

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARCILENE RICARDA DA SILVA VALVERDE

**AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO
DE GOIÂNIA: UM ESTUDO DOCUMENTAL**

GOIÂNIA
2022



UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☒ Dissertação ☐ Tese ☐ Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Marcilene Ricarda da Silva Valverde

3. Título do trabalho

Avaliação em Educação Infantil no Município de Goiânia: um estudo documental

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Gina Glaydes Guimarães De Faria, Professora do Magistério Superior**, em 15/09/2022, às 09:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **MARCILENE RICARDA DA SILVA VALVERDE, Discente**, em 16/09/2022, às 17:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3022493** e o código CRC **412D1D87**.

Referência: Processo nº 23070.019277/2022-00

SEI nº 3022493

MARCILENE RICARDA DA SILVA VALVERDE

MARCILENE RICARDA DA SILVA VALVERDE

AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA: UM ESTUDO DOCUMENTAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Fundamentos dos Processos Educativos.

Orientadora: Prof^a. Dr.^a Gina Glaydes Guimarães de Faria.

GOIÂNIA
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Valverde, Marcilene Ricarda da Silva

Avaliação em Educação Infantil no Município de Goiânia: [manuscrito] :
um estudo documental / Marcilene Ricarda da Silva Valverde. - 2022.
cxxix, 142 f.

Orientador: Profa. Dra Gina Glaydes Guimarães de Faria.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação,
Goiânia, 2022.

Inclui siglas.

1. Educação Infantil. 2. Avaliação. 3. Secretaria Municipal de
Educação. 4. Pesquisa Documental. I. Faria, Dra Gina Glaydes
Guimarães de, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata Nº 113 da sessão de Defesa de Dissertação de **Marcilene Ricarda da Silva Valverde** que confere o título de **Mestra em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás-PPGE/FE/UFG, na área de concentração em **Educação**.

Aos vinte dias do mês de junho de dois mil e vinte e dois (20/06/2022), a partir das 09h, em plataforma virtual no link público <http://meet.google.com/jpv-aaqi-fxy>, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada **"Avaliação em Educação Infantil no Município de Goiânia: um estudo documental"**. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora Profª. Drª. **Gina Glaydes Guimarães de Faria** (PPGE/FE/UFG), doutora em **Educação** pela **UFG**, com a participação dos demais integrantes da Banca Examinadora: Profª. Drª. **Mona Bittar** (FE/UFG), doutora em **Educação Brasileira** pela **UFG** - integrante titular externa e Profª. Drª. **Lucia Maria de Assis** (PPGE/FE/UFG), doutora em **Educação** pela **UFG** - integrante titular interna. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Profª. Drª. Gina Glaydes Guimarães de Faria, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Integrantes da Banca Examinadora, aos vinte dias do mês de junho de dois mil e vinte e dois.

Banca Examinadora:

Profª. Drª. Gina Glaydes Guimarães de Faria

Profª. Drª. Mona Bittar

Profª. Drª. Lucia Maria de Assis

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Gina Glaydes Guimarães De Faria, Professora do Magistério Superior**, em 28/06/2022, às 20:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mona Bittar, Usuário Externo**, em 29/06/2022, às 09:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lúcia Maria De Assis, Professor do Magistério Superior**, em 29/06/2022, às 20:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2980494** e o código CRC **EAEB52D9**.

Referência: Processo nº 23070.019277/2022-00

SEI nº 2980494

AGRADECIMENTOS

A Deus, por permitir que eu estivesse aqui. Em tempos sombrios de dores e perdas de tantas pessoas queridas e até mesmo desconhecidas que vivemos com a pandemia da Covid-19, estar viva hoje é um milagre oferecido pela força divina de quem me ama e deseja que eu continue materializada nesta vida, muitos amigos e familiares não tiveram a mesma sorte. Obrigada pelo dom da vida.

Agradecimento especial, mas muito especial, a minha professora e orientadora professora Gina Glaydes Guimarães de Faria, por tudo que vivemos nesta jornada, cada choro, cada sorriso, cada conquista e cada perda. Fomos neste processo mais que orientadora/mestranda, fomos força e incentivo na caminhada. O compartilhamento de todos os momentos vividos tornou esse elo maior e mais forte, para cruzar o ponto de chegada como quem busca superar as intempéries da travessia, fortalecidas para novas caminhadas. Minha orientadora foi minha luz, minha rocha, minha amiga, minha confidente, pessoa com quem dividi todas as angústias deste processo de formação, que não foram poucas. Obrigada Gina, com todo respeito. A senhora me incentivou a resistir, mesmo quando achava que seria meu “último suspiro”. O resultado deste trabalho tem mais do que uma alegria de concluir uma etapa, tem a alegria de concluir caminhando junto com a senhora. O meu eterno obrigada pela generosidade, pela confiança, pela sabedoria, pelo rigor acadêmico e por acreditar em mim.

À professora Mona e à professora Lúcia, pelo zelo com as correções e sugestões que contribuíram para melhoria do trabalho. O olhar cuidadoso e criterioso contribuiu para o resultado apresentado nestes escritos.

Aos professores da linha de pesquisa Fundamentos dos Processos educativos, que contribuíram para minha formação e qualificação. Aos demais professores e servidores da Universidade e do PPGE-UFG.

À minha amiga Francielly, que ficará em meu coração eternamente, pois não soltou a minha mão nesta trajetória. Amiga que me acompanhou e motivou, dividindo as angústias e momentos de desesperos, a palavra amiga fortalecia cada passo a ser dado. Amiga, levo você para minha vida.

À minha amiga Jovenília, que me socorreu quando precisei sempre com muita generosidade e presteza. Jô, você tem lugar especial no meu coração e na minha vida. Vou fazer questão de nunca perdê-la de vista.

Aos meus colegas e companheiros da Universidade Federal de Goiás, que me auxiliaram nas dúvidas e nas angústias. Obrigada, Jeison, Janainy, Andréia, Bárbara, Gabriel, Valéria, Simone, Fernanda, Jovenília, Adriane e muitos outros que agora não consigo listar, mas que sempre estiveram prontos a ajudar e interagir.

Aos meus colegas da Rede Municipal de Educação, que me iluminaram as dúvidas suscitadas no decorrer da pesquisa e contribuíram quando necessitei de documentação da SME para contribuir com meu trabalho. Em especial, minha amiga Lola Sandra, Sônia Moura, Joice Giovane, Helena Rezende e Danielle. Muito obrigada, esta conquista tem a contribuição de vocês.

À minha querida mãezinha, que, mesmo não entendendo nada do que eu fazia, vendo minha fadiga dizia: “confia, que vai dar tudo certo e logo vai passar”. Minha mãe me ensinou a ser persistente com toda a garra que teve educando meus 4 irmãos e eu, sozinha. Sua postura de mulher forte é meu símbolo de resistência e com ela sei que posso contar 24 horas por dia. Muito obrigada, minha mãe, por me fazer forte. Estar neste lugar de conquista tem muito a ver com o que me ensinou. Obrigada por pedir proteção e benção a Deus pela minha vida e minha saúde. Te amo minha, mãezinha.

Às minhas irmãs e irmãos, que souberam compreender minha ausência nas reuniões e no grupo de família. A ausência por este período não nos torna mais distantes, pois a presença física não é a única forma de demonstrar meu carinho por vocês.

Ao meu esposo, Valdomiro, que tem sido meu maior companheiro nesta jornada. Agradeço pelo cuidado comigo, pela comidinha quentinha feita enquanto estudava, pelo carinho com um café da manhã reforçado nos dias de maior correria, pelo incentivo dizendo: “você é inteligente demais, como você consegue estudar desse tanto?” Obrigada pela paciência, pelo amor, pelo companheirismo e partilha nos momentos de alegria e de tristeza, na saúde e na doença, pois esses últimos anos a doença chegou muito mais perto de todos nós. Dedico este trabalho a você e aos nossos filhos.

Aos meus filhos: Hellen Munyque, Maycon Túlio e Victor Hugo, razão do meu caminhar e das minhas lutas. Vocês são minha inspiração, por vocês eu lutaria todos os dias em busca do melhor lugar para cada um. Vocês, filhos, não têm dimensão do tamanho do amor de uma mãe, mas conseguem retribuir esse amor do jeitinho de vocês, cuidando de mim neste período de muita luta e demanda. Mais do que nunca vocês alegram meu coração e me provam que estou seguindo o caminho certo e que vocês estão seguindo para o caminho do bem. Amo vocês, meus filhos.

À minha netinha Júlya Beatriz, um serzinho tão pequeno e tão cheio de amor e carinho. A sua alegria é minha alegria, seu sorriso me faz sorrir. Mesmo nos momentos tristes a sua alegria me contagia. Minha pequena bonequinha que chegou para encher nossas vidas de alegria e diversão. Haja energia para acompanhar. Te amo mais que tudo, minha pequena, os momentos de ausência da vovó foram por este trabalho e agora que o objetivo foi cumprido teremos mais tempo para brincar.

Aos parentes e amigos, que, mesmo de longe, estiveram torcendo pela minha vitória. A minha nora, que se dispôs sempre que precisei a me ajudar no que fosse necessário. Agradeço a todos que, de forma direta ou indireta, tornaram possível a concretização desta pesquisa. Muito obrigada a todos vocês!

“Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”.

(Karl Marx)

RESUMO

Este trabalho discute a avaliação em Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia, tendo como objetivo geral apreender a concepção de avaliação em Educação Infantil na interface com as concepções de criança, sendo consideradas as diretrizes oficiais formuladas em âmbito nacional e municipal. Como objetivos específicos da pesquisa, busca-se compreender os processos históricos na institucionalização da educação das crianças de zero a cinco anos em ambientes coletivos, apreender a concepção de criança a partir dos documentos exarados pelo MEC e compreender como se concebem os processos avaliativos na educação infantil do Município de Goiânia baseados na concepção de criança que se embasam as diretrizes orientadoras. Para fundamentar a pesquisa, foram utilizados autores como Kramer (1982, 2001, 2014), Kramer e Leite (1996), Rosemberg (1999, 2001, 2002, 2013), Campos (1999, 2013), Kuhlmann Junior (1996, 1998, 2015), Luckesi (2005), Hoffmann (2015), Rosemberg (2001), Freitas et al. (2014), Oliveira e Cruz (2010), que colaboraram com a pesquisa no sentido de se compreender as primeiras discussões referentes à educação infantil, suas concepções e contradições como parte integrante da educação básica. A análise documental teve como base os principais documentos nacionais e os documentos produzidos pela Rede Municipal de Educação de Goiânia, sendo analisados por meio de um roteiro de análise constando itens como: concepção de criança, concepção de educação infantil e concepção de avaliação. A pesquisa corrobora a literatura educacional sobre o tema nos seguintes pontos: na crítica à concepção assistencialista, prevalece a defesa da educação infantil como instância formativa das crianças pequenas em suas dimensões do educar, do cuidar e do brincar; a recorrência de uma concepção de criança como sujeito de direitos, tendo nela mesma a centralidade na dinâmica educacional com a finalidade de se promover a aprendizagem e o desenvolvimento em perspectiva integral; a contraposição e a busca de superação dos processos avaliativos tradicionais, classificatórios e excludentes, enfatizando-se a avaliação mediadora, formativa e reflexiva. Mas foi possível identificar, particularmente a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma concepção de educação que tende a retomar a educação infantil como uma etapa preparatória para o ensino fundamental, tendo como eixo a preocupação com as competências e sua avaliação. Os principais achados da pesquisa revelam a presença, nos documentos, de uma concepção de criança como sujeito de direito, autônomo e cidadão. Revelam, por outro lado, a ausência da concepção de avaliação em alguns dos documentos analisados. Alerta-se para o cuidado com diretrizes curriculares que tendem a minimizar as conquistas relacionadas aos direitos das crianças por meio de uma racionalidade mais diretamente vinculada aos interesses sociais imediatos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Avaliação. Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Pesquisa documental.

ABSTRACT

This paper discusses the evaluation in early childhood education of Goiânia's Municipal Education Network, with the general purpose of apprehending the conception of evaluation in early childhood education in the interface with conceptions of child, taking into consideration the official guidelines formulated within the national and municipal scope. As specific research goals, we aim to comprehend the historical processes in the institutionalization of education of children from zero to five years old in collective environments, apprehend the conception of child from documents written by MEC, and comprehend how the evaluation conceptions are conceived in early childhood education in the city of Goiânia, based on the conception of child upon which the directives are based. In order to substantiate the research, authors such as Kramer (1982, 2001, 2014), Kramer e Leite (1996), Rosemberg (1999, 2001, 2002, 2013), Campos (1999, 2013), Kuhlmann Junior (1996, 1998, 2015), Luckesi (2005), Hoffmann (2015), Rosemberg (2001), Freitas et al. (2014), Oliveira and Cruz (2010) have been utilized. These authors collaborated with the research in the sense of comprehending the first discussions related to early childhood education, its conceptions and contradictions as an unabridged part of basic education. The documental analysis has been based on the main national documents and on the documents produced by Goiânia's Municipal Education Network, being analysed by means of an analysis script which contains items such as: conception of child, conception of early childhood education and conception of evaluation. The research corroborates the educational literature on the matter in the following points: in the criticism regarding the welfare conception, the defense of early childhood education prevails as a formative instance of young children in their dimensions of teaching, caring for and playing; the recurrence of a conception of child as a subject of rights, having in themselves the centrality in the educational dynamics with the purpose of promoting learning and development in a wholesome perspective; the contraposition and search for overcoming the traditional, qualifying and exclusionary evaluative processes, emphasizing the reflexive, formative and mediator evaluation. However, it has been possible to identify, particularly from the Common National Curriculum Base (BNCC), a conception of education that tends to recapture early childhood education as a preparatory step for elementary school, having its axis in the preoccupation with competences and their evaluation. The main research findings reveal the presence, in the documents, of a conception of child as a subject of rights, independent and citizen. They reveal, on the other hand, the absence of a conception of evaluation in some of the analysed documents. Attention is directed to the care regarding curricular guidelines that tend to belittle the achievements related to children's rights through a reasoning more directly linked to the immediate social interests.

Keywords: Early Childhood Education. Evaluation. Municipal Secretary of Education of Goiânia. Documentary research.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 EDUCAÇÃO INFANTIL E OS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO:	
CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL	19
1.1 Atendimento às crianças pequenas: um percurso histórico	19
1.2 Avaliação e seus processos constitutivos na história da educação infantil	33
2 EDUCAÇÃO INFANTIL E AVALIAÇÃO: IMPASSES E DIRETRIZES LEGAIS NO	
ATENDIMENTO AO DIREITO DA CRIANÇA PEQUENA	44
2.1 A avaliação e a concepção de criança, infância e educação infantil como emblema nas DCNEIs	44
2.2 BNCC: estruturação e normatização do currículo e o lugar da avaliação numa nova perspectiva de educação infantil	57
2.3 Educação Infantil na legislação: apontamentos e contradições	69
3 A AVALIAÇÃO E CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITO NA REDE	
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA	77
3.1 Educação Infantil na SME de Goiânia: mapeando as políticas para constituição de creches e pré-escolas como o lugar da criança	77
3.2 Concepções de avaliação nas propostas da SME-Goiânia para a educação infantil e as interfaces do processo histórico e político constituindo a documentação de uma rede de educação	81
3.3 Avaliação institucional na SME de Goiânia: um olhar reflexivo para o contexto e a criança	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	125
APÊNDICES	132
Apêndice I - Quadro I - Levantamentos dos trabalhos na Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses (BDTD- 2005 a 2020) organizadas por temática, autor e ano	132
Apêndice II - Quadro II - Roteiro de análise dos documentos selecionados na pesquisa ..	141
Apêndice III - Quadro III - Das 10 competências constantes na BNCC	141
Apêndice IV - Quadro IV - Documentos orientadores da Proposta Pedagógica de Goiânia	142

INTRODUÇÃO

Na condição de professora da Rede Municipal de Educação de Goiânia e atuante na Educação Infantil desde o ano de 2006, são muitas questões que inquietam minha prática, especialmente aquelas relacionadas aos processos avaliativos e suas implicações para a formação da criança. Movida por esta inquietação, ainda no curso de Especialização em Psicologia dos Processos Educativos, ofertado pela Universidade Federal de Goiás, realizei, como trabalho de conclusão do curso, um estudo documental intitulado: *Avaliação na Educação Infantil de Goiânia: uma análise a partir dos registros pedagógicos* em 2017. Analisei Relatórios Individuais de Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança, redigidos pelos professores, semestralmente, em que constatei uma elaboração pouco consistente quanto à incorporação de referenciais teóricos para a avaliação, particularmente quanto à concepção de criança e da própria educação infantil, base para a avaliação em suas múltiplas determinações.

