:** 13.083-865  
**UF:** SP **Município:** CAMPINAS  
**Telefone:** (19)3521-6836 **E-mail:** cepchs@unicamp.br

## Matriz Curricular



**PREFEITURA MUNICIPAL DE MONTE MOR**  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E TURISMO  
CEP: 13190-000 – ESTADO DE SÃO PAULO – CNPJ: 45.787.852/0001-56 – TELEFONE PABX: (19) 3879-9000  
www.montemor.sp.gov.br – pmmm@montemor.sp.gov.br

Anexo I a que se refere ao Parágrafo Único do Artigo 1º da Portaria nº 43/2015  
**MATRIZ CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL – DIURNO**

<b>ANO:</b> 2016  <b>TURNO:</b> Diurno  <b>HORÁRIO:</b> Início: 08h00min Término: 12h00min Início: 13h00min Término: 17h00min  <b>CARGA HORÁRIA:</b> Diária: 4 h Anual: 800 h  <b>MÓDULO:</b> 40 semanas  <b>DIAS LETIVOS:</b> 200 dias  <b>Data da Homologação:</b> 20/10/2015   <b>Erika Alves Teixeira Matheus</b> Secretária Municipal de Educação, Cultura e Turismo	LEI FEDERAL Nº 9.394 de 20/12/1996 e LEI FEDERAL Nº 12.795 de 04/04/2013	<b>Componentes Curriculares</b>		<b>CARGA HORÁRIA SEMANAL</b>	<b>CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO</b>	
		<b>Área do Conhecimento</b>				<b>1ª FASE</b>
		<b>BASE NACIONAL COMUM</b>	AC: Movimento	3	3	240
			AC: Natureza e Sociedade	3	3	240
			AC: Artes Visuais	2	2	160
			AC: Linguagem Oral e Escrita	5	6	440
			AC: Música	2	1	120
			AC: Matemática	5	5	400
		<b>Total Base Comum</b>		<b>20</b>	<b>20</b>	<b>1600</b>
		<b>TOTAL GERAL</b>		<b>20</b>	<b>20</b>	<b>1600</b>

## Metas

### 2ª Fase

#### **LINGUAGEM ORAL E ESCRITA**

##### **(Campos de experiência presentes: o eu, o outro e o nós/ corpo, gestos e movimentos/traços, sons, cores e formas/ escuta, fala, pensamento e imaginação)**

- Expressar-se verbalmente com clareza seus desejos, necessidades, idéias e justificar suas escolhas.
- Registrar o próprio nome sem apoio.
- Registrar o nome completo com apoio ou sem apoio.
- Vivenciar diferentes possibilidades de letramento.
- Perceber visualmente as quantidades de letras que utiliza para escrever o próprio nome e demais palavras.
- Identificar e conhecer o alfabeto.
- Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita.
- Desenvolver capacidades específicas para escrever.
- Preocupar-se em registrar as letras do alfabeto com o movimento correto ao traçar (de cima para baixo, da esquerda para a direita).
- Ter contato com vários tipos de letras.
- Realizar cópia de pequenos trechos corretamente, em espaços determinados.
- Produzir textos coletivos.
- Ouvir e recontar histórias com sequência.
- Realizar leitura de imagens.
- Interpretar textos com auxílio de imagens, desenhos e figuras.
- Conhecer e identificar os diferentes portadores de texto (revistas, livros, panfletos...) localizando informações nos mesmos (Ex.: Encontrar onde está escrito o nome da revista) e através de pistas reconhecer o conteúdo de um determinado portador de texto. (Ex: formatação de uma receita).
- Reconhecer os diversos gêneros textuais: textos narrativos, texto instrucional, poemas, regras de jogo, letras de canção, listas, rótulos, bilhete, receita, anúncio).
- Localizar palavras e identificar rimas.
- Manter evolução constante no processo de aprendizagem das hipóteses de escrita aproximando-se da hipótese silábico-alfabética.