A inquietação por desvelar como se constituem as concepções que embasam a avaliação na primeira etapa da educação básica, seus fundamentos teóricos e legais, impulsionou meu ingresso no Curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGE/FE/UFG) para fazer o Mestrado em Educação na linha de pesquisa Fundamentos dos Processos Educativos. Inicialmente, ao ingressar no PPGE/FE/UFG, a intenção era realizar uma pesquisa na própria Rede Municipal de Educação de Goiânia para ouvir os profissionais que atuam diretamente com as crianças e são responsáveis pela sistematização do material utilizado para compor a documentação que faz parte dos processos avaliativos.

O objetivo principal era analisar o que os profissionais compreendem sobre a avaliação em Educação Infantil e analisar os registros avaliativos produzidos, buscando relacionar com as concepções de criança, infância e educação infantil que se fazem presentes na literatura educacional e nos documentos da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Assim, o projeto de pesquisa apresentado ao PPGE/FE/UFG tinha como escopo a pesquisa empírica e documental. Entretanto, devido à pandemia causada pelo novo coronavírus, o SARS-CoV-2, causador da Covid-19, e suas consequências devastadoras, não foi possível realizar a pesquisa conforme proposta inicialmente.¹

¹ A Covid-19, doença até então desconhecida, impôs a adoção de medidas de contenção do vírus, sobretudo o *isolamento social* para o controle da doença. Apesar do desgoverno em âmbito central, a maioria dos governos estaduais e municipais adotou medidas mais rigorosas, como ocorreu em Goiás, em que o governador decretou a suspensão das atividades em todas as instituições escolares públicas e privadas no estado em 15 de março de 2020, considerando a Nota Técnica da Secretaria de Saúde de Goiás, com base nas recomendações da Organização

Assim, foi necessário redimensionar o projeto, o que resultou no desenvolvimento da pesquisa documental. Este trabalho trata da avaliação no âmbito da educação infantil, temática que tem desafiado a pesquisa educacional, sobretudo a partir da incorporação da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996). De acordo com Severino (2013), a pesquisa documental refere-se aos “conteúdos dos textos [que] ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise” (SEVERINO, 2013, p. 51).

Gil (2002, p. 45), em consonância com Severino (2013), indica que a pesquisa documental “vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”. De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 2), a pesquisa documental é essencial em “Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.” De acordo com os autores,

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos [...]. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 2).

Assim como para Gil (2002), para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 2), a pesquisa documental refere-se a um procedimento de pesquisa que envolve “técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. O primeiro procedimento adotado para a reformulação do projeto de pesquisa envolveu a revisão bibliográfica, de modo a mapear as principais temáticas tratadas na produção acadêmica sobre a avaliação em educação infantil e identificar os documentos mais citados, compondo assim as fontes documentais que embasariam a investigação.

Para tanto, foi realizada a revisão bibliográfica sobre a temática da avaliação em educação infantil na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)² e no

Mundial de Saúde que, em 11 de março de 2020, declarou a Covid-19 como uma doença pandêmica, o Decreto estadual nº 9.633, de 13 de março de 2020, dentre outros documentos (<https://www.goias.gov.br/index.php/servico/35-saude/120919-governo-suspende-aulas-nas-escolas-publicas-e-privadas-de-goias>). Permanece o processo pandêmico e mesmo com mais 600.000 mortes no Brasil e o acirramento das desigualdades econômicas, sociais e educacionais, o negacionismo em relação à doença e à vacina prevalece, com a forte contribuição do governo federal.

² A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertação é um portal de busca que reúne e divulga os textos

repositório da Universidade Federal de Goiás, sendo esta última busca destinada ao refinamento do levantamento de trabalhos que se relacionassem ao tema da avaliação em educação infantil no município de Goiânia. Para o levantamento, foi adotado o filtro “ciências: humanas: educação” mediante os termos de busca “avaliacao and educacao infantil”, no período compreendido entre 2005 e 2020. O período escolhido buscou captar o momento de publicação de documentos relevantes para a temática da avaliação em educação infantil, considerando que, em 2006, foi publicado o documento intitulado *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006) e no município de Goiânia iniciava-se a implementação da proposta *Saberes Sobre a Infância: a construção de uma Política de Educação Infantil*, publicada em 2004, e *Estudos nos Centros Municipais de Educação Infantil*, publicado em 2006. Esses são documentos importantes para construção da política de atendimento à educação infantil no município, porém, outros documentos municipais de anos anteriores foram analisados nesta pesquisa, devido a sua relevância para compreensão da avaliação em educação infantil no município de Goiânia.

Durante a revisão bibliográfica, foram identificados inicialmente 71 produções científicas, tendo sido excluídas aquelas voltadas para temáticas diversas, como: Programa Nacional para Alfabetização na Idade Certa, prevenção à violência na escola, uso da fotografia em pesquisas científicas, transições dentro do sistema de ciclos, formação de professores de educação física, análises de programas de leitura ou de estudos das altas habilidades, pesquisa com foco em problemas de fonoaudiologia, educação ambiental, dentre outras. Com o refinamento, foram selecionados 40 trabalhos, cuja leitura ampla permitiu mapear os temas mais recorrentes, bem como identificar os documentos mais citados que foram selecionados para a análise (Apêndice I).

Em relação aos trabalhos, chama atenção o maior número de teses e dissertações publicadas a partir do ano de 2014, 75% das produções selecionadas. Em relação às temáticas, sobressaem os estudos sobre gestão, planejamento e currículo, seguidos de preocupações com a avaliação do desenvolvimento da criança e com a atuação e formação docente. Os demais temas referem-se a aspectos históricos da educação infantil, sua expansão, relações família e instituição, dentre outros. Quanto à avaliação, a análise indica a prevalência de pesquisas voltadas para a avaliação dos processos pedagógicos, seguindo-se análises sobre a instituição e

em menor número a avaliação externa, conforme será discutido no transcurso deste trabalho.

Em relação à avaliação dos processos pedagógicos, observa-se uma preocupação com a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, em que são utilizados os registros ou relatórios como forma de avaliação (FERNANDES, 2017; AMARAL, 2014; ARAKAKI, 2019; LAMAS, 2014), portfólios (TONELLO, 2015). Também foram observados trabalhos que tratam da documentação pedagógica e outros registros diversos (MOREIRA, 2015; PEREIRA, 2014; NASCIMENTO, 2020; LOMBA, 2013; FAGUNDES, 2014; CASTRO, 2014; ALMEIDA, 2014; SOUZA, 2018; GLAP, 2013). Foram identificados trabalhos que tratam da avaliação institucional e avaliação de proposta pedagógica, como o trabalho de Souza (2015), Brandalise (2007) e Ribeiro (2010). Em menor número, foi identificado um trabalho relacionado à avaliação externa, como o de Vitória (2019). Concomitante a este levantamento, foi realizado o estudo de autores que têm embasado as discussões sobre educação infantil no Brasil, como Kramer (1982, 2014), Rosemberg (1999, 2001, 2002, 2013), Campos (1999, 2013), Kuhlmann Junior (1996, 2015).

A revisão de literatura possibilitou identificar os documentos de âmbito federal mais recorrentes na produção acadêmica selecionada: a *Constituição Federal*, de 1988, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei nº 9.394/1996, e os *Planos Nacionais de Educação* (BRASIL, 2001-2011, 2014-2024). Relacionados diretamente à educação infantil, foram identificadas as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2010), o documento *Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação* (BRASIL, 2012), *Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil* (BRASIL, 2006, 2018), *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2017).

Quanto aos documentos formulados pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME), os trabalhos de Lemos (2016) e Ferreira (2017) subsidiaram a seleção dos documentos formulados pela SME-Goiânia, assim como a busca pessoal da autora deste trabalho mediante consulta à Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Foram selecionados para análise: *Educação Infantil: uma proposta pedagógica para pré-escola* (GOIÂNIA, 1996), *Saberes sobre a Infância: A Construção de uma Política de Educação Infantil* (GOIÂNIA, 2004), *Indicadores de Qualidade da Ação Pedagógica na Educação Infantil do Município de Goiânia* (GOIÂNIA, 2008), *Infância e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia* (GOIÂNIA, 2014), *Ação Pedagógica nas instituições de Educação Infantil da RME: planejamento, avaliação e outros registros* (GOIÂNIA, 2015), *Documento Curricular da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia* (GOIÂNIA, 2020).

A análise documental orientou-se pelo roteiro constando os seguintes itens, organizados em duas partes. Na primeira parte, constam os dados de identificação do documento, seus objetivos, os autores e as fontes legais que embasam cada documento. Na segunda parte, objetivando captar como os processos avaliativos são concebidos no âmbito da educação infantil, buscou-se apreender a concepção de criança e de infância, de educação, de educação infantil, da relação família-escola, da aprendizagem, do professor e os formatos de avaliação indicados em cada documento (Apêndice II).

Assim, a presente pesquisa tem como objetivo geral apreender a concepção de avaliação em educação infantil na interface com as concepções de criança e infância, considerando documentos oficiais formulados em âmbito federal e no município de Goiânia. Desse modo, busca-se compreender: Qual concepção de avaliação permeia os documentos selecionados para esta pesquisa? Como a concepção de criança subsidia as diretrizes para avaliação em educação infantil? Ao desenvolver estas questões, propôs-se entender como se dá a interlocução da Rede Municipal de Educação de Goiânia com as diretrizes nacionais quanto à questão da avaliação e sua relação com a concepção de criança.

Em relação aos objetivos específicos, busca-se compreender, no Capítulo 1, o processo histórico de atendimento às crianças pequenas no Brasil e a concepção de avaliação que se constitui historicamente no âmbito da educação infantil. São discutidas a constituição da concepção de educação infantil e os processos que se deram para conceber o atendimento à criança de zero a cinco anos em ambientes institucionalizados, considerando as pesquisas formuladas para a definição do cuidar e educar como parte integrante desta etapa da educação básica.

Apreender criticamente a concepção de avaliação em sua relação com a concepção de criança em documentos exarados pelo MEC, considerando a elaboração de diferentes documentos de âmbito nacional que norteiam o desenvolvimento de ações educativas e pedagógicas e os processos avaliativos, orientados aos diferentes ambientes institucionalizados e modificados conforme o contexto histórico, político, e social são discutidos no Capítulo 2.

Identificar nos documentos: *Educação Infantil: uma proposta pedagógica para pré-escola* (GOIÂNIA, 1996), *Saberes sobre a Infância: A Construção de uma Política de Educação Infantil* (GOIÂNIA, 2004), *Indicadores de Qualidade da Ação Pedagógica na Educação Infantil do Município de Goiânia* (GOIÂNIA, 2008), *Infância e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia* (GOIÂNIA, 2014), *Ação Pedagógica nas instituições de Educação Infantil da RME: planejamento, avaliação e outros registros* (GOIÂNIA, 2015), *Documento Curricular da*

Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia (GOIÂNIA, 2020), produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, como os processos avaliativos são concebidos com base na concepção de criança, as formas de organização de atendimento dessa rede de educação, bem como os moldes do processo de transposição da responsabilidade do Estado para os municípios da educação das crianças de zero a seis anos de idade, serão apresentados no Capítulo 3.

1 EDUCAÇÃO INFANTIL E OS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO: CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo organiza-se em dois movimentos inter-relacionados: no primeiro, discute-se o desenvolvimento histórico das concepções de criança e de infância, compreendendo os processos históricos que delimitam o enfoque assistencialista em relação ao atendimento das crianças pequenas até a constituição das instituições de educação infantil, momento em que se efetiva a concepção de criança como sujeito de direitos.

Discute-se, posteriormente, como a avaliação é integrada aos processos educacionais voltados para o atendimento da criança de zero a seis anos. O enfoque do assistencialismo ao atendimento educacional perpassa a natureza da avaliação tradicional elucidada por Luckesi (2005) e Freitas (2014) para uma avaliação formativa e mediadora referenciada por Hoffmann (2006, 2013, 2015), que se constitui nos processos continuados embasados no cuidar e educar. A criança pobre dita incapaz é submetida aos processos de avaliação por meio de testes psicométricos que constituem uma “teoria” que dita a criança ora como “deficiente” cultural, ora como privada de inteligência, ora biologicamente deficiente, e que perpassam esse contexto histórico engendrado de (pre)conceitos até configurar-se numa legislação que a considera sujeito capaz, autônoma e de direitos.

1.1 Atendimento às crianças pequenas: um percurso histórico

Em estudo clássico sobre a história social da criança e da família, Philippe Ariès discute como o sentimento moderno de infância acompanha a constituição da vida privada e da família nuclear burguesa, o que leva o autor a afirmar que “podemos imaginar a família moderna sem amor, mas a preocupação com a criança e a necessidade de sua presença estão enraizadas nela” (ARIÈS, 2014, p.193). Para o autor, a preocupação com a criança sintetiza-se no seu processo educacional que remonta às ações de eclesiásticos e juristas moralistas do século XV e seus desdobramentos no âmbito da escolarização que passa a difundir-se mais intensamente no século XVII.

Nesse processo, a criança é isolada do mundo dos adultos e levada para a escola, “numa espécie de quarentena” (ARIÈS, 2014, p. 11), cujo ensino é exercido predominantemente por ordens religiosas, destacando-se o ensino dos jesuítas que se volta principalmente para as crianças e os jovens. Desse modo, a aprendizagem social, típica das sociedades tradicionais, é substituída pela escola nas sociedades industriais. Sob o princípio de que a criança necessita de

tempo para amadurecer e de cuidados especiais, consolidam-se “sentimentos novos, uma afetividade nova [...] o sentimento moderno da família” (Ibidem, p.194).

Kuhlmann Junior (1998), apesar das críticas que tece à transposição da pesquisa de Ariès à realidade brasileira, enfatiza a importância do trabalho do autor para os estudos sobre a criança e a família moderna numa perspectiva histórica no sentido de desvelar como o sentimento moderno de infância se imbrica ao modelo da família burguesa.³ Para Kuhlmann Junior (1998, p.16), “As instituições de educação da criança pequena estão em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção [...]”, sendo que no Brasil documentos apontam referências à criança no processo de catequese das crianças indígenas, na atuação de crianças órfãs oriundas de Portugal que atuam como mediadoras no processo pedagógico, indicando como a relação criança-criança é valorizada no processo de aprendizado.⁴

Apesar de reconhecer que a visão de mundo dominante de uma época refere-se à da classe dominante, o autor menciona fontes que indicam que já no século XVIII, no Brasil, “as crianças do povo possivelmente estariam sendo tratadas com maior consideração e liberdade por suas famílias” (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 25) do que as crianças das classes altas, educadas sob um intensificado processo repressivo. Em relação à educação das crianças das classes populares, Kuhlmann Junior (1998) destaca o grande número de documentos voltados para o atendimento dos pobres e/ou trabalhadores, o que permite ao autor afirmar que estes registros são centrais para a apreensão da história da infância nos diferentes países e, também, no Brasil.

À medida que o nosso país busca sua modernização, já no final do século XIX, sob o princípio do progresso, instaura-se a preocupação com a busca de suas potencialidades e os meios de as realizar. A criança e a educação escolar, sob bases científicas, passam a ser consideradas essenciais no processo de modernização do país. Instituições como a escola primária, a creche, os internatos, dentre outras, são debatidas conforme interesses das relações de classes vigentes. Seguindo a mesma lógica societária da burguesia francesa que afasta seus filhos das escolas populares (ARIÈS, 2014), no Brasil, as famílias abastadas do século XIX também rechaçam as instituições educacionais de base popular, consideradas uma ameaça à

³A crítica de Kuhlmann Junior (1998) à transposição dos estudos de Ariès para a realidade brasileira será aprofundada em estudos posteriores.

⁴ Em relação a este ponto, lembra-se aqui de estudos históricos sobre a relação psicologia e educação no Brasil em que os “saberes psicológicos” encontram suas raízes no chamado período pré-institucional, no Brasil colônia, em que a educação articula-se “ao fenômeno psicológico, abordando temas como aprendizagem, desenvolvimento psicológico, motivação, jogos infantis, controle de comportamento, prêmios e castigos, personalidade, educação feminina e educação indígena” (ANTUNES, 2011, p.14).

ordem, o que fomenta a difusão de instituições de cunho assistencial para as classes subalternas (KUHLMANN JUNIOR, 1998).⁵

Sob a racionalidade da “assistência científica” que afirma que têm mérito aqueles que se submetem à ordem e por isso merecem o atendimento, busca-se o controle, o disciplinamento do trabalhador. É nesse diapasão que se dá o debate sobre as instituições voltadas para o atendimento da criança, indicando como

[...] o pensamento educacional tem mostrado resistência em aceitar os elementos comuns entre as instituições constituídas para atender a segmentos sociais diferenciados. Insiste-se na negação do caráter educativo daquelas associadas a entidades ou propostas assistenciais [...]. (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p.73).

Este embate obscurece a discussão sobre a concepção de educação das instituições de educação infantil que atendem as crianças pobres, “e acaba-se por sugerir aos que nela atuam – mesmo que não se queira isso - a adoção de um modelo *escolarizante*, totalmente inadequado à faixa etária atendida” (Ibidem, p. 80, grifo no original). Este embate se reproduz até os dias de hoje, permeando as políticas públicas educacionais com importante desdobramento para a concepção de educação infantil e seus processos de avaliação. Este ponto será discutido ao longo deste trabalho.

As primeiras instituições voltadas para a educação infantil se efetivam em meados do século XIX nos países capitalistas centrais, mediante a expansão do ensino elementar como símbolo de modernidade.⁶ No Brasil, as chamadas instituições pré-escolares⁷ têm origem nas instituições de proteção à infância. Diferentemente da concepção que orienta as creches em países europeus, vinculada à expansão do trabalho industrial feminino, no Brasil, ainda carente de indústria, tal relação é nuançada no sentido de que a origem da creche associa-se ao escravismo.

A associação ocorre no âmbito da preocupação com a lei do “Ventre Livre, que teria trazido um problema para as donas de casa, em relação à educação das crianças de suas escravas” (Ibidem, p. 83), denotando como a “creche popular [é criada] mais para atender às mães trabalhadoras domésticas, do que às operárias industriais” (Idem). Estabelece-se, assim, uma dualidade entre os jardins de infância destinados aos ricos, geralmente financiados por

⁵ É nesse momento que concepções médico-higienistas alcançam a educação, explicando e justificando as desigualdades sociais que se transmutam em desigualdades pessoais, culturais e/ou educacionais (PATTO, 2015).

⁶ Tais instituições são difundidas nas exposições internacionais, eventos realizados em diferentes países com tom apologético ao progresso da sociedade em bases técnicas e científicas.

⁷ “[...] creches, escolas maternas e jardins-de-infância” (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 81).

setores privados, e os asilos e creches, voltados para os pobres, de modo geral mantidos pelo setor público, em que as creches são concebidas como um “mal necessário”.⁸

Em levantamento da produção acadêmica de cursos de Pós-Graduação em História, entre 1985 e 1994, voltado para a temática da infância, Kuhlmann Junior (2015) destaca que, apesar das diferentes temáticas tratadas, as preocupações pedagógicas estão presentes na produção, o que evidencia a historicidade do tema. As preocupações pedagógicas são evidenciadas pela presença de autores como Comenius, Rousseau, Pestalozzi e Froebel, importantes referências para o estudo da história da infância no Brasil. Apesar de distinções importantes, esses referenciais teóricos têm na criança a centralidade dos processos educacionais, sendo este um ponto essencial para a discussão dos processos educacionais voltados para as crianças pequenas.

Kuhlmann Junior (2015), ao se referir aos termos infância e criança, afirma que um não se sobrepõe ao outro, sendo que

[...] a palavra *infância* evoca um período da vida humana; no limite da significação, o período da palavra inarticulada, o período que poderíamos chamar de construção/apropriação de um sistema pessoal de comunicação de signos e de sinais destinados a fazer-se ouvir. O vocábulo *criança*, por sua vez, indica uma realidade psicobiológica referenciada ao indivíduo. (KUHLMANN JUNIOR, 2015, p. 16).

À medida que infância e criança se referem a categorias distintas e inter-relacionadas, e não sendo possível narrar a história da criança a partir dela mesma, o autor enfatiza que o estudo tanto da infância quanto da criança insere-se no processo histórico. Ressalta que a melhor forma para definir e captar a criança nas narrativas de quem busca defini-la é apropriar-se dos discursos sobre a constituição histórica da infância. Dito de outro modo: a infância relaciona-se intrinsecamente com a sociedade e é no emaranhado das relações sociais que a infância se concretiza. Assim, a infância é condição social da criança.

No processo histórico de educação das crianças pequenas, as preocupações pedagógicas implicam-se à forte relação com a assistência à criança pobre ou abandonada no contraponto à educação das crianças mais ricas. Questões como a saúde ou a mortalidade infantil delimitam o atendimento voltado para as crianças em situação de vulnerabilidade e expostas às doenças. Sobressaem, ainda, os estudos sobre a família, particularmente quanto à condição da mulher em sua relação com a maternidade e impactos para os processos educativos das crianças. Não

⁸ Kuhlmann Junior (1998, p.84) cita o jardim de infância anexo à escola normal Caetano de Campos, fundada em 1896, como uma exceção, pois se trata de uma instituição pública de qualidade frequentada pelos “filhos da burguesia paulistana”.

por acaso, Souza (2017, p. 30) afirma que o atendimento à infância, no Brasil, ocorre sob três registros:

[...] ora sob o viés da saúde, ora sob o da assistência social, ora sob o da educação [o que] mostra a fragmentação de concepção sobre a Educação Infantil, em que o cuidar é destinado às crianças pobres, enquanto o educar é reservado às crianças mais abastadas.

Observa-se que em seu nascedouro a educação infantil já continha a tensão entre o cuidar e o educar que atravessa sua história. Além dos temas acima mencionados, Kuhlmann Junior (2015) identifica, nos estudos analisados, questões relacionadas ao estudo de crianças escravizadas do século XIX, ao ensino primário, aos parques infantis e aos livros didáticos para a infância. A relação entre os processos de industrialização, o trabalho da mulher e o atendimento às crianças pequenas é analisada por Oliveira (2002), que indica a intensificação das discussões sobre espaços destinados às crianças pequenas.⁹

Devido às necessidades de subsistência, as mulheres se sujeitam às longas jornadas de trabalho, com salários muito baixos. Assim, à medida que as mulheres adentram o mercado de trabalho, seus filhos são submetidos aos cuidados de outras mulheres, as “criadeiras”,¹⁰ em situações muito precárias em relação aos cuidados com as crianças. Sob tais condições, intensificam-se as reivindicações por melhores condições de trabalho.

Entre as reivindicações de parte do movimento operário, na década de 20 e no início dos anos 30, por melhores condições de trabalho e de vida estava a da existência de locais para guarda e atendimento das crianças durante o trabalho das mães. (OLIVEIRA, 2002, p. 96).

Entretanto, apesar de ser uma reivindicação legítima, alguns operários e patrões apresentam opiniões divergentes a respeito, pois muitos defendem que a mulher permaneça em casa provendo os cuidados junto aos filhos: “[...] tanto o discurso dos patrões como o próprio movimento operário enaltecem um ideal de mulher voltada para o lar, contribuindo para que as poucas creches criadas continuassem a ser vistas como paliativos, como situação anômala” (OLIVEIRA, 2002, p. 96).

Alguns empresários, no entanto, cedendo à pressão de grande parte do operariado e ao

⁹ A relação entre ampliação das instituições voltadas para o atendimento da criança pequena e a inserção da mulher no mercado de trabalho é tratada por diversos autores como Kishimoto (1986).

¹⁰ “Criadeiras” é o nome dado às mulheres que se dispõem a cuidar das crianças pequenas enquanto as mães trabalham. O índice de mortalidade infantil é muito grande devido aos poucos cuidados com a higiene das crianças, dentre outros. Acabam sendo estigmatizadas como “fazedoras de anjos”.

mesmo tempo objetivando enfraquecer o movimento dos trabalhadores, buscando controlar as formas de vida dos operários dentro e fora das fábricas e atraindo mais mão de obra, acabam construindo creches e escolas maternais para atender os filhos dos operários. Esta decisão se coloca para os patrões em termos de lucratividade à medida que espaços adequados para os filhos dos trabalhadores promoveriam maior rendimento, especialmente das mulheres operárias. Assim, as crianças das famílias pobres vão ocupando espaços coletivos de cuidados.

As reivindicações destinadas aos donos das indústrias logo passam a ser destinadas ao Estado, incorrendo no aumento da demanda por creches e escolas maternais. Dos anos de 1930 até os anos de 1980, consolida-se uma visão sobre a educação da criança pequena que chega aos dias de hoje: o Estado, sob a alegação de escassos recursos financeiros, faz parcerias com setores privados, imprimindo “uma tendência assistencialista e paternalista à proteção da infância brasileira, em que o atendimento não se constitui um direito, mas em favor” (KRAMER, 2001, p. 61), obscurecendo a problemática das contradições inerentes à sociedade de classes. A pré-escola consolida-se em chave assistencialista, desconsiderando a criança como sujeito concreto e social, constituída e constituinte na/da materialidade social.

Na análise dos processos iniciais de atendimento em creches, Kuhlmann Junior (1996) relata o discurso de que as instituições para as crianças pequenas não são consideradas espaços de aprendizagem, apenas de cuidados e higiene. Indica, no entanto, um tensionamento: alerta que os jardins de infância criados por Froebel¹¹ são considerados instituições educacionais por natureza e que as creches e escolas maternais, - “ou qualquer outro nome dado a instituições com características semelhantes às *Salles d’Asile*” – seriam assistenciais e não educariam. Entretanto, essas outras também educavam, - não para emancipação, mas para subordinação (KUHLMANN JUNIOR, 1996, p. 25, grifo no original).

Enfatiza o autor que desde a criação dos jardins de infância já se percebe uma diferenciação no atendimento às crianças das diferentes classes sociais, considerando que alguns espaços como as creches ou escolas maternais cumprem a função de acolhimento e cuidado e não para a formação das crianças pobres. Os jardins de infância são criados para atender os filhos das famílias da classe média, enquanto as creches, sob um caráter assistencialista, atendem os “filhos de pobres”.

¹¹ Kishimoto e Pinazza (2007) destacam que, para Dewey, “O projeto pedagógico froebeliano nasce e desenvolve-se em meio a esses conflitos ideológicos, como um projeto emancipador de educação infantil, posto que, desde o século XVIII, na Alemanha, diferentemente do que ocorreu em outros países da Europa, perseverou uma ideologia romântica de liberdade que se distanciava do caráter de restauração preconizado por outras ideologias. O Jardim-de-infância de Froebel tornou-se conhecido pelo cultivo da vida social livre e cooperativa que destoava de tendências político-sociais restritivas e autoritárias que persistiam na Alemanha, as quais impossibilitavam pensar a continuidade do mundo exterior no interior da instituição infantil”. (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007).

Kishimoto (1986), em pesquisa realizada no estado de São Paulo, buscando compreender a educação pré-escolar em instituições para as crianças pequenas, identifica que há, historicamente, uma falta de compreensão dos profissionais, educadores e pesquisadores sobre a importância de considerar as crianças em seu processo de desenvolvimento. Assim, a criação dos espaços para atendimento a essas crianças é considerada uma base importante para compreensão da infância. Tal aspecto seria explicitado no âmbito dos direitos da criança só muito recentemente em nosso país.

O aparato legal relacionado ao direito da criança, segundo Campos (1999), é timidamente contemplado quando da aprovação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) em 1934. A autora destaca que os artigos 389 e 396 obrigam a organização por parte das fábricas de medidas de atendimento às mães que amamentam, tendo como foco o direito da criança ao aleitamento materno. Outra questão designada nesta lei é a possibilidade de as fábricas estabelecerem convênios com creches para resguardar as crianças, filhas(os) de mães trabalhadoras.

Historicamente, as legislações trabalhistas costumam ser designadas e atendidas de forma mais urgente do que a legislação educacional. Desse modo, apesar de os primeiros espaços para atender a criança pequena surgirem no século XIX, seja em Jardins de Infância, creches e escolas maternais ou parques infantis, a legislação que se refere a eles é estabelecida em 1971. Oliveira (2002) destaca que a Lei nº 5.692, de 1971, enfatiza que “os sistemas velarão para que as crianças de idade inferior a 7 anos recebam educação em escolas maternais, jardins-de-infância ou instituições equivalentes” (Ibidem, p. 108). No entanto, é omissa quanto às reivindicações para a ampliação de vagas e melhoria na qualidade de atendimento às crianças da classe trabalhadora.

Campos (1999) afirma que a intensa mobilização das mulheres reivindicando seus direitos básicos de ter onde deixar os filhos é o que garante a implantação do direito de todas as crianças ao atendimento em creches, mesmo que sob uma perspectiva assistencialista. Ressalta que os mesmos intelectuais que criticam a educação compensatória defendem que os poucos recursos destinados à educação deveriam priorizar o Ensino Fundamental obrigatório e não serem divididos com a pré-escola.

Nos embates entre diferentes concepções de educação das crianças pequenas, prevalece, no âmbito legal, a implementação de órgãos e projetos voltados para as parcerias entre governos estaduais e municipais e instituições como a Legião Brasileira de Assistência (LBA) e seu Projeto Casulo, “objetivando, ‘com pouco gasto’, atender ao maior número possível de crianças” (KRAMER, 2001, p.72). O Projeto Casulo, desenvolvido em todo o país nos anos de

1970/1980, objetivava atender crianças de zero a seis anos, de modo a prevenir a marginalização e contribuir com as mães quanto às demandas relacionadas ao mercado de trabalho.

Identifica-se, no projeto, a preocupação com o atendimento às necessidades da criança e às peculiaridades de seu desenvolvimento, cada vez mais recorrentes nos documentos que tratam da educação infantil até os dias de hoje. Kramer (2001) alerta que o Projeto Casulo preconiza a não preparação da criança para a escolaridade, centrando-se no atendimento nutricional e nas atividades lúdicas. Entretanto, o proposto no documento se amplia e se diversifica conforme os convênios vão sendo estabelecidos com as diferentes instituições distribuídas pelo país. Apesar disso, “a tônica explícita da LBA parece ser a de considerar a pré-escola como solução aos problemas do [então] ensino de 1º grau” (Ibidem, p.75).

Assim, a pré-escola, sob o registro do cuidado e da assistência, passa a ser vista nos anos de 1960 e 1970 como redentora para a resolução dos males do então ensino de 1º grau, à época marcado por fortes índices de repetência e evasão, especialmente no momento da alfabetização (PATTO, 2015). Com base em modelos da psicologia experimental, a teoria da carência cultural afirma que a pobreza ambiental promoveria deficiências no desenvolvimento psicológico infantil, redundando nos problemas comportamentais e de aprendizagem na escola. A concepção de ciência que adota e os limites dos instrumentos de avaliação têm como resultado um “conhecimento científico que leva apenas ao reconhecimento-desconhecimento do que se propõem a desvendar” (Ibidem, p.74), confirmando preconceitos em relação às crianças pobres e às suas famílias.

Dizem para o oprimido que a deficiência é dele e lhe prometem uma igualdade de oportunidades impossível, através de programas de educação compensatória que já nascem condenados ao fracasso quando partem do pressuposto de que seus destinatários são menos aptos à aprendizagem escolar. (PATTO, 2015, p.74).

Sob a promessa de justiça social, a pré-escola compensatória reverteria o déficit cultural e as deficiências psicológicas decorrentes da pobreza. Kramer (1982, 1996, 2001) desenvolve esta discussão em relação à educação das crianças pequenas ao indicar como as instituições pré-escolares compensatórias consolidam-se no Brasil nos anos de 1970, sob o regime militar, com base na “teoria” da privação cultural. Tal concepção é fortemente criticada nos anos de 1980, momento de intensas mobilizações sociais no âmbito da “distensão democrática”. Discussões teóricas e político-pedagógicas aprofundam o debate sobre as instituições de educação infantil, particularmente nos grandes centros urbanos, mediado pelo movimento das mulheres na defesa do direito à educação de qualidade em creches e pré-escolas (KRAMER; LEITE, 1996).

Associada aos movimentos sociais mais amplos, a mobilização dos profissionais da educação se intensifica e fortalece a criação de sindicatos e associações de pesquisa, a consolidação dos programas de pós-graduação e a criação de periódicos científicos na área da educação, sob a defesa da escola pública, gratuita e laica, desde a pré-escola até a universidade (SAVIANI, 2007). Assim, em relação à educação das crianças pequenas, sobressaem três pilares que sustentam a constituição da educação infantil no Brasil: a pesquisa e a construção teórica, a mobilização social e o engajamento específico e o trabalho pedagógico (KRAMER; LEITE, 1996).

Emblemática desses avanços, a pesquisa de Kramer e Leite (1996) afasta-se dos estudos até então predominantes na área da educação que têm por base a psicologia e seus princípios relacionados à defesa dos dons e aptidões naturalmente herdados.¹² Afasta-se também das teses ambientalistas que entrelaçam formulações da antropologia fundadas na defesa de culturas primitivas em contraposição às culturas superiores e explicações oriundas da psicologia experimental, já mencionadas, que justificam as deficiências/diferenças culturais sob o mote da pobreza como causa das deficiências linguísticas, cognitivas, morais, dentre outras, que promoveriam o fracasso escolar das crianças provenientes das classes populares.

Segundo Kramer e Leite (1996), até a Segunda Guerra Mundial, as dificuldades de aprendizagem são explicadas e justificadas no Brasil e em diferentes países pela psicologia das diferenças individuais. Com base nos testes psicométricos, a responsabilização pelas dificuldades encontradas na escola é tributada às próprias crianças. O chamado “determinismo biológico” parte da concepção de que a criança pobre não tem sucesso na escola devido a uma ordem natural, condicionada por fatores hereditários, “delineado com base em padrões fixos de desenvolvimento, de linguagem e de socialização, uma infância definida pela falta, por aquilo que não é, que não tem, que não conhece e, fundamentalmente, uma criança compreendida pela negação de sua humanidade” (Ibidem, p. 16).