#### **MATEMÁTICA**

##### **(Campos de experiência presentes: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações/ O eu ,o outro e o nós/ Corpo, gestos e movimento/ Traços, sons,cores e formas/Escuta, fala, pensamento e imaginação)**

- Reconhecer e identificar números em diferentes contextos;
- Utilizar a contagem oral em situações que reconheçam suas necessidades;
- Realizar o registro convencional dos numerais;
- Apresentar e ter contato com o sistema de numeração (0 a 99);
- Reconhecer e utilizar os números como ferramentas necessárias em situações cotidianas;
- Comunicar ideias, hipóteses e procedimentos matemáticos para solucionar problemas através de diferentes registros gráficos.
- Realizar contagem oral com correspondência de quantidades;
- Identificar propriedades geométricas em objetos e figuras;
- Realizar situações envolvendo agrupamentos, comparação, ordenação, classificação e seriação de diferentes objetos;
- Perceber e identificar as diferenças e semelhanças entre objetos;
- Conhecer atributos de diferentes objetos: cor, forma, volume, tamanho, peso, forma...;
- Ler e utilizar tabelas e gráficos;
- Marcação de tempo por meio de calendários, horas, dias da semana.

- 
- Comunicar quantidades utilizando oralidade, notação numérica, registros não convencionais bem como interpretações de situações que envolvam operações de adição, subtração, ideia distributiva, ideia multiplicativa com registro gráfico.
  - Ter noção de antecessor e sucessor de um número.

**MÚSICA:**

**(Campos de experiência presentes: O eu ,o outro e o nós/ Corpo, gestos e movimento/ Traços, sons, cores e formas/Escuta, fala, pensamento e imaginação/ Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações/)**

- Reconhecer diferentes gêneros musicais, ampliando seu repertório musical.
- Conhecer e identificar diferentes possibilidades de utilização de materiais sonoros.
- Brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais.
- Integrar música e movimento, a fim de oferecer às crianças a possibilidade de participação em brincadeiras e jogos rítmicos e cantados.
- Expressar-se musicalmente por meio da voz, do corpo e de instrumentos musicais.
- Desenvolver memória com repertório musical, associando sua letra a figuras, objetos e movimentos.

**MOVIMENTO**

**(Campos de experiência presentes: O eu ,o outro e o nós/ Corpo, gestos e movimento/ Traços, sons, cores e formas/Escuta, fala, pensamento e imaginação/ Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações/)**

- Reconhecer a importância do cuidado com o corpo.
- Manusear diferentes materiais e objetos (bolas, petecas, bambolês, cones, corda, etc), ajustando suas habilidades motoras para a utilização em jogos, brincadeiras, danças, etc.
- Ter capacidade de coordenar braços e pernas. (ex: coreografias).
- Reconhecer sensações corporais, físicas e emocionais.
- Desenvolver o interesse em cuidar do próprio corpo, identificando características e necessidades corporais.
- Conhecer e respeitar diferenças e limitações corporais.
- Identificar-se no espaço, realizando comparações entre o seu corpo e o ambiente.
- Aparar e arremessar uma bola.
- Saltar com um pé só (ainda utilizando o apoio do outro).
- Caminhar sobre linhas.
- Correr pequenas distâncias.
- Utilizar os brinquedos do parque de forma segura e adequada.
- Realizar diferentes modelagens de acordo com a proposta do professor.
- Utilizar a tesoura adequadamente.

### **NATUREZA E SOCIEDADE**

**(Campos de experiência presentes: O eu ,o outro e o nós/ Corpo, gestos e movimento/ Traços, sons,cores e formas/Escuta, fala, pensamento e imaginação/ Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações/)**

- Reconhecer a identidade e autonomia.
- Reconhecer o nome dos familiares que moram em sua casa.
- Reconhecer e compreender as regras e combinados da turma.
- Relacionar-se com o outro, explorando o ambiente de variadas formas.
- Ampliar o conhecimento de mundo que as crianças já possuem.
- Identificar as características de animais e plantas, estabelecendo contato com a natureza.
- Conhecer o meio em que vive, explorando o ambiente ao redor.
- Compreender as relações sociais das quais faz parte.