Esta concepção resulta em políticas e programas educacionais de base racista e discriminatória, aceitas por educadores por longos anos. Em meados da década de 1970 é que o debate se desloca do “determinismo biológico” para o “determinismo social”, no âmbito das explicações centradas nas teses da privação/carência cultural.¹³

¹² Para Kramer e Leite (1996), o estudo de Philippe Ariès, acima mencionado, traz uma contribuição importante ao indicar que a infância não existe da mesma forma em todos os tempos e lugares; ela se modifica de acordo com a organização social. Segundo a autora, uma de suas maiores contribuições na pesquisa sobre a infância relaciona-se ao fato de iluminar a condição e a natureza histórica e social do ser criança.

¹³ Para a autora, “[...] as origens remotas dos programas compensatórios podem ser encontradas em Froebel, e nos primeiros jardins de infância fundados nas favelas alemãs, em pleno advento da revolução industrial; em Montessori e suas “Casas de Bambini” em favelas italianas, em Mc Millan - contemporânea de Montessori – e na

Estávamos em meados dos anos 70 e a abordagem da privação cultural – cunhada no pós-guerra e, portanto, quase 20 anos antes – em países onde filhos de imigrante, das populações negras (no caso dos Estados Unidos) ou daqueles que viviam em situação de miséria apresentavam problemas na escola chegava ao Brasil, rompendo com a explicação biológica e instaurando um determinismo social, atribuindo agora culpa pelo fracasso na escola a fatores sociais, culturais, ambientais, mas de maneira a – perversamente – responsabilizar os que sofriam as consequências do problema (KRAMER; LEITE, 1996, p. 16).

Campos (2013) também destaca o predomínio do caráter assistencial das instituições infantis. Destaca a diferenciação nos formatos educativos, organizados de acordo com a estrutura econômica das crianças atendidas.

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).

No discurso adotado por defensores da educação compensatória, conforme descreve Campos (2013), observa-se a busca da padronização das crianças oriundas dos segmentos populares tendo como modelo as crianças de classe média. Apesar de suas distinções, os enfoques dados à educação infantil são permeados pelo “assistencialismo científico” que prevalece no país até os anos de 1980: “[...] as polêmicas relacionadas ao significado ideológico da criança nas diversas classes sociais e os diferentes conceitos de infância construídos ao longo da história” (KRAMER; LEITE, 1996, p.14). Esses reverberam nas justificativas científicas para as desigualdades educacionais no âmbito das relações sociais intrinsecamente desiguais.

Kramer (1982, p. 54) indica em que medida a defesa da pré-escola compensatória é incorporada “na proposta da política educacional brasileira em relação às crianças de 0 a 6 anos, atribuindo-lhe verdadeira função terapêutica para as ‘carências culturais’ das crianças provenientes das classes sociais dominadas”. Para a autora, a propulsão de políticas voltadas para a pré-escola no Brasil, no contraponto à concepção de uma pré-escola concebida como panaceia para os problemas da educação brasileira, especialmente o enfrentamento de questões relacionadas ao fracasso escolar, marcado pelos altos índices de repetência no 1º ano do ensino primário, tem por base a crítica às teses da carência cultural.

ênfase que dava não só à assistência médica e dentária, mas também de estimulação cognitiva, para que as deficiências das crianças fossem compensadas”. (KRAMER, 1982, p. 55).

Sob o princípio da defesa da educação de qualidade como direito social, há um deslocamento importante quanto à concepção da educação das crianças pequenas que passa a ser debatida nos termos da defesa da criança em sua especificidade, como sujeito de direitos. Para Kramer (1982), a carência cultural das crianças oriundas das classes populares não está na “ausência de saberes” e/ou em deficiências individuais das crianças, mas nas desigualdades de classes que impedem ou dificultam o acesso ao saber historicamente produzido. Assim, sob a “Constituição cidadã”, assume-se que a educação infantil é um dever do Estado e um direito da criança. É o que se discute a seguir, considerando as diretrizes legais e suas implicações para a configuração da educação infantil até os dias de hoje.

Os estudos e as pesquisas educacionais sobre a educação infantil, desde os anos de 1980, têm confrontado a perspectiva assistencialista sob um enfoque crítico com base em aportes fundados numa concepção histórica de criança, perfazendo um consenso quanto aos avanços da nova concepção de criança como sujeito de direitos. Esta concepção tem como suporte jurídico-legal a Constituição Brasileira promulgada em 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990.

Alves (2007) destaca que os movimentos sociais, fortalecidos no momento da “distensão democrática” nos anos de 1980, no âmbito das reivindicações para o atendimento às crianças, envolvem a participação efetiva das mães trabalhadoras e dos educadores, resultando em garantias legais no campo da educação, que também contribuem com avanços para a educação infantil. De acordo com Alves (2007), o movimento de luta pela escola pública intensifica-se a partir da década de 1980, particularmente quanto à reivindicação da educação para crianças de zero a seis anos.

Para a autora, as reivindicações favorecem a discussão sobre os direitos da infância e da adolescência que chegam ao Congresso Nacional, efetivando-se no debate quanto à garantia de educação em creches e pré-escolas como direitos de todos. Essas discussões e lutas resultam na inclusão da educação das crianças de zero a seis anos na Constituição Federal de 1988, em que a criança é reconhecida como *sujeito de direitos*; a educação em creches e pré-escolas passa a ser de responsabilidade do Estado, compartilhada com a família.

Nesse sentido, Campos (1999) destaca que a legislação passa a amparar a criança em suas necessidades individuais, pois os direitos irrevogáveis da criança até então estavam historicamente ligados aos direitos do adulto. De acordo com a autora, somente nos anos 1980, com os movimentos sociais no contexto da transição democrática, é que a complexidade do atendimento à criança passa a ser vista com mais profundidade, envolvendo debates quanto à qualidade do atendimento de crianças pequenas, consolidando-se como objeto de estudo nas

universidades. As pesquisas identificam que a baixa qualidade e os processos ligados somente aos cuidados da criança são prejudiciais ao seu desenvolvimento, desencadeando, dentre outras, reflexões sobre a integração de pré-escolas e creches a um mesmo campo temático.

Para Costa (2009), o processo de redemocratização e mobilização dos movimentos sociais em busca de melhores condições de vida e educação de qualidade possibilita à educação infantil ganhar espaço na legislação. Porém, de acordo com Campos (1999), a discussão sobre o direito da criança e da qualidade em creches ganha efetivo destaque, principalmente, quando ocorre a mudança nos lugares de discurso e reivindicação das mulheres e da luta feminista. As mulheres integram-se às discussões realizadas no Conselho Estadual da Condição Feminina de São Paulo, Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), no âmbito educacional – na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), em que se defende o direito da criança em sua especificidade. Assim, as lutas passam das ruas aos espaços mais formalizados, sendo realizada em órgãos oficiais da administração, pós-período militar (CAMPOS, 1999).

É nesse movimento que se estabelece a creche como direito da criança; também se enfatiza a responsabilidade de socialização da “jovem geração” como responsabilidade de toda a sociedade. Firmadas pela *Carta de Princípios da Criança: Compromisso Social* que surge a partir do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, as propostas para a Constituição Federal implicam-se na defesa da criança como sujeito de direitos. Entre as propostas indicadas, estabelecem-se três princípios: o primeiro, que a creche seja instituída como direito universal da educação do “cidadão criança” de zero a seis anos de idade; o segundo, que o atendimento não seja orientado pela caridade ou bondade, isto é, que a instituição seja concebida como espaço de educação e não apenas de guarda ou proteção; e o terceiro, que a educação infantil seja instituída como direito de todas as crianças independentemente da atividade que a mãe exerça.

A partir desse movimento, por meio de embates intensos, reivindicações são incorporadas na Constituição de 1988, definindo a educação infantil como parte integrante da educação escolar, passando, posteriormente, a ser organizada em creches e pré-escolas. Outro marco fundante da afirmação da criança como sujeito de direitos é o ECA, que estabelece seu direito à educação, conforme Capítulo IV – Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, artigo 53:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência. (BRASIL, 1990, p. 42).¹⁴

A concepção de criança como sujeito de direitos tem sido tema recorrente na pesquisa educacional, prevalecendo um consenso sobre o avanço da concepção quanto à garantia, à proteção integral do sujeito, assim como a proposição de medidas complementares para o cumprimento do exarado na lei. Para Alves (2011), além do ECA, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, é considerada outro avanço para a educação infantil no sentido de reafirmar o direito à educação das crianças na referida faixa etária, mas sobretudo ao integrar a educação infantil à educação básica, conforme exposto na Seção II, artigos 29, 30 e 31.

O Artigo 29 estabelece que a educação infantil passa a ser a primeira etapa da educação básica com finalidade de contribuir para o desenvolvimento integral da criança em seus diversos aspectos: psicológico, físico, intelectual e social, complementando a ação da família; o Artigo 30 afirma a necessidade de se adequar os processos educativos e pedagógicos a essa faixa etária e subdivide a educação infantil em creches, destinadas às crianças de zero a três anos, e pré-escolas, voltadas para as crianças de quatro a seis anos de idade, e o Artigo 31 trata da organização da carga horária obrigatória e jornada diária, frequência, documentação específica e formato de avaliação (BRASIL, 1996). A partir da LDB/1996, são formulados diversos documentos específicos para a educação infantil, o que marca, do ponto de vista legal, a ruptura com a concepção assistencialista até então prevalecente.

Há que se enfatizar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/1996, ao designar a educação infantil como primeira etapa da educação básica, tornando-a obrigatória para crianças de quatro a seis anos de idade, conforme acima mencionado, estabelece, também, a formação superior obrigatória para profissionais que nela atuam. Explicita a avaliação como parte integrante do processo educacional, devendo ser realizada com acompanhamento e registro e não tendo objetivo de promoção. Enfatiza ainda mais o direito da criança à educação pública e de qualidade. Nesse ponto está a centralidade da garantia do direito à educação e do início da discussão da qualidade em creches e pré-escolas.

¹⁴ Ver a Lei nº 13.845, de 18 de junho de 2019, que “dá nova redação ao inciso V do art. 53 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para garantir vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentam a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica”.

A partir da década de 1980 ampliaram-se o debate e as mobilizações populares em torno da democracia e da garantia de direitos dos cidadãos brasileiros, dentre os quais a educação das crianças pequenas. Nesse contexto, a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 incorporam concepções balizadas na ideia de cidadania e direitos, contemplando a indicação da Educação Infantil como um desses direitos. (ALVES; BARBOSA; MARTINS, 2008, p. 1).

Com essa organização, o Estado pretende garantir à criança o direito à educação, ao convívio social e à família, segundo está declarado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, respaldada na Constituição Federal de 1988.

Nesse sentido, manifesta-se o reconhecimento da necessidade de se promover a Educação Infantil tratando a criança como parte da sociedade e a infância como etapa importante no processo de formação humana. (ALVES; BARBOSA; MARTINS, 2008, p. 1).

Percebe-se um desafio para a educação infantil no que se refere ao atendimento das crianças baseado no compromisso com a criança como sujeito de direitos. O desafio está em integrar os direitos das crianças de zero a cinco anos, de modo que atenda às suas necessidades e que realmente busque a superação da visão assistencialista ou preparatória para outras etapas, que foram engendradas historicamente na sociedade.

A esse respeito, Alves, Barbosa e Martins (2008, p. 3) ressaltam:

Assumir tais premissas, considerando a criança em sua totalidade, representa avanço no campo da educação da infância. Coloca-se, também, a possibilidade de pensar a superação da visão de Educação Infantil como mero período preparatório para o Ensino Fundamental. Consideramos, entretanto, que é ainda insuficiente para garantir a superação de concepções e práticas reducionistas cristalizadas historicamente, que privilegiam o caráter assistencialista e higienista no atendimento educacional às crianças pequenas.

A consolidação da educação infantil como primeira etapa da educação básica implica, em última instância, a formulação de diretrizes curriculares para a educação infantil com base no protagonismo da criança, no respeito às suas necessidades e aos seus direitos em espaços coletivos de aprendizado. Conforme indicado, este trabalho objetiva estudar como a concepção de criança como sujeito de direitos embasa as diretrizes oficiais para a educação infantil, especificamente os processos avaliativos intrinsecamente vinculados à concepção de criança que os orienta. Assim, no próximo item, discute-se como o tema da avaliação tem sido tratado em estudos e pesquisas voltados para a educação infantil.

1.2 Avaliação e seus processos constitutivos na história da educação infantil

Durante muito tempo, a avaliação centrada apenas no aluno fez parte dos ambientes educacionais como se ele fosse o único sujeito presente no contexto escolar e como se a avaliação fosse restrita apenas a este espaço. Porém, a avaliação se faz presente em diversos espaços da sociedade para além da escola. De acordo com Vieira (2015), na própria etimologia, “a palavra ‘avaliar’ é originária do latim e provém da composição *a-valere*, que significa ‘dar valor a’.” (Ibidem, p. 24). Nesse sentido, avalia-se cotidianamente recorrendo ao conhecimento empírico, o que não cabe no campo educacional, pois neste devem ser utilizados critérios e muito rigor teórico.

Para Hoffmann (2015), avaliar em educação é muito mais que emitir valor, é conhecer e perceber, observar e acompanhar um objeto em suas múltiplas dimensões e conduzir para um estágio mais avançado de onde ele está. A autora recorre a duas definições do dicionário para a palavra acompanhar, na busca de explicitar sua abordagem:

Vamos pensar sobre as duas definições do termo “acompanhar”. Pode-se, de acordo com a primeira definição, acompanhar as crianças no sentido de “fazer-lhes companhia, de estar junto delas, observando-as, seguindo-as em seus movimentos”. Entretanto, pela segunda definição do dicionário: acompanhar pode ser “seguir-la com o pensamento, a atenção e o sentimento” esse é o sentido que atribuo ao termo na expressão “avaliar é acompanhar”. Ou seja, acompanhar, em avaliação mediadora, é permanecer atento a cada criança, pensando em suas ações e reações, “sentindo”, percebendo seus diferentes jeitos de ser e de aprender. (HOFFMANN, 2015, p. 14).

Dessa forma, a autora destaca que a avaliação se faz por meio de acompanhamento e mediação, um olhar atento sobre as expectativas e aprendizagens da criança, compreendendo que elas possuem diferentes formas de ser e de se desenvolver. Nesse sentido, “avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões com a intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento” (HOFFMANN, 2015, p. 13). O acompanhamento é efetivado por um conjunto de procedimentos didáticos que não podem ser dados em apenas um determinado tempo ou período.

A autora preconiza a avaliação mediadora como a forma de eleição de acompanhar a criança em seu processo de aprendizagem, considerando a avaliação formativa que não se desvincula do contexto institucional. Para avaliar, é preciso acompanhar o percurso da criança e, nesse sentido, defende uma avaliação mediadora em que a intervenção pedagógica é necessária para complementar o ciclo da avaliação na sua complexidade de ação-reflexão-ação.

Tal concepção de avaliação é inerente a um planejamento flexível que incorpora o contexto da criança e suas necessidades, o que rompe com a rigidez do planejamento tradicional, sua unilateralidade e diretividade. Trata-se de respeitar o ritmo e o tempo do brincar, o que coloca a criança no centro do planejamento das ações com base na interação entre pares.

Assim, a pesquisa sobre a avaliação nessa etapa educacional tende a um consenso quanto ao distanciamento dos processos quantitativos ou práticas que busquem classificar ou medir o conhecimento da criança, como já criticado em outras etapas da educação básica. Conforme será desenvolvido neste capítulo, prevalecem concepções e proposições centradas na defesa da criança como sujeito de direitos, com ênfase no seu protagonismo, tanto no que diz respeito às diretrizes voltadas aos processos pedagógicos quanto à avaliação institucional.

A produção de Freitas et al. (2014) busca elucidar conhecimento referente a três diferentes níveis de avaliação da qualidade de ensino, ponderando a necessidade de “trilhar caminhos” que vão na contramão de alguns processos tradicionalmente concebidos para a ação avaliativa. Nesse sentido, compreende-se que esses níveis perpassam processos de avaliação ocorridos também em educação infantil, em diferente formato, porém, que contribuem para a compreensão dos processos avaliativos que transcorrem essa etapa. Desse modo, os três níveis integrados de avaliação percorridos por Freitas et al. (2014) referem-se à: avaliação da aprendizagem (realizada na sala de aula), avaliação da instituição (feita pelo coletivo) e avaliação das redes de ensino (avaliação externa em larga escala).

Avaliação da aprendizagem é realizada nas escolas, ocorrendo, muitas vezes, na forma mais tradicionalmente conhecida, com uso de provas, exames e testes para classificar os alunos por meio de notas. Por ser uma das mais antigas e conhecidas formas de avaliar, algumas escolas utilizam-na como se fosse a única forma de avaliação possível na educação, constituindo-se como a avaliação mais conhecida nos contextos educacionais. Centra-se nos resultados obtidos pelo educando e busca-se avaliar se ele alcançou ou não os valores desejados. Corroborando Freitas et al. (2014), Luckesi (2005) denomina esse formato de avaliação de “Pedagogia do exame”. Programas de ensino são elaborados todos os anos para que o aluno alcance determinados conteúdos estabelecidos por um currículo e avaliados por provas e exames.

Em relação ao segundo nível integrado de avaliação, a institucional, também conhecida como avaliação de contexto, Freitas et al. (2014) destacam que essa se refere a uma forma de avaliação adotada nas instituições para refletir sobre a qualidade do ensino e dos contextos institucionais, com a participação coletiva de profissionais e famílias. Permite pensar a ampliação dos níveis concebidos para avaliar que se limitavam à sala de aula e à aprendizagem dos educandos. De acordo com Freitas et al. (2014, p. 35),

A avaliação institucional da escola é um processo que envolve todos os seus atores, com vista a negociar patamares adequados de aprimoramento, a partir dos problemas concretos vivenciados por ela. Se a avaliação em larga escala é externa, a avaliação institucional é interna à escola e sob seu controle, enquanto a avaliação da aprendizagem é assunto preferencialmente do professor. Embora o processo seja múltiplo e integrado, cada um tem seu protagonista principal.

Com relação à avaliação de políticas e sistemas, essa objetiva medir a qualidade educacional de nível macro, sendo a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1990, uma das formas encontradas para avaliar a realidade das escolas públicas do país com o objetivo de mensurar a qualidade desses espaços. A esse respeito, Rocha Neto (2020) destaca que os anos de 1990 seguiram uma tendência que acompanhou o alinhamento internacional das políticas públicas a partir de bases neoliberais¹⁵, sendo pautadas pelos organismos de financiamento internacional. Para Rocha Neto (2020), apesar de ter sua relevância, este período foi marcado por uma Reforma de Estado, em que se observa a tendência à elaboração de diretrizes educacionais com base nas avaliações de larga escala. Assim,

[...] ocorreu grandes mudanças nas políticas educacionais e a avaliação tornou-se objeto central destas políticas, não que anteriormente já não fosse debatida ou se falasse sobre avaliação, mas agora a avaliação passa a cumprir uma função alinhada aos princípios mercadológicos: competição, ranqueamento e meritocracia.

Observa-se, nesse período, implementação de outras avaliações em larga escala, como o “ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio (1998); ENCCEJA – Exame Nacional de Competências de Jovens e Adultos (2002); Prova Brasil (2005); Provinha Brasil (2007); Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente (2010); ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização (2013)” (ROCHA NETO, 2020, p. 47-48). Essas avaliações deveriam promover levantamento de resultados, contribuindo com as políticas públicas para educação, porém, o que se viu foi o distanciamento do discurso e da prática com a execução de cortes substanciais de investimento em políticas educacionais, ocasionando o sucateamento das escolas e degradação das condições de trabalho dos profissionais (ROCHA NETO, 2020).

Sob a perspectiva do Saeb como avaliação em larga escala, Freitas et al. (2014, p. 47) defendem:

A avaliação em larga escala, do tipo Saeb, é um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas.

¹⁵ Sobre neoliberalismo, ver melhor em: HARVEY, David. *O neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Loyola, 2008.

Para esses autores, a avaliação em larga escala pode contribuir com informações valiosas sobre as condições de trabalho, desempenho do aluno e funcionamento das escolas, porém, precisa ser conduzida de forma adequada. Ao que parece, o formato utilizado no Brasil seria mais profícuo se, ao invés de realizar avaliações de forma centralizada nos órgãos federativos ou do Estado, elas fossem realizadas a nível de município, pois uma avaliação que busca dados para apreciar e transformar uma realidade precisa evidenciar aspectos mais próximo possível da realidade.

As políticas de avaliação centralizadas se esquecem que não basta o dado do desempenho do aluno ou do professor coletados em um teste ou questionário e seus fatores associados. É preciso que o dado seja “reconhecido” como “pertencendo” à escola. Medir propicia um dado, mas medir não é avaliar. Avaliar é pensar sobre o dado com vista ao futuro. (FREITAS et al., 2014, p. 48).

Em acordo com Freitas et al. (2014), considera-se que as avaliações em larga escala têm sua relevância para as políticas educacionais, porém, os dados coletados devem servir às instituições avaliadas ou serão somente um dado sem a devida reflexão no ambiente educacional propriamente dito. De acordo com Freitas et al. (2014), deveria ser uma prática dos Conselhos Municipais a regulamentação de processos de avaliação das redes municipais para que se estruturasse uma política de avaliação, entendendo que a avaliação não é somente técnica. Concorde-se que avaliação com legitimidade política possibilita maior aceitação, sendo que essa dada a nível municipal torna-se mais pertinente o uso de seus resultados.

No que tange ao Saeb, após sua implementação, criou-se também o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que passa não somente a coletar dados para conhecer a realidade das instituições, como também inicia um processo de classificação das instituições conforme resultados obtidos. É válido salientar que é a partir desses processos de classificação das redes e das instituições que se comprova a centralidade da avaliação no campo das políticas, advindo as alterações em currículos e incidindo na decisão de maior ou menor investimento de recursos conforme os resultados.

De acordo com esses três níveis apresentados, compreende-se que a avaliação da aprendizagem compete ao professor, a institucional compete a todos, seja aos atores participativos neste espaço, seja ao Estado como provedor de políticas públicas para melhoria das redes de ensino.

Consideram-se os estudos de Luckesi (2005) como uma referência quando a discussão se refere à avaliação na educação, visto que contribuem significativamente para a compreensão da avaliação da aprendizagem quando destaca que, historicamente, essa perspectiva tradicional

se define pela aprovação ou reprovação do aluno, sendo utilizada de forma classificatória e excludente, produzindo repetência e conduzindo à evasão. Utiliza-se de provas/exames para verificar o nível de desempenho do educando em determinado conteúdo, sendo elaborados pelo professor e têm por finalidade dar nota ao aluno, a partir dos resultados nas provas, para que ele alcance uma média mínima estabelecida pelo órgão de ensino, para então seguir para o próximo segmento ou série.

Nesse formato de avaliação, encontram-se diversos equívocos. Por anos vem sendo discutida sua complexidade, buscando definir como avaliar, por que avaliar e o que fazer com os resultados dessa avaliação. Para Luckesi (2005), o formato de avaliação tradicional é originário dos processos escolares típicos da sociedade burguesa em que a “pedagogia do exame” toma o lugar da avaliação da aprendizagem mobilizando a comunidade escolar que se volta aos resultados que se traduzem por meio das notas. Desse modo, por vezes, as salas tornam-se locais de treinamento para provas ao invés de espaços de conhecimento.

Pais, sistemas de ensino, profissionais da educação, professores e alunos, todos têm suas atenções centradas na promoção, ou não, do estudante de uma série de escolaridade para outra. O sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação do total de educandos; os pais estão desejosos de que seus filhos avancem nas séries de escolaridade; os professores se utilizam permanentemente dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes, por meio de ameaça; os estudantes estão sempre na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados e, para isso, servem-se dos mais variados expedientes. (LUCKESI, 2005, p. 18).

Tal concepção de avaliação compromete os ambientes educacionais que acabam por perder o seu caráter pedagógico de ensino e aprendizagem. Em sua segunda tese, Luckesi (2005) destaca que a avaliação tem relação com o processo de democratização do ensino, no entanto, esse fato permeia fatores correlacionados que se remetem ao acesso à educação, à permanência e à qualidade. Garantidos estes três fatores, considera-se a verdadeira democratização do ensino.

Corroborando essa discussão, Hoffmann (2013) reafirma que a democratização se relaciona com o acesso universal ao ensino, permanência e continuidade dos processos de aprendizagem e a garantia de qualidade do ensino. Isso porque

[...] qualidade em educação não significa apenas propiciar-lhes a escolarização, mas acesso de fato aos bens culturais da sociedade, acesso à cidadania, acesso à universidade, acesso a uma profissão, enfim, acesso à aprendizagem que propiciará tudo isso. (HOFFMANN, 2013, p. 65).

Garantindo-se os aspectos da qualidade citados, garantem-se, por conseguinte, o acesso e a permanência, resguardando-se a verdadeira democratização do ensino. Compreendida em seus aspectos mais complexos, a avaliação da aprendizagem vem sendo afirmada em torno da avaliação contínua e mediadora, tendo o aluno como centro do processo em clara oposição às notas, à classificação, que resultam em aprovação ou reprovação. Concebe-se que tais mudanças precisam ocorrer principalmente nas formas de registro do professor e em sua compreensão sobre esse processo. De nada adianta transformar o discurso e não alterar a prática.

De fato, as mudanças na área da educação ocorrem a passos lentos, principalmente porque tensões e contradições que atravessam os documentos orientadores se reproduzem nas instituições educacionais. Assim, ainda que as provas sejam substituídas por registros, por exemplo, permanecendo a ênfase no resultado final, acabam se resumindo em “o mesmo do mesmo”. Porém, o aprofundamento do debate possibilita a construção de novas concepções aos profissionais “porque os registros expressam ideias e concepções e estas é que precisam ser repensadas para que se alterem tais práticas verdadeiramente” (HOFFMANN, 2006, p. 137).

Nesse contexto, Luckesi (2005), corroborando Hoffmann (2006), compara avaliação com um ato amoroso que se contrapõe a “atos antagônicos, autoritários, seletivos; e por vezes, rancorosos” (LUCKESI, 2013, p. 170), que muitas vezes punem os educandos. A verdadeira avaliação deve acolher os educandos em suas realidades e necessidades.

Defino a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo de errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. Avaliação tem por base acolher uma situação, para então (e só então) ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. (LUCKESI, 2013, p. 172).

No que tange às discussões sobre avaliação institucional, também nomeada como avaliação de contexto, buscando os estudos de Moro e Coutinho (2018), concorda-se que contribuem para pensar esse formato de avaliação e a educação infantil, pois,

[...] é entendida como um processo contínuo, planejado, negociado (neste aspecto, flexível e informado) e formativo. Por essas particularidades, implica uma metodologia dialógica que permite identificar as necessidades de mudança e, de maneira construtiva, planejar as alterações para a melhoria da qualidade dos serviços ofertados em uma instituição educativa para a pequena infância. (MORO; COUTINHO, 2018, p. 94).

Este formato de avaliação busca qualificar o trabalho desenvolvido e melhorar a estrutura dos espaços em busca de maior adequação às necessidades das crianças e melhoria da

qualidade dos serviços que estão sendo ofertados. Nessa perspectiva avaliativa não está em foco somente a criança e sua aprendizagem, porém, entende-se que, quando se qualificam as práticas pedagógicas e os espaços constituídos e constitutivos da criança e as relações, conseqüentemente, busca-se qualificar as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

A avaliação institucional deve possibilitar visibilidade à vida escolar e ao seu cotidiano, considerando as condições de trabalho, o modelo de gestão, o currículo designado, as demandas da instituição, os recursos disponíveis, as relações interpessoais, a formação dos profissionais, dentre outros aspectos que podem ser avaliados, de acordo com critérios que se relacionam com os objetivos educacionais.

Moro e Coutinho (2018) ampliam o conhecimento sobre alguns condicionantes da avaliação em contexto. Assim, definem quatro princípios condicionantes para que a avaliação em contexto funcione: *princípio da participação democrática*; *princípio negocial*; *princípio da autorreflexividade*; e *princípio da transformação*. O *princípio da participação democrática* refere-se à necessidade de estabelecer e possibilitar a participação de todos os envolvidos no processo avaliativo, dando oportunidades de expressar opiniões, confrontando ideias divergentes e dialogando dialeticamente sobre os variados pontos de vista, tornando o grupo corresponsável pelos resultados da avaliação. Esta percepção da avaliação se caracteriza pela avaliação democrática, participativa e reflexiva, realizada no âmbito da instituição com participação da comunidade escolar, sendo crianças, pais e todos os profissionais que nela atuam.

O *princípio negocial* refere-se ao caráter negociável da avaliação de contexto, em que se considera a natureza social e política do processo e nessa perspectiva conflitam opiniões dos participantes nesse formato de avaliação, considerando que o aprofundamento e a ampliação do conhecimento sobre a realidade investigada possibilitam transformação e melhoria dos contextos avaliados. Considera que, no decorrer do processo avaliativo, os interesses, as demandas e os problemas apresentados podem ser divergentes, porém, há de se considerar que nesse processo de avaliação de contexto é preciso publicizar os diferentes pontos de vista, e discuti-los de modo a chegar em consenso sobre quais os pontos mais críticos da instituição necessitam ser modificados, com vista à melhoria da qualidade educativa.

O *princípio da autorreflexividade* implica o ato da investigação avaliativa reflexiva, que permite aos participantes avaliarem o grupo e ao mesmo tempo exige uma autoavaliação dentro do processo educacional. Essa postura avaliativa baseia-se na autorreflexão sobre o trabalho do grupo e o próprio trabalho, considerando uma autoanálise que possa, além de permitir refletir, mudar por consciência própria aquilo que se considera passível de ser modificado, intervindo

nos pontos e nas questões consideradas críticas durante o processo de avaliação desse contexto. Moro e Coutinho (2018) consideram que, por esse motivo, esta pode ser dada como uma pesquisa-ação.

O *princípio da transformação* é o ponto de chegada de todo processo da avaliação coletiva da instituição na busca pela melhoria da qualidade no contexto. Estabelece que os resultados da pesquisa investigativa da realidade institucional sejam o ponto de intersecção entre os problemas levantados e as mudanças suscitadas. Nesse sentido, para o sucesso deste formato de avaliação democrática, é preciso que os participantes aceitem contribuir para as adequações e melhorias necessárias à maior qualidade do trabalho educacional. Desse modo, avalia-se a necessidade de considerar uma educação infantil de qualidade que possa potencializar os processos de avaliação, objetivando a continuidade dos processos de aprendizagem da criança e transformando este processo avaliativo em processo formativo, pois visa modificar a realidade dos envolvidos e possibilitar-lhes a tomada de consciência e de responsabilidade sobre a formação integral das crianças.

Apesar de os formatos da avaliação irem se transformando conforme as designações de diferentes políticas, Moro e Coutinho (2018) advertem para a complexidade da avaliação em educação infantil e destacam que é fato que processos de avaliação compõem os processos educacionais, seja para classificar, medir, averiguar ou quantificar o conhecimento adquirido pelos alunos. Permeando esses processos, observa-se a distinção sob diferentes óticas do avaliar. Na educação infantil, isso se torna ainda mais complexo devido às peculiaridades dessa etapa e o caráter avaliativo que se propõe nesses contextos.

No Brasil, discutir a avaliação em Educação Infantil permanece um grande desafio tanto no que tange àquela relativa às crianças desta etapa educativa, quanto ao que toca à qualidade dos serviços, em seus aspectos políticos, programáticos, contextuais em âmbito estrutural e processual. (MORO; COUTINHO, 2018, p. 92).

De acordo com Moro e Coutinho (2018), a última década tem trazido ao campo das pesquisas diversos trabalhos relacionados à compreensão da avaliação em educação infantil. Para as autoras, os processos avaliativos não podem ser desconectados de um contexto, desvinculados de uma percepção do antes, durante e depois no momento de um registro avaliativo. A esse respeito, pode-se indicar o estado da arte realizado por Glap (2013), que permite aprofundar as indicações de Moro e Coutinho (2018) quanto aos movimentos da produção sobre a avaliação em educação infantil entre os anos de 2000 a 2012.

Glap (2013) identificou quatro agrupamentos temáticos que sintetizam as concepções

de avaliação na produção analisada: a *avaliação da aprendizagem*, a mais recorrente, a *avaliação institucional e/ou de políticas e programas*, a *avaliação na educação infantil* e a *avaliação na creche*. Em relação à *avaliação da aprendizagem*, sobressaem as preocupações com a avaliação das crianças pelos docentes mediante discussão dos instrumentos de avaliação centrados nos registros, relatórios e portfólios, com prevalência desses últimos. Considerado o mais adequado para a avaliação nessa etapa educacional, o portfólio faculta a interação entre professor e criança, articulando o trabalho pedagógico e a avaliação, “possibilita[ndo] a interação entre alunos, professores, pais e escola, contribuindo, assim, para uma avaliação emancipatória” (GLAP, 2013, p. 88).

Para a autora, o portfólio permite acompanhar de modo mais explícito o desenvolvimento da criança, mas alerta quanto aos riscos de se incorrer numa avaliação classificatória ao se enviesar análises em termos de comparações de capacidade das crianças e a produção de rótulos, questão que pode ocorrer, aliás, em quaisquer processos avaliativos, mesmo no âmbito dos relatórios e das observações. Enfatiza que “o instrumento de avaliação utilizado não garante um processo avaliativo emancipatório, porque isso depende da concepção de avaliação do professor e da escola” (GLAP, 2013, p. 90). Seu posicionamento corrobora a concepção de avaliação formativa da aprendizagem desenvolvida por Hoffmann (2013), que se contrapõe a uma visão mercadológica da avaliação, centrada no produto e não no processo da aprendizagem.