- 
- Respeitar a diversidade cultural, estabelecendo contato com os diferentes ambientes sociais e culturais.
  - Interessar-se e demonstrar curiosidade pelo mundo social e natural, buscando ampliar conhecimentos.

### **ARTES VISUAIS**

**(Campos de experiência presentes: O eu ,o outro e o nós/ Corpo, gestos e movimento/ Traços, sons,cores e formas/Escuta, fala, pensamento e imaginação/ Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações/)**

- Conhecer e explorar diferentes tipos de materiais e objetos, ampliando o conhecimento de mundo que já possuem.
- Conhecer as diferentes expressões artísticas (ex: pinturas, esculturas, fotografias, painéis, etc.).
- Explorar as várias possibilidades de manuseio de diferentes materiais para produções artísticas.
- Ter acesso a informações e pesquisas sobre as diferentes expressões artísticas (exemplos: pinturas, esculturas, fotografias, painéis, etc.), promovendo o contato com grandes obras.
- Desenhar a figura humana com detalhes.
- Produzir desenhos que representam o objeto desejado, incluindo detalhes na cena e linha de base.
- Reconhecer, nomear e identificar as diferentes nuances das cores.
- Ter noções estéticas e sensibilidade artística.

## Mapa Conceitual


**PREFEITURA DE MONTE MOR**  
 GOVERNO DE AÇÃO  
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E TURISMO  
 Rua Capitão Augusto Steffen, 57 – Jardim Planalto – Monte Mor – SP – (19) 3879-9400  
**MAPA CONCEITUAL**

Unidade: E.M. \_\_\_\_\_  
 Professor(a): \_\_\_\_\_  
 Descrição: \_\_\_\_\_

TURMA: \_\_\_\_\_  
 Período: \_\_\_\_\_

Áreas de Conhecimento	Objetivos	Conteúdos	Registros de avaliação
Movimento			
Artes Visuais			
Música			
Natureza e Sociedade			


**PREFEITURA DE MONTE MOR**  
 GOVERNO DE AÇÃO  
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E TURISMO  
 Rua Capitão Augusto Steffen, 57 – Jardim Planalto – Monte Mor – SP – (19) 3879-9400  
**MAPA CONCEITUAL**

Unidade: E.M. \_\_\_\_\_  
 Professor(a): \_\_\_\_\_  
 Descrição: \_\_\_\_\_

TURMA: \_\_\_\_\_  
 Período: \_\_\_\_\_

Áreas de Conhecimento	Objetivos	Conteúdos	Registros de avaliação
Matemática			
Linguagem Oral e Escrita			

\_\_\_\_\_  
 Ass. Professor  
 \_/ \_/ \_

\_\_\_\_\_  
 Ass. Coord. Pedag. /Diretor  
 \_/ \_/ \_

## Quadro Temático

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E TURISMO  
Rua Capitão Augusto Steffen, 57 – Jardim Planalto – Monte Mor – SP – (19) 3879-9400