Articulado à avaliação da aprendizagem, o agrupamento temático, intitulado *avaliação na educação infantil*, contempla preocupações quanto à transposição de ações avaliativas presentes no ensino fundamental para a educação infantil, particularmente em relação à criança de 4 a 6 anos, enquanto a avaliação realizada nas creches, focadas no cuidado e no assistencialismo. Para Glap (2013), estes resultados indicam uma ausência de clareza quanto à concepção de avaliação das crianças pequenas, particularmente quanto ao direito de viver sua infância. Essa avaliação tende a ser reguladora e prescritiva, mas a autora alerta que os trabalhos já indicavam maior preocupação da família quanto à educação para além do cuidar, já apontando uma preocupação com o contexto.

Quanto ao agrupamento temático *avaliação institucional e/ou de políticas e programas da educação infantil*, a representatividade de trabalhos encontrados por Glap (2013) foi bem menor que em relação aos agrupamentos 1 - *avaliação da aprendizagem* - e agrupamento 3 - *avaliação na educação infantil* - respectivamente. Os trabalhos incluídos no agrupamento temático 2 – *avaliação institucional e/ou de políticas e programas da educação infantil* - voltam-se à avaliação do contexto educativo, tratando das escalas internacionais norte-

americanas¹⁶, que contemplam diferentes aspectos como espaço físico e mobiliário, cuidados pessoais, interações das crianças, estruturas de programas, dentre outros. A autora indica um posicionamento crítico à adoção desses instrumentos à medida que não seriam fidedignos à realidade brasileira, mas, apesar disso, o processo avaliativo com base nestas escalas possibilitaria problematizar a questão da qualidade das instituições. Em relação a este aspecto, a avaliação aponta a inadequação das instituições para o desenvolvimento das crianças. As escalas e os instrumentos podem auxiliar “na compreensão dos ambientes escolares, mas nunca deve[m] substituir a compreensão dos sujeitos envolvidos no processo institucional” (GLAP, 2013, p. 95).

Conforme a autora, não se identificou, no conjunto destes trabalhos, menção às palavras “professor, aluno, aprendizagem e prática pedagógica” (GLAP, 2013, p. 95). Uma parte desses aspectos também consta na análise realizada neste trabalho, e que será apresentada no Capítulo 3, em relação ao documento *Indicadores de qualidade da ação pedagógica na educação infantil do município de Goiânia* (GOIÂNIA, 2008), a ser discutido à frente, neste trabalho. Este ponto permite inferir que o processo educativo tende a não compor a avaliação institucional com base nas escalas, o que reforça princípios da avaliação tradicional à medida que fragmenta a sala de aula da instituição como um todo, a gestão dos processos pedagógicos, dificultando o diálogo democrático na instituição, desta com a comunidade e com as instâncias oficiais mais amplas.

A análise do grupo de trabalho, categorizado por Glap (2013) como *avaliação na creche*, agrupamento 4, evidencia preocupação com os modelos assistencialistas e a falta de consolidação de processo avaliativo para as crianças de 0 a 3 anos. Semelhante ao agrupamento 2, constata a presença de escalas importadas de outros países para avaliar a qualidade das creches, especificamente escalas norte-americanas para avaliar a qualidade do atendimento à criança brasileira. A autora alerta para os desdobramentos da avaliação para além dos dados estatísticos e, também, para os riscos de se incorrer em uma avaliação classificatória com base apenas no comportamento da criança, isto é, no disciplinamento do corpo, numa perspectiva prescritiva.

Apreende-se, a partir das discussões de Glap (2013), sua contribuição efetiva com esta pesquisa no sentido de compreender os diferentes âmbitos da avaliação em educação infantil. Ressalta-se que, a partir de seus estudos, é possível perceber que a avaliação em educação

¹⁶ As escalas *Infant/Toddler Environment Rating Scale–Revised Edition* (Iters-R10) ITERS e *Early Childhood Environment Rating Scale – Revised Edition* (Ecers-R11) foram avaliações externas importadas do modelo americano e utilizadas no Brasil em 2010 com o objetivo de avaliar a qualidade em seis capitais: Belém, Florianópolis, Campo Grande, Fortaleza e Rio de Janeiro. Essas indicavam aspectos que definiriam o que é uma instituição de qualidade. (SOUZA, 2017).

infantil serve a diferentes objetos. Assim, esta pesquisa define, a partir dos estudos de Glap (2013), e de outros referenciais utilizados, três diferentes âmbitos da avaliação, sendo aqui representados pela *avaliação da aprendizagem, avaliação de contexto ou institucional, avaliação de rede e sistemas*.

No próximo capítulo, discute-se a temática da avaliação em educação infantil, buscando evidenciar como os documentos enfatizam um processo avaliativo centrado na criança, no respeito aos seus direitos e concomitantemente indicar seus limites. Constatam-se ambiguidades que permitem a reprodução de processos tradicionais de avaliação tanto no âmbito pedagógico quanto em relação à instituição. Tenta-se discutir tal processo vinculando-o à totalidade de cada documento analisado, particularmente quanto à concepção de criança como sujeito de direitos que deve subsidiar os processos avaliativos propostos.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL E AVALIAÇÃO: IMPASSES E DIRETRIZES LEGAIS NO ATENDIMENTO AO DIREITO DA CRIANÇA PEQUENA

Expõe-se, neste capítulo, como a avaliação em educação infantil é concebida em documentos exarados pelo MEC, de modo a explicitar em que medida a concepção de criança como sujeito de direitos é abordada. Para tanto, têm-se como emblema do estudo os seguintes documentos: *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2010), *Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação* (BRASIL, 2012) e *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2017).

A seguir, mediante uma leitura crítica dos documentos exarados pelo MEC, faz-se a tentativa de indicar como o princípio da criança como sujeito de direitos, que de fato representa uma conquista em relação aos processos educativos da infância, ainda tem limites que dizem respeito às contradições inerentes aos modos de (re)produção social. A tentativa é explicitar como tal princípio articula-se à defesa da chamada pedagogia da infância, que, conforme será discutido no próximo capítulo, é central nas diretrizes para a educação infantil formuladas pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.

2.1 A avaliação e a concepção de criança, infância e educação infantil como emblema nas DCNEIs

A documentação referente à educação infantil elaborada pelo MEC, como dito anteriormente neste trabalho, ganha maior campo em meados dos anos de 1990. Após o levantamento dos trabalhos científicos produzidos entre 2005 e 2020, buscando identificar os documentos mais recorrentes, constatou-se que, após a designação da educação infantil como primeira etapa da educação básica, pela LDB (BRASIL, 1996), diversas diretrizes foram elaboradas para atender essa nova etapa. Citam-se, por exemplo: os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 1999) e Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001-2011). Contudo, três documentos elaborados pelo MEC, recorrentes nos trabalhos, foram selecionados para análise, iniciando pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2010).

O documento intitulado *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEIs), acompanhado do Parecer nº 022/1998, é aprovado em 7 de abril de 1999 por meio da Resolução nº 01/99. Trata-se da primeira diretriz nacional específica para a educação infantil,

que tem como objetivo “orientar as Instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas” (BRASIL, 1999). Esse documento foi substituído por novas *Diretrizes* em 2010.¹⁷

Publicado no Diário Oficial da União, com aprovação do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, com base na Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, o novo documento, com o mesmo título do anterior, *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2010), é um importante instrumento para organizar as propostas pedagógicas a serem elaboradas e executadas pelos Municípios. Reafirma a educação infantil como primeira etapa da educação básica e os princípios indicados no PNE (2001-2011):

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2010, p. 12).

Sua elaboração, conforme Oliveira e Cruz (2010), foi realizada a partir da discussão entre estudiosos, ampla escuta de educadores e movimentos sociais, além da participação de pesquisadores e professores de universidades, com o objetivo de elaborar um documento que atendesse a educação infantil em seu caráter pedagógico, tendo como premissa um currículo referenciado à criança.

As autoras alertam sobre o receio que permeava a elaboração dessa diretriz, no sentido de cuidar para não importar para a educação infantil modelos e organizações dos processos de ensino e aprendizagem de outras etapas. Consideram que o currículo elaborado, a partir de projetos pedagógicos, foge de versões que têm como base listas de conteúdos obrigatórios, atividades a partir de datas comemorativas, de disciplinas estanques. Possibilita pensar conhecimentos para além do senso comum, considerando a criança e seus saberes e os conhecimentos do patrimônio cultural, mediados pela instituição de educação infantil. Desse modo, “tal definição inaugura então um importante período na área, que pode de modo inovador avaliar e aperfeiçoar as práticas vividas pelas crianças nas unidades de Educação Infantil.” (OLIVEIRA; CRUZ, 2010, p. 4).

Oliveira e Cruz (2010) destacam que havia um grande movimento educacional para se compreender como realizar uma prática pedagógica nas instituições de educação infantil que

¹⁷ Ressalte-se que a versão de 1999 já possui projetos pedagógicos, de acordo com o Plano Nacional de Educação 2001-2011 (PNE 2001-2011).

desse voz à criança, oportunizando-a formas de dar significado ao mundo e a si mesma. Nesse sentido, as DCNEIs contribuem com os profissionais quanto às indicações para a organização das ações cotidianas e aos parâmetros que articulam o processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2010). Seu processo de elaboração é desencadeado em meio às discussões, reivindicações e anseios de educadores a respeito da função sociopolítica e pedagógica da educação infantil.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) foram elaboradas a partir de ampla escuta a educadores, movimentos sociais, pesquisadores e professores universitários, que expuseram suas preocupações e anseios em relação à Educação Infantil, considerando já haver conhecimento consistente acerca do que pode fundamentar um bom trabalho junto às crianças. Elas destacam a necessidade de estruturar e organizar ações educativas com qualidade, articulada com a valorização do papel dos professores que atuam junto às crianças de 0 a 5 anos. Esses são desafiados a construir propostas pedagógicas que, no cotidiano de creches e pré-escolas, deem voz às crianças e acolham a forma delas significarem o mundo e a si mesmas. (OLIVEIRA; CRUZ, 2010, p. 1).

Em concordância ao que afirmam Oliveira e Cruz (2010), o Parecer nº 20, exarado em 2009¹⁸, já destacava que as mudanças no atendimento na educação infantil mais se associam às necessidades do processo de revisão das concepções sobre a educação das crianças em espaços coletivos mediante diretrizes da Constituição Federal de 1988, da publicação da LDB 9.394/96 e do Plano Nacional de Educação de 2001, que estabelecem mudanças significativas no atendimento à primeira etapa da educação básica. Tal movimento é destacado nas DCNEIs, que sintetizam o cerne da concepção de educação infantil:

Desde então, o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2010, p. 7).

Para se chegar à publicação das DCNEIs, um longo caminho é trilhado em busca de

¹⁸ O Parecer nº 20/2009, o qual teve como relator Raimundo Moacir Mendes Feitosa, realiza a revisão e aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, esclarece aspectos relevantes quanto à função da Educação Infantil, a necessidade de construção da identidade do currículo que atenda às peculiaridades da criança, além de ressaltar pontos significativos estabelecidos nas DCNEIs (2010), que devem ser seguidos pelos sistemas de ensino como: estabelecimento de princípios norteadores da ação pedagógica, carga horária, idade e data de corte, mínimo de horas diurnas de atendimento, ressalva a relação com o ensino fundamental e necessidade de qualificação profissional.

concepções que pudessem pautar as práticas pedagógicas e as necessidades da criança. Inicialmente, o documento cita que, em 2008, a Coordenação Geral de Educação Infantil do MEC (COEDI) estabelece, junto à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, um projeto com diversos estudos sobre currículo na educação infantil. Estes estudos contribuem para formulação do documento: *Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares* (MEC/COEDI, 2009) e dos *Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica em 2009* (BRASIL, 2010, p. 33).¹⁹

Uma das principais indicações das DCNEIs está na definição de três princípios básicos para o trabalho pedagógico, sendo eles: éticos, políticos e estéticos, e o estabelecimento de dois eixos fundantes da educação infantil: interações e brincadeira. Em relação aos princípios, estes são indicados do seguinte modo:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidade 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, 2010, p. 16).

Os princípios estabelecidos nas DCNEIs são pensados a partir das diversas contribuições feitas pelos educadores da área, considerando um currículo que tenha a criança como centro do processo e sujeito de direito, o professor como mediador das ações e a educação infantil em sua especificidade, não uma reconfiguração de práticas realizadas em outros níveis de ensino (OLIVEIRA; CRUZ, 2010). A ideia é afirmar que a criança precisa aprender e desenvolver de forma integral, com práticas que considerem suas produções e suas formas de ser e pensar, de conhecer e ressignificar o mundo a sua volta. Desse modo, Oliveira e Cruz (2010, p. 8) destacam:

¹⁹ Posteriormente, foi apresentada pela então Secretária de Educação Básica do MEC, Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva, uma comissão para elaborar as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil. Essa comissão foi presidida pelo conselheiro Cesar Callegari e o relator foi o Conselheiro Raimundo Moacir Mendes Feitosa, a partir da Portaria CNE/CEB nº 3/2009. A partir de julho de 2009, uniram-se a outras entidades nacionais para definir as Diretrizes da Educação Infantil. Conforme destaca as DCNEIs (2010), Maria Carmem Barbosa foi uma das especialistas da área que contribuiu com a formulação do documento, foi a coordenadora do Projeto MEC/UFGRS de 2008. Sônia Kramer, outra autora citada, foi consultora do MEC e responsável pela organização do documento de referência sobre as Diretrizes; a especialista Fúlvia Rosemberg, integrante da Fundação Carlos Chagas. As autoras: Ana Paula Soares Silva e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, da Universidade de São Paulo, também são citadas nas Diretrizes e são pesquisadoras de referência na área. As DCNEIs destacam que foi Raimundo Moacir Mendes Feitosa o responsável por apresentar a síntese do texto levado aos debates nas audiências públicas nacionais, sendo este o relator da comissão. O texto final das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs, 2010) foi analisado e publicado a partir da Resolução nº 05, de 2009.

Os princípios expostos devem sustentar as práticas de Educação Infantil e privilegiar aprendizagens como ser solidário com todos os colegas, respeitá-los, não discriminá-los e saber por que isso é importante, aprender a fazer comentários positivos e produtivos ao trabalho dos colegas, a apreciar suas próprias produções e a expor a adultos e crianças o modo como as fez.

Conforme afirmado nas DCNEIs, é importante considerar os modos como a criança aprende e se desenvolve. Nesse sentido, o documento destaca a interação como o processo fundante da aprendizagem da criança, afirmando-a como eixo das práticas do currículo na educação infantil. Em acordo com o documento, Oliveira e Cruz (2010) declaram que as relações estabelecidas com as crianças nos ambientes institucionalizados instituem suas aprendizagens, pois é por meio dessas interações que a criança se apropria da cultura e constrói sua identidade.

Para tanto, o professor deve garantir que haja interação entre as crianças de mesma idade ou idades diferentes, bem como a interação com os adultos. Portanto, “a medida que o grupo de crianças interage, são construídas as culturas infantis” (Ibidem, p. 6). Outro eixo fundante do currículo na educação infantil é a brincadeira. Conforme o documento, os dois eixos, interação e brincadeira, devem proporcionar o conhecimento de si e do mundo, de socialização, de domínio das várias formas de expressão, de ampliação da autonomia, cuidado pessoal e autoconfiança, possibilitando a construção de vivências éticas e estéticas com variadas culturas para constituição de uma diversidade na construção da sua identidade (BRASIL, 2010).

Oliveira e Cruz (2010) destacam que é por meio da brincadeira que a criança se apropria do mundo e ressignifica o que ela vivencia junto aos adultos. A criança, ao brincar, fantasiar e imitar o adulto, está se apropriando da cultura do adulto e também construindo sua identidade.

Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz. Na brincadeira de faz-de-conta se produz um tipo de comunicação rica em matizes e que possibilita às crianças indagar sobre o mundo a sobre si mesmas e pôr à prova seus conhecimentos no uso interativo de objetos e conversações. (OLIVEIRA; CRUZ, 2010, p. 6).

No que se refere aos processos educativos e pedagógicos, as DCNEIs destacam as singularidades existentes nos processos da educação infantil. Afirmam que o trabalho pedagógico que deverá ser assumido por cada rede de ensino em suas propostas deve, primeiramente, cumprir a sua função sociopolítica,

Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado

das crianças com as famílias;
 Possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
 Promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
 Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL, 2010, p. 17).

As práticas no âmbito da educação infantil devem possibilitar a convivência entre as pessoas que fazem parte da instituição, favorecendo interação e aprendizagem sem distinção de cor, raça ou grupo social. Para que a função social das instituições seja cumprida mediante a garantia dos direitos das crianças, o documento define a concepção que deve orientar o trabalho nesta etapa da educação básica, considerando que a criança 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, 2010, p. 12).