### Temas da Educação Infantil (Creche / Pré – Escola) – 2020

1º Bimestre: <b><u>IDENTIDADE</u></b> 03/02 A 16/04	2º Bimestre: <b><u>MEU LUGAR NO MUNDO</u></b> 22/04 A 02/07	3º Bimestre: <b><u>CONVÍVIO SOCIAL</u></b> <b><u>EXPERIÊNCIA CULTURAL</u></b> 23/07 A 02/10	4º Bimestre: <b><u>VIVENCIANDO AS FANTASIAS</u></b> <b><u>EXPLORANDO O SENTIR</u></b> 05/10 A 18/12
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eu, Nome</li> <li>- Nome Completo (História do nome, Arvore Genealógica)</li> <li>- Moradia (Diferentes tipos de casa)</li> <li>- Família (Diferentes Tipos de Família)</li> <li>- Nome dos pais/irmãos</li> <li>- Escola</li> <li>- Bairro</li> <li>- Regras e Combinados</li> <li>- Meu personagem preferido (explorar o Bom/Ruim dos Personagens relacionando ao comportamento da criança)</li> <li>- Autorretrato</li> <li>- Corpo</li> <li>- Expressão Corporal</li> <li>- Minhas Necessidades Básicas (Higiene e Saúde, Higiene Bucal)</li> <li>- Cinco Sentidos</li> <li>- Estações do Ano (Verão/ Outono)</li> <li>- Animais Aquáticos</li> <li>- Animais Domésticos</li> <li>- Semana da água – 22/03 (Dia Municipal da Água)</li> <li>- Valores (Socialização, Amizade)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ecologia (Preservação, Ambiente em que vivemos, Poluição, Desmatamento)</li> <li>- Reciclagem (Reciclar, Reutilizar e Reaproveitar)</li> <li>- Seres Vivos (Animais/ Plantas)</li> <li>- Reino Vegetal (Tipos de planta: Comestíveis, Ornamentais, Medicinais, Venenosas/ Importância das Plantas / Mata Ciliar)</li> <li>- Horta - Arvore - Jardim</li> <li>- Estações do Ano (Inverno)</li> <li>- Animais Polares / Terrestres/ Aéreos</li> <li>- Fenômenos da Natureza (Chuva, Raio, Trovão, Ondas, Vulcão, Arco Íris, Neve, Vento, Granizo etc.)</li> <li>- Nutrição (Alimentação Saudável)</li> <li>- Meios de Comunicação (Identificação, Reconhecimento, Utilidade, Uso e Preservação, Comparação, Funcionamento)</li> <li>- Meios de Transportes</li> <li>- Trânsito (Deveres e Regras)</li> <li>- Sistema Solar (Sol, Lua, Estrelas, Cometas, Planeta, etc.)</li> <li>- Cidadania (Regras de Convívio Social)</li> <li>- Profissões - Páscoa</li> <li>- Literatura Infantil 15 a 18/04/2019(Semana de Incentivo à Leitura)</li> <li>- Semana do Meio Ambiente (03 a 07/06/2019)</li> <li>- Valores (Respeito, Cooperação)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Recreação (Locais: Parque, Zoológico,, Cinema / Conservação dos Brinquedos e Área de lazer/ Lazer e Saúde / Lazer e Tecnologias)</li> <li>- Resgate de Brincadeiras</li> <li>- Obras de arte (Resgate dos Artistas Brasileiros/Internacionais)</li> <li>- Musicais (Resgate e Conhecimento do Repertório Musical / Explorar os Diversos Artistas Brasileiros. Ex: Vinícius de Moraes, Toquinho, Arca de Noé, etc.)</li> <li>- Cores e Nuances</li> <li>- Estações do Ano (Primavera)</li> <li>- Bichos de Jardim (Terrário)</li> <li>- Planeta Terra (Diferentes Culturas)</li> <li>- Regiões do Brasil (Comidas típicas, Animais, Vestuário, Danças, Cultura)</li> <li>- Folclore (Cantigas, Lendas, Vestuário, Parlendas, Comidas Típicas, Adivinhas, Brinquedos e Brincadeiras, Trava-Língua, Remédios Caseiros, Poesia, Lendas, Personagens Folclóricos)</li> <li>- Circo</li> <li>- Valores (Responsabilidade, Companheirismo)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Projeto Trilhas:</li> <li>- Histórias em Quadrinhos</li> <li>- Histórias com Repetição</li> <li>- Histórias com Engano</li> <li>- Histórias Clássicas</li> <li>- Histórias com Animais</li> <li>- Histórias com Acumulação</li> <li>- Histórias infantis (Quebra de Estereótipos entre as histórias tradicionais X Atuais.)</li> <li>- Musicais (Arca de Noé, Palavra Cantada, Toquinho, Ivetinha e Saulino, Jaizinho e Esposa)</li> <li>- Medos (Dinâmicas que desenvolvem a exploração dos medos das crianças, livros infantis que explorem os medos)</li> <li>- Sonhos (Dinâmicas envolvendo os Desejos das Crianças)</li> <li>- Animais Selvagens</li> <li>- Estações do Ano (Verão)</li> <li>- Animais do Deserto</li> <li>- Esculturas</li> <li>- Dengue (Semana de Combate à Dengue – 11 a 14/11/2019)</li> <li>- Natal</li> <li>- Valores (Autonomia, Dedicção, Partilha, Gratidão)</li> </ul>
			