Portanto, considerar a criança em espaços coletivos prevê, também, pensar as ações do currículo que a considerem em seu contexto social e suas relações no cotidiano. Indica-se a necessidade de um olhar para sua singularidade e necessidade, pois ela constrói sentidos a partir do mundo que a cerca e isso é construir sua própria cultura. Nesse sentido, as DCNEIs ainda destacam que a concepção de educação tem por base a articulação das experiências e os conhecimentos que são inerentes às crianças e os conhecimentos que são construídos historicamente e que fazem parte do patrimônio dessa sociedade. Assim, o currículo é o

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2010, p. 12).

É importante ressaltar que a formação integral, o diálogo e a complementação da educação da família devem ser os objetivos gerais da educação infantil. A instituição é espaço de atendimento à primeira etapa da educação básica e deve acolher as crianças em período integral ou parcial, de acordo com o que estabelece os órgãos do sistema de ensino, sendo essas vagas garantidas pelo Estado sem necessidade de seleção.

Desse modo, a concepção de educação infantil que se apresenta nas DCNEIs reporta-se ao espaço de resguardar as crianças no âmbito do cuidado e da educação. É possível observar

no documento, em seu terceiro item, que trata da concepção da educação infantil, a organização definida por idade das crianças. Sobre a jornada dentro das instituições, indica dois pontos: o primeiro refere-se ao período parcial, de quatro horas diárias, e o segundo, de sete horas diárias para atendimento em tempo integral. No restante do tempo, a criança deve estar sob os cuidados da família.

Observa-se que o cuidar e o educar das crianças são tratados nas DCNEIs como uma função sociopolítica, complementando a ação da família. Conforme se observa no documento, existe a defesa de que as propostas pedagógicas devem contribuir com os processos de aprendizagem das crianças e considerar a organização dos espaços, tempo e materiais que assegurem educação na integralidade, indivisibilidade nas diversas dimensões formativas, participação e respeito na escuta das famílias, afetividade, reconhecimento das especificidades e singularidades, os movimentos nos diversos espaços internos e externos e apropriação pelas crianças das diversas culturas que fazem parte da constituição histórica da sociedade da qual fazem parte (BRASIL, 2010).

O documento orienta que deve haver propostas pedagógicas que considerem a diversidade²⁰ e valorizem o respeito e a interação das crianças sem discriminação ou racismo. Que sejam adotadas propostas de valorização da dignidade da criança como pessoa humana e que a protejam de todas as possibilidades de violência. Oliveira (2002) destaca a necessidade de considerar o contexto da criança para elaboração de propostas pedagógicas que contribuam para suas aprendizagens e que tenham sentido numa organização curricular que compreenda essas peculiaridades. Assim,

Construir uma proposta pedagógica implica a opção por uma organização curricular que seja um elemento mediador fundamental da relação entre a realidade cotidiana da criança – as concepções, os valores e os desejos, as necessidades e os conflitos vividos em seu meio próximo – e a realidade social mais ampla, com outros conceitos, valores e visões de mundo. (OLIVEIRA, 2002, p. 169).

A organização curricular deve envolver os eixos interações e brincadeira, proporcionando experiências que garantam à criança o conhecimento de si e do mundo,

²⁰ Considerando a diversidade existente na sociedade brasileira, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil buscaram considerar, em seu texto, diretrizes que não deixassem excluídas as crianças que são pertencentes à comunidade indígena, garantindo autonomia a esses povos quanto à educação de suas crianças e também às crianças pertencentes às comunidades do campo, onde se incluem famílias de agricultores, pescadores, comunidades ribeirinhas, quilombolas e outras. De acordo com as DCNEIs (2010), as propostas pedagógicas devem contemplar essas comunidades, possibilitando inserção de temas relevantes para essa realidade, reafirmar a identidade desses povos, considerar suas tradições e possibilitar flexibilização de calendários, grupos etários e rotinas.

ampliando suas formas de expressão por meio do uso de diferentes linguagens e domínio de variados gêneros e formas de expressar. Além disso, os eixos norteadores devem pautar as experiências que incentivem a curiosidade, os questionamentos e a exploração dos conhecimentos que se referem ao mundo físico e social, temporal e da natureza, promovendo ações de cuidado e preservação da biodiversidade e sustentabilidade da vida na terra.

Outro ponto ressaltado refere-se às experiências que visam garantir “o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (BRASIL, 2010, p. 26), ações estas que podem ainda promover interação das crianças com as manifestações que fazem parte das tradições da cultura brasileira e possibilitem o uso de diferentes recursos tecnológicos e midiáticos. Nessa perspectiva, a organização curricular rompe com formas equivocadas já utilizadas na educação das crianças que se baseiam, dentre outras, em datas comemorativas e listas de atividades obrigatórias. O documento propõe uma nova prática que considera a ação mediada e articulada com os saberes construídos pela criança, proporcionando uma inovação no fazer pedagógico (OLIVEIRA, 2010).

Se o objetivo for estabelecer uma nova organização curricular para a educação infantil que considere a diversidade e as necessidades das crianças como centro do processo, a questão da avaliação é central, pois é por meio dela que se busca observar os resultados dos processos pedagógicos. Por isso, a diretriz 12, citada quase no fim do documento, trata de orientações referentes à avaliação dos processos, apresentando-se de forma articulada com o que se descreve no documento.

A avaliação deve ser orientada a partir de procedimentos que possibilitem avaliar as aprendizagens das crianças e acompanhar o trabalho pedagógico realizado. Nesse sentido, os procedimentos avaliativos em educação infantil não devem ter objetivo de promoção, seleção ou classificação. Percebe-se a consonância deste documento com a LDB 9.394/96, que prevê, em seu artigo 31, que a avaliação se efetive por meio de registros e observações. As instituições devem designar procedimentos para realizar o acompanhamento das propostas realizadas. Avaliam-se os processos de aprendizagem das crianças sem comparativo com outras crianças; avalia-se a partir dela mesma. Desse modo, o documento destaca:

A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição

casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
 Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
 A não retenção das crianças na Educação Infantil. (BRASIL, 2010, p. 29).

De acordo com essa concepção de avaliação, é possível inferir que ela se diferencia de outras avaliações historicamente executadas na escola, com base em classificação, retenção ou promoção do aluno. Assim, a transição para o ensino fundamental deve estar prevista nas propostas pedagógicas de forma que possa garantir que as crianças terão continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento e que não será antecipado nenhum conteúdo que compete ao ensino fundamental. De acordo com Oliveira (2010), a avaliação deve servir ao professor e não a um sistema; não deve estar focada em notas ou qualquer outra forma de seleção que possa incidir em segregação. Sem se vincular à promoção, tem como finalidade a reflexão.

Na Educação Infantil, a avaliação da aprendizagem é instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca pelo professor de melhores caminhos para orientar as crianças, conforme ele pesquisa que elementos podem estar contribuindo, ou dificultando, as possibilidades de expressão da criança, sua aprendizagem e desenvolvimento. As DCNEIs consideram que a avaliação deve ser processual e incidir sobre todo o contexto de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças, a forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças, os agrupamentos que as crianças formaram, o material oferecido e o espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades. (OLIVEIRA, 2010, p. 13).

É assim que as DCNEIs orientam a avaliação nesta etapa, enfatizando o caráter pedagógico da avaliação como parte do processo e não como mais uma ação obrigatória e classificatória ou como uma atividade que somente se justifica no fim do processo. Como afirma Oliveira (2010), todo o processo de avaliação em educação infantil deve basear-se na observação sistemática do comportamento da criança, cabendo ao professor, conforme os eixos do currículo, registrar como a criança interage nos diversos momentos da rotina. As observações devem ser registradas e documentadas para acompanhar a criança em sua trajetória. Nesse sentido, aponta-se que não cabe um formato de avaliação em determinado período de tempo ou somente no fim do processo e, principalmente, não cabe medir o conhecimento ou aprendizagem adquirida.

O segundo documento a ser analisado nesta dissertação, que se encontra diretamente vinculado à avaliação em educação infantil, está intitulado como *Educação Infantil: subsídios*

para construção de uma sistemática de avaliação (BRASIL, 2012). Esse documento foi proposto para fins de orientar os processos de avaliação na educação infantil e serviu como base para a criação de cursos de formação de profissionais que atuam nesta etapa, tratando-se de experiências avaliativas condizentes com o que vem sendo orientado nas DCNEIs (BRASIL, 2010). Descreve-se, a seguir, como o documento foi elaborado, como pode contribuir com as discussões referentes às políticas de avaliação em educação infantil, em que medida se orienta sob o princípio da criança como sujeito de direitos no âmbito das propostas pedagógicas para a primeira etapa da educação básica.

O documento objetiva reunir estudos e discussões de especialistas e estudiosos da educação infantil em que são analisadas experiências já realizadas nos processos avaliativos, contribuindo com a definição de cursos de formação para professores e subsidiando a elaboração de diretrizes e metodologias que orientem a avaliação nessa etapa da educação básica. Enfatiza que a base da criação do Grupo de Trabalho de Avaliação da Educação Infantil²¹, que dá início à discussão, explicita claramente que a

A criação do GT decorreu da necessidade de subsidiar a inclusão da educação infantil nas formulações sobre a Política Nacional de Avaliação da Educação Básica, considerando as especificidades da educação na faixa etária de até 5 anos de idade. (BRASIL, 2012, p. 3).

Durante a escrita das DCNEIs, foram ouvidos especialistas com o objetivo de chegar o mais próximo possível das discussões sobre o currículo que atendesse às crianças e suas especificidades. A criação do GT de Avaliação da Educação Infantil foi mais uma ação liderada pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC no sentido de aperfeiçoar o ensino destinado à educação infantil e pensar a avaliação buscando a qualidade para esta etapa. O GT também foi criado face ao que já estava em tramitação no Congresso Nacional com o Projeto de Lei nº 8035/2010, do Plano Nacional de Educação, na estratégia sobre a avaliação na educação infantil (BRASIL, 2012, p. 3).

A avaliação da educação infantil, na condição de temática que instiga o debate na área educacional, possibilita a discussão e o enfrentamento de lacunas que despertam dúvidas mesmo com a publicação das DCNEIs e outros documentos mandatórios. Desse modo, o documento é criado com base em pesquisas que puderam contribuir com as discussões e

²¹ O Grupo de Trabalho de Avaliação da Educação Infantil que elaborou o texto *Subsídios* (2012) foi instituído pela Portaria Ministerial nº 1.147/2011 e pela Portaria nº 379, de 12 de abril de 2012, que nomeia os integrantes desse grupo.

documentos que serviram como aparato legal.²² No que se refere aos processos educativos e pedagógicos, o documento *Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação*²³ destaca a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Artigo 29, para indicar que a criança que frequenta a educação infantil deve ter garantida sua formação nos aspectos “físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2012, p. 4).

Sobre os processos pedagógicos, esses devem afirmar a criança como centro do planejamento, atendendo suas especificidades, interesses e necessidades que visem garantir seus direitos, considerando-a como ser histórico, pertencente a determinada sociedade, onde ela se constitui como pessoa humana, conhecendo e produzindo cultura. Observa-se que o documento não aprofunda como seriam considerados os processos pedagógicos para a educação infantil, mas se utiliza das DCNEIs para ressaltar como devem se estabelecer esses processos na construção das aprendizagens da criança e do fazer pedagógico.

À criança, concebida como sujeito histórico e de direito, são oferecidos ambientes institucionalizados, sendo facultativos à família para as crianças de zero a três e obrigatórios para as crianças de quatro e cinco anos, conforme indicado nos artigos 4º e 5º da Resolução nº 05, de 2009, e confirmado nas DCNEIs. Ressalta-se que alguns dos documentos norteadores para o documento *Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação* fazem referência ao direito da família à vaga para seus filhos de zero a cinco anos de idade, em instituição de educação infantil pública e gratuita. A relação entre a instituição de educação infantil e a família é mencionada ao se referir ao olhar avaliativo da família para o atendimento de necessidades da criança, com ênfase na atuação materna no processo. Nesse sentido,

A avaliação constitui uma forma particular de pesquisa social que tem por finalidade determinar não apenas se os objetivos propostos foram atingidos (conceituação tradicional), mas também se os objetivos propostos respondem às necessidades dos participantes diretamente concernidos pela educação infantil: pais (especialmente as mães), profissionais e crianças. (BRASIL, 2012 apud ROSEMBERG, 2001, p. 23).

Constata-se no documento *Subsídios* (BRASIL, 2012) a recomendação dos registros e observações a partir das ações previstas nos projetos político-pedagógicos da instituição como parte do processo de avaliação. Os registros podem servir tanto à instituição quanto à família.

²² Dentre os autores citados no texto, estão Luiz Carlos de Freitas e Pablo Gentili.

²³ Para referenciar o documento *Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação* (BRASIL, 2012), este trabalho o citará como *Subsídios* (BRASIL, 2012).

Um dos focos do documento é apresentar os diversos objetos da avaliação educacional, sendo: “a aprendizagem, as instituições, as políticas educacionais, os programas [...]” (BRASIL, 2012, p. 13). Indica-se, no *Subsídios*, a definição sobre o que diferencia a avaliação no âmbito da educação infantil e avaliação na educação infantil. Esta última refere-se aos processos internos da instituição e se relaciona com as aprendizagens das crianças, sendo realizadas pelos professores. Por outro, a avaliação da educação infantil refere-se ao atendimento numa dimensão sociocultural mais ampla e que se relaciona a parâmetros de qualidade e políticas educacionais quanto à sua oferta.

A avaliação na educação infantil perpassa todos os processos dentro da instituição e deve alcançar os diversos aspectos inerentes à aprendizagem da criança. O que se pode perceber é o pouco aprofundamento quanto à discussão sobre as aprendizagens que devem se consolidar nestes espaços, parecendo apontar que os processos avaliativos estejam sendo discutidos de forma dissociada das concepções que orientam os processos pedagógicos e as aprendizagens. Identifica-se a orientação para realização da avaliação na educação infantil pelo professor, em que o registro e observações são ressaltados como meio para se avaliar as aprendizagens. O objeto da aprendizagem seria o envolvimento da criança, sua iniciativa quanto ao que é proposto e as interações (BRASIL, 2012).

A concepção de avaliação, denominada democrática, tem como objetivo “melhorar a forma de mediação do professor para que o processo de aprendizagem alcance níveis sempre mais elevados” (BRASIL, 2012, p. 14). Além da dimensão pedagógica, a proposta de avaliação da educação infantil passa por uma sistemática que pretende avaliar os processos políticos existentes, delineando um percurso de produção de informações, análises e decisões que possam apoiar a formulação de políticas e programas educacionais que favoreçam o aperfeiçoamento dos gestores, coordenadores e docentes que atuam e buscam seu aprimoramento no âmbito da educação infantil.

Concretizar tal perspectiva supõe a superação do caráter meramente formal que muitas vezes assume a avaliação, em que seus resultados não são utilizados para revisão ou reformulação de propostas e ações. O que se quer destacar é que os processos de avaliação devem servir para induzir ações, redirecionar trajetórias, subsidiar decisões e formular políticas e planos. Esse processo reveste-se, no entanto, de um caráter social, político e ideológico que, para se efetivar, remete à construção de consensos. (BRASIL, 2012, p. 11).

A avaliação é concebida como um instrumento para identificar como esses processos educacionais são realizados, possibilitando reconstruir percursos, aprimorar ações que estão sendo implementadas e compreender as políticas educacionais que mais se adequam à etapa.

Com fundamento nas DCNEIs (2010), o documento *Subsídios* indica práticas da avaliação e o uso de instrumentos específicos para creches e pré-escolas que possibilitam acompanhar os processos de aprendizagem da criança e as metodologias de ensino.

Além desses aspectos, indicam-se, ainda, elementos para a avaliação institucional referindo-se a aspectos amplos de funcionamento da instituição como a organização dos dados dos alunos, dos dados dos profissionais, das condições de infraestrutura das instituições, da realização do trabalho pedagógico, da audição da comunidade escolar com críticas e sugestões, sobre a relevância, abrangência e intencionalidade do trabalho pedagógico. A pretensão da avaliação é pensar coletivamente a qualidade da educação infantil com foco na avaliação do contexto da instituição.²⁴ Evidencia a preocupação com a necessidade da avaliação externa dos processos institucionais da educação infantil, pensando no quesito qualidade. Aponta a relevância de se estabelecer uma sistemática de avaliação que:

- seja coerente com as finalidades e características da educação infantil;
- inclua ações coordenadas pelos diferentes níveis de governo;
- produza informações capazes de balizar iniciativas das diversas instâncias governamentais;
- articule-se às iniciativas de avaliação institucional já em realização por redes e escolas públicas;
- seja abrangente, prevendo indicadores relativos a insumos, processos e resultados; - considere os determinantes intra e extra institucionais que condicionam a qualidade da educação. (BRASIL, 2012, p.18).