## Modelo de Planejamento Diário

### SUGESTÃO DE ROTEIRO PARA PLANEJAMENTO EDUCAÇÃO INFANTIL

#### Cabeçalho do planejamento:

E.M. “ \_\_\_\_\_ ”

MONTE MOR, \_\_\_\_\_ DE \_\_\_\_\_ DE 2020.

PROFª \_\_\_\_\_ TURMA \_\_\_\_\_

#### Acolhida:

**Civismo:** (Hino Nacional/Monte Mor)

**Rotina:** (fichas)

**Ajudante do Dia:** (aproveitar para realizar as anotações no diário de bordo sobre o ajudante)

**Quantos Somos:**

**Calendário:**

**Aniversariantes:**

A exploração dos cartazes pode ser descrita semanal/quinzenal conforme a entrega do planejamento.

#### Música:

- Quando for trabalhar a descontração dos alunos, cantar na rodinha da conversa, pode apenas citar o nome (ex: caixinha com fichas de música)
- Quando for explorar objetivos específicos, citar: nome/letra/objetivos trabalhados/modelo da atividade/modelo do cartaz.

---

**Roda da Conversa:**

Explorar assuntos referentes aos temas/projetos trabalhados.

**Chamada:**

Cada dia ou semana explorar de uma forma diferente.

**História: (nome/autor):**

- descrever os objetivos com esta história
- os materiais que serão utilizados

**Atividades-** descrever qual será

- tipo:coletiva/independente/individual
- eixo: matemática/movimento/arte/música/linguagem oral e escrita.

**Seguindo a matriz curricular:**

- citando os eixos
- direcionamentos
- objetivos que serão trabalhados/alcançados.
- modelo da atividade anexada

**Atividade Diversificada (CANTINHOS):** listar cada cantinho que será trabalhado, elencando seus nomes e objetivos. LEMBRANDO QUE É NECESSÁRIO TER CANTINHOS SUFICIENTES PARA TODA A CLASSE (EXEMPLO: NUMA SALA COM 28 ALUNOS É PRECISO DISPONIBILIZAR 7 CANTINHOS)

Exemplo para descrição dos cantinhos:

---

MESA 1: cantinho de faz de conta: reproduzir/imitar a realidade.

MESA 2: blocos lógicos: despertar o conhecimento físico onde a criança pega, observa e identifica os atributos de cada peça.

MESA 3: bonecas e panelinhas

MESA 4: carrinhos com pistas feitas em EVA, explorar o sentido da pista vai/volta.

MESA 5: salão de beleza

MESA 6: escritório

MESA 7: dinossauros

MESA 8: cantinho de intervenções da professora- explorar atividades matemáticas, jogos, regras dos jogos, escrita direcionada, atividades de escrita)

**Atividade Extraclasse:** nome da brincadeira, regras/direcionamento que será trabalhado. OBSERVAR O TEMPO QUE SERÁ UTILIZADO PARA EVITAR A OCIOSIDADE E A INDISCIPLINA.

**Avaliação final:** avaliar se o objetivo trabalhado naquele dia foi alcançado (escolhendo uma das habilidades que trabalhou) explorando de forma lúdica/ bem descontraída.

## Sondagem Inicial



PREFEITURA DE  
**MONTE MOR**  
GOVERNO DE AÇÃO

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E TURISMO  
Rua Capitão Augusto Steffen, 57 - Jardim Planalto - Monte Mor - SP - (19) 3879-9400

E.M. \_\_\_\_\_

### SONDAGEM FEVEREIRO (INICIAL) / 2018

NOME: \_\_\_\_\_

PROFESSORA: \_\_\_\_\_ 2ª FASE- \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_\_

#### **ATIVIDADE 1 (ESCRITA):** ESCREVA SEU NOME NO ESPAÇO ABAIXO

( ) COM APOIO DO CRACHA

( ) SEM APOIO DO CRACHA

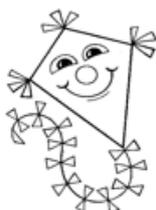
#### **ATIVIDADE 2 (DESENHO):** AUTORRETRATO.

**ATIVIDADE 3 (ESCRITA):** MEUS BRINQUEDOS PREFERIDOS

---



---



---



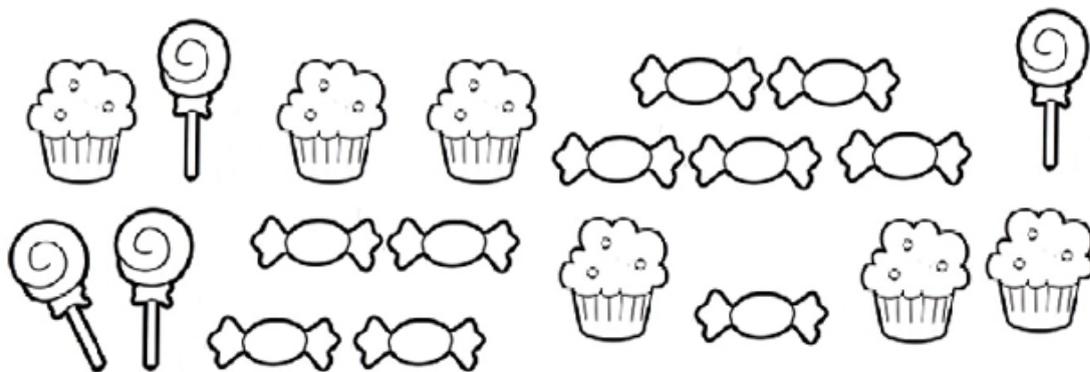
---

FRASE: 

---



MATEMÁTICA - OBSERVE AS IMAGENS E REGISTRE AS QUANTIDADES CORRESPONDENTES:



 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

TOTAL DE DOCES:

\_\_\_\_\_

OBSERVAÇÕES: (analisando a contagem, o registro, o traçado e o reconhecimento da sequência numérica até 20, no total de doces)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

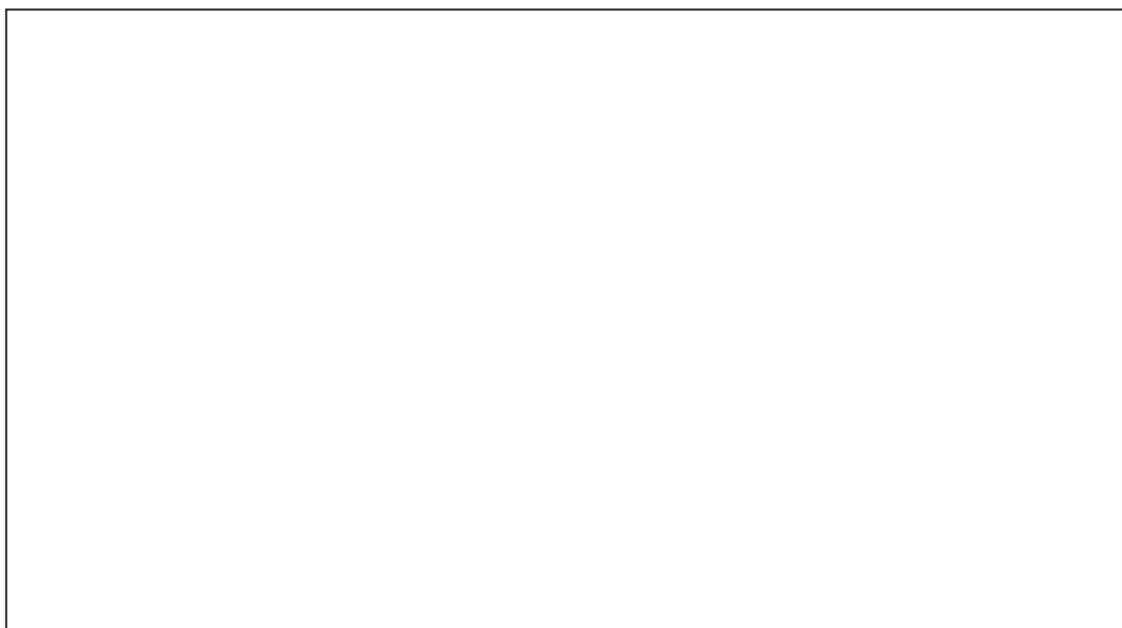
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

DESENHO: DESENHE VOCÊ NA FLORESTA



GARATUJA DESORDENADA( ) GARATUJA ORDENADA( ) PRÉ ESQUEMÁTICO( ) ESQUEMÁTICO( )

## Mapa da Classe - Frente



PREFEITURA DE  
**MONTE MOR**  
GOVERNO DE AÇÃO

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E TURISMO  
Rua Capitão Augusto Steffen, 57 – Jardim Planalto – Monte Mor – SP – (19) 3879-9400

### MAPA DA CLASSE – EDUCAÇÃO INFANTIL/2019 HIPÓTESES DE ESCRITA

Escola: \_\_\_\_\_ Fase: \_\_\_\_\_

Professor: \_\_\_\_\_ Nº de Alunos: \_\_\_\_\_

<b>AZUL</b> PRE-SILABICO	<b>VERDE</b> SILABICO SEM VALOR SONORO	<b>AMARELO</b> SILABICO COM VALOR SONORO	<b>LARANJA</b> SILABICO-ALFABETICO	<b>VERMELHO</b> ALFABETICO
-----------------------------	---	---	---------------------------------------	-------------------------------

NOME DOS ALUNOS	IDADE	OBS.	1º B		2º B		3º B		4º B	
			ESCRITA	FALTAS	ESCRITA	FALTAS	ESCRITA	FALTAS	ESCRITA	FALTAS
01.										
02.										
03.										
04.										
05.										
06.										
07.										
08.										
09.										
10.										
11.										
12.										
13.										
14.										
15.										
16.										
17.										
18.										
19.										
20.										
21.										
22.										
23.										
24.										
25.										
26.										
27.										
28.										
29.										
30.										

	Encaminhamento p/ Psicóloga		Neurologista		Acompanhamento Psicóloga
	Encaminhamento p/ Fono		Conselho Tutelar		Acompanhamento Fono

**Mapa da Classe - Verso**

---

**ACOMPANHAMENTO DA REUNIAO PEDAGOGICA-ED. INFANTIL/2019**

<b>AÇÕES E METAS PARA O 2º BIMESTRE</b>
<b>AÇÕES E METAS PARA O 3º BIMESTRE</b>
<b>AÇÕES E METAS PARA O 4º BIMESTRE</b>
<b>PARECER DO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM</b>