São explicitadas duas dimensões a serem observadas quando da implementação da sistemática de avaliação: uma que se refere às instâncias governamentais e o que tem implementado como programa ou política para educação infantil; a outra relacionada às práticas e aos projetos que fazem parte do contexto educacional e da avaliação institucional. Quando destaca a importância da avaliação institucional, o documento esclarece a relação dessas dimensões com as metodologias de avaliação e autoavaliação, indicando que

Tais dimensões demandam a definição de fluxos específicos, mas relacionados entre si: Fluxo descendente - avaliação realizada pelas instâncias de governo das instâncias sob sua coordenação, incluindo-se as instituições educacionais; Fluxo ascendente - avaliação realizada pelas instituições educacionais das instâncias governamentais e pelas Secretarias Municipais/Estaduais de Educação de políticas e programas implementados pelo MEC; BRASIL, Fluxo horizontal - autoavaliação das instâncias envolvidas com a educação infantil – Ministério da Educação, Municípios/Estados e instituições educacionais. (BRASIL, 2012, p. 19).

A análise de alguns documentos chama atenção para um deslocamento importante

²⁴ Para tanto, reporta-se aos *Indicadores de Qualidade para Educação Infantil* (BRASIL, 2008).

quanto ao debate sobre a concepção de criança como sujeito de direitos no âmbito da legislação federal com implicações para a avaliação. Trata-se da análise feita da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (BRASIL, 2017), que estabelece os conteúdos mínimos para a educação básica ofertada no território brasileiro, em que parece deslocar o direito da criança à educação para o direito à aprendizagem e instrução (BARBOSA; ALVES; MARTINS, 2008). O documento publicado em dezembro de 2017 pelo MEC, a partir da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, a BNCC *institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da educação básica*.²⁵ É o que se descreve a seguir, buscando apreender se a avaliação reafirma a defesa da criança como sujeito de direitos no âmbito das “experiências formativas”.

2.2 BNCC: estruturação e normatização do currículo e o lugar da avaliação numa nova perspectiva de educação infantil

As discussões sobre a necessidade de uma base nacional comum para o currículo se iniciam com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabelece a necessidade da determinação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental em âmbito nacional.²⁶ A elaboração da BNCC restringe-se, inicialmente, às etapas da educação infantil e do ensino fundamental. A composição do texto final passa por intensas discussões, envolvendo diferentes versões e perspectivas. No contexto do golpe que redundou na saída da presidente democraticamente eleita, Dilma Rousseff, a BNCC materializa as ideias do governo vigente, distanciando-se das versões que buscavam incorporar reivindicações de base democrática.

A BNCC destaca que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Cita-se o Artigo 210 da Carta Magna, que ressalta a necessidade de se implementar conhecimentos comuns ao ensino fundamental para garantir formação básica comum a todos os educandos brasileiros (BRASIL, 2017). Considera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que, em seu Artigo 9º, inciso IV, trata da orientação aos Municípios, Estados e Distrito Federal em conjunto com a União, no sentido de estabelecer diretrizes e competências comuns que devem abranger a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Recorre ao Artigo 26 da

²⁵ Diário Oficial da União, em 22 de dezembro de 2017, em Brasília, DF, na Seção 1, p. 41-44.

²⁶ Além da Constituição Federal do Brasil de 1988, outros documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), a “Pátria educadora” (BRASIL, 2015) se reportam à base nacional comum para o currículo em âmbito nacional (FLÖR; TRÓPIA, 2018, p. 144).

LDB para definir a diferença entre o que é básico e comum, o que é variável ou permanente na elaboração dos conhecimentos:

Nesse artigo, a LDB deixa claros dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. (BRASIL, 2017, p. 11).

O *Plano Nacional de Educação* (2014-2024), oficializado por meio da Lei nº 13.005/2014, é documento fundamental para a BNCC (2017), à medida que reforça a necessidade de

[...] estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local. (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, a BNCC afirma que a meta é garantir uma educação com qualidade em todo o território nacional, indicando uma preocupação com o atendimento das necessidades dos educandos e de sua preparação para o futuro. Nessa perspectiva, é possível indicar que os educandos não seriam sujeitos e que só viriam a “ser alguém” no futuro. Daí o sentido do currículo voltado para a “preparação” para o futuro, cabendo à sociedade acompanhar o que é proposto no documento de modo a contribuir para o avanço do país.

Com a Base, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e continuidade dos estudos. (BRASIL, 2017, p.5).

Há um aspecto relevante para se destacar quando se fala em competências para formação cidadã da criança. Alves, Barbosa e Martins (2008) chamam atenção para o que consideram uma inversão de valores a respeito de nomear a criança como cidadã do futuro, pois isso não a considera como um sujeito do hoje. Tratada desse modo, o sentido da cidadania para a criança se torna abstrato porque se relaciona apenas ao seu futuro. A criança será alguém quando for adulto na sociedade, como se ela já não fosse um sujeito de direitos. As autoras destacam:

A preocupação com a formação dos cidadãos é uma das inspirações dos diferentes setores da sociedade que discutem a qualidade na proposta educativa voltada para a infância brasileira. Tal preocupação, no entanto, não esteve sempre presente nas políticas públicas brasileiras, acarretando precariedades na organização e no funcionamento das instituições, além de desconhecimento de suas realidades. Quando se trata da infância, a cidadania parece ser colocada como projeto futuro: “a criança de hoje é [será] a cidadã de amanhã”. Ou seja, é como se a cidadania desabrochasse no adulto (bem) educado e ajustado às normas e padrões sociais. (ALVES; BARBOSA; MARTINS, 2008, p. 4).

Pensar a criança como um sujeito em desenvolvimento e considerar que ela é uma cidadã produtora de cultura e protagonista de suas aprendizagens é um discurso recente na educação das crianças, talvez por isso ainda persista alguns discursos distorcidos nesse sentido. É preciso relembrar que a realização de investimento em políticas públicas para a criança também é uma realidade recente. De acordo com Alves, Barbosa e Martins (2008), a criança ou a infância passam a ser consideradas sob um olhar mais atento do Estado somente a partir da década de 1980, conforme discutido no Capítulo 1 deste trabalho.

A BNCC trata das competências, como balizadoras das aprendizagens e atuam como “mobilizadora[s] de conhecimento, habilidades, atitudes e valores” (BRASIL, 2017, p. 8). Inter-relacionadas nas três etapas da educação básica, orientam o caminho para o desenvolvimento didático. São relacionadas dez competências que orientam o desenvolvimento didático, expostas no Apêndice III. Com base no aprendizado das competências, afirma-se que as crianças e jovens serão capazes de conviver e resolver os dilemas da vida cotidiana para a cidadania e o trabalho. De acordo com a BNCC, o estabelecimento de competências contribui para a definição exata do que o indivíduo – aluno deve “saber fazer” (BRASIL, 2017).²⁷

Observa-se, no documento, que o foco dos processos educativos para a educação básica está intimamente ligado aos anseios do mercado e ao que na sociedade atual denomina-se de “sujeito ativo”. Tal “sujeito” se reduz à execução de tarefas na prática diária e que se mostra capaz de utilizar os diversos conhecimentos adquiridos não para acumular informação, mas sim como conteúdo útil para a vida em sociedade e para o mercado.

Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2017, p. 14).

²⁷ Conforme descreve a BNCC, desde o final do século XX e no curso deste século XXI, os currículos de diversos estados e municípios do Brasil orientam-se por uma concepção centrada nas competências ou habilidades. Há também a indicação de que este é o foco de desenvolvimento adotado por vários outros países, como Austrália, Estados Unidos da América, França, entre outros.

Na definição das competências, observa-se que elas se efetivam nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que definem o que as crianças deverão aprender. Destaca-se que “o conceito de competência, adotado pela BNCC marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35)” (BRASIL, 2017, p. 13).

No âmbito da educação infantil, as competências deslocam-se para os campos de experiência, compondo os conhecimentos e saberes considerados fundamentais, mantendo-se como princípios as interações e as brincadeiras:

[...] as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. (BRASIL, 2017, p. 40).

Diante dos fatos relatados no documento, considera-se que o currículo da educação infantil se diferencia das outras etapas, pois não se divide em componentes curriculares ou áreas de conhecimento, como acontece no ensino fundamental. São estabelecidas as experiências das crianças como fundantes dos processos de aprendizagem. Desse modo, a BNCC afirma que as aprendizagens essenciais nessa etapa compreendem as habilidades, as vivências, os comportamentos que promovem aprendizagem e desenvolvimento, considerando os eixos interações e brincadeiras, estabelecidos nas DCNEIs (BRASIL, 2010). As aprendizagens devem constituir-se com base nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento orientados em cada campo de experiência.

De acordo com a BNCC, os objetivos de aprendizagem são estabelecidos por grupos de faixa etária: bebês (0 a 1 ano e 6 meses); crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); e as crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). A organização dos cinco campos de experiência deve considerar em cada campo todos os seis Direitos de Aprendizagem. O Quadro 1 descreve todos os campos de experiência da BNCC e todos os Direitos de Aprendizagem (BRASIL, 2017).

Quadro 1 - Campos de Experiência e Direitos de Aprendizagem da BNCC

Campos de Experiência	Direito de Aprendizagem
O eu, o outro e o nós	Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
Corpo, gestos e movimentos	Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
Traços, sons, cores e formas	Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
Escuta, fala, pensamento e imaginação	Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	Expressar , como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
	Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, grifos nossos).

De acordo com a BNCC, a partir da concepção de educação que orienta o documento é que foram pensados os campos de experiências, sendo que esses são definidos como: “um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural”. (BRASIL, 2017, p. 40). Assim, é dentro desses campos de experiências que estão definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que vão também definir as aprendizagens a serem alcançadas.

A definição dos campos de experiência, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e direitos de aprendizagem, destaque da organização Curricular da BNCC, referem-se ao que a instituição deve garantir como ambiente educativo. A educação infantil precisa considerar esse espaço como promotor de aprendizagem e desenvolvimento de forma institucionalizada. É possível observar que o texto do documento define, ao final da contextualização de cada campo de experiência, o que a educação infantil tem de possibilitar para que as crianças se desenvolvam conforme o proposto no referido campo de experiência, reafirmando que esse lugar deve garantir a aprendizagem.

Um primeiro exemplo da afirmação acima é percebido quando o documento descreve o campo de experiência, **eu, o outro e nós**, e relata que a educação infantil, como instituição de educação, deve “[...] criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas”. (BRASIL, 2017, p. 40). Nesse sentido, a concepção que o documento apresenta é de que escola é lugar de interação e construção de hábitos sociais que contribuem para o conhecimento de diferentes culturas e por isso oportuniza aprendizagem de cooperação e construção da identidade e do respeito.

No que se refere ao campo de experiência, **corpo, gesto e movimento**, que é o segundo campo apresentado na BNCC, é possível observar que há uma valorização dos movimentos do corpo e que por meio dele a criança aprende e explora o mundo, e vai se tornando consciente de sua corporeidade. Ao descrever o papel da escola, o documento relata:

Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo, [...]. (BRASIL, 2017, p. 41).

Conforme se observa neste campo, concebe-se que a instituição tem a função de oferecer espaços para serem explorados nas interações e nas brincadeiras e ampliar o repertório que as crianças já possuem, deixando compreender que escola é lugar para conhecer e explorar as possibilidades corporais. Outro campo de experiência descrito pela BNCC denomina-se: **Traços, sons, cores e formas**. Esse campo relaciona-se com as diversas formas de expressão existentes nos diferentes espaços culturais e sociais, onde a criança tem acesso às diferentes linguagens das artes visuais, música, teatro, dança etc.

Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos

e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas. (BRASIL, 2017, p. 41).

Desse modo, é possível inferir que o documento concebe instituição de educação infantil como lugar para promover conhecimento das linguagens das artes, da manipulação de diferentes materiais, de fazer encenações, dentre outras ações que se relacionam com as linguagens artísticas, visuais, musicais e corporais.

A BNCC apresenta o campo **escuta, fala, pensamento e imaginação** como um dos mais importantes para desenvolver as possibilidades de comunicação da criança. Assim, o documento relata que, desde o nascimento, a criança já se apropria da linguagem materna e se comunica pelo corpo com gestos e expressões. Na interação e convívio com outras pessoas, a criança vai se apropriando dos diferentes modos de comunicar e se fazer entender, tanto no contato com a cultura oral quanto com a cultura da escrita. Portanto, a instituição de educação infantil é concebida como lugar para promover diferentes modos de comunicação entre os pares.

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (BRASIL, 2017, p. 42).

Ainda de acordo com a BNCC, o campo **espaços, tempos, quantidades, relações e transformações** tem ligação com o desenvolvimento de atividades que se relacionam com a inserção das crianças, desde o nascimento, em diferentes tempos e espaços. Além disso, elas já procuram se colocar nesses espaços e situar no tempo o seu lugar. De acordo com a BNCC, a criança também já apresenta muito cedo as curiosidades pelos fenômenos de conhecimento do mundo físico, conhecimento matemático e conhecimento do mundo sociocultural, buscando explorar, por esse motivo, os espaços onde se encontra inserida.

Nesse sentido, o documento define os espaços de educação infantil como lugar de ampliar as possibilidades de conhecimento sobre esses fenômenos que fazem parte da vida humana. Assim, “[...] a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações” (BRASIL, 2017, p. 43).

Com base nos campos de experiência e nos direitos de aprendizagem, a BNCC declara

que é possível estabelecer as habilidades mínimas para as crianças de zero a cinco anos e onze meses. O documento ainda esclarece que a inclusão da educação infantil como primeira etapa da educação permitiu avanços para essa etapa,²⁸ o que garantiria, pela primeira vez, aprendizagens mínimas consideradas relevantes para as crianças de zero a cinco anos de idade: “com a inclusão da Educação Infantil na BNCC, mais um importante passo é dado nesse processo histórico de sua integração ao conjunto da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 36).

A BNCC lembra que as DCNEIs (BRASIL, 2010) definem a criança como um sujeito de direitos e precisa ter esses direitos garantidos dentro dos espaços educacionais, nos ambientes familiares e em outros espaços sociais.

Resolução CNE/CEB nº 5/2009)²⁷, em seu Artigo 4º, define 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, 2017, p. 37).

Descrevendo o que a BNCC declara sobre a educação nessa etapa, encontra-se a afirmação de que a educação se vincula à relação entre cuidar e educar e declara que os dois são indissociáveis. Lembra, ainda, que as ações da educação infantil devem ser pautadas pelos eixos interações e brincadeiras, sendo esses estruturantes dos processos educacionais.

Com base nos eixos interações e brincadeiras, foram estabelecidos os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, buscando garantir que as crianças estejam em espaços que se pautam pelas ações que possibilitem o desenvolvimento integral.

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, 2017, p. 37).

Pensar na criança como sujeito ativo, crítico, que pensa e age sobre o ambiente, que interage e por meio dessa interação constrói conhecimento, não significa dizer que ela pode ter seu desenvolvimento de forma apenas espontânea e, portanto, sem intervenção. A pretensão é que a criança, promotora de cultura e aprendizagens, necessita de intencionalidade nas ações

²⁸ “A expressão educação ‘pré-escolar’, utilizada no Brasil até a década de 1980, expressava o entendimento de que a Educação Infantil era uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização, que só teria seu começo no Ensino Fundamental. Situava-se, portanto, fora da educação formal”. (BRASIL, 2017, p. 35).

propostas na educação infantil. Assim, os profissionais que atuam junto a elas devem ter clareza de seus objetivos, com propostas bem elaboradas que considerem a relação com os outros sujeitos, com o ambiente, os materiais e as pessoas.

Como ambiente educativo institucionalizado, os processos pedagógicos devem promover o desenvolvimento para as crianças em diversos aspectos, complementando a ação da família. A relação família-escola no contexto da BNCC exige um olhar atento, sabendo que nessa etapa os cuidados realizados na instituição se aproximam muito daqueles praticados em casa, diferenciando apenas pelos planejamentos e intencionalidades. Nesse contexto, apenas um trecho do documento refere-se de forma mais explícita à família e relata que cabe à instituição de educação infantil e à família dialogar sobre os processos de aprendizagem das crianças para contribuir ainda mais com o seu bom desenvolvimento.

Nessa direção, e para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade. (BRASIL, 2017, p. 36-37).

No que se refere à relação com a família, a BNCC declara que família e instituição devem caminhar juntas, dividindo responsabilidades de educar a criança a partir das diferentes culturas. Envolve uma concepção de aprendizagem que enfatiza os processos educativos contemporâneos, contrapondo-se aos processos tradicionalmente conhecidos. Considera importante os questionamentos sobre “o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado” (BRASIL, 2017, p. 14). Desse modo, a BNCC cogita a defesa de processos educativos que possibilitariam a formação integral do aluno, considerando a superação de “visões reducionistas” que privilegiam somente a formação afetiva ou somente a “intelectual (cognitiva)” (BRASIL, 2017).

É possível observar que o documento faz um destaque quanto à necessidade de relacionar os direitos de aprendizagem de acordo com a faixa etária, porém, esclarecendo que não há como enquadrar todas as crianças em um mesmo padrão de desenvolvimento.

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como **objetivos de aprendizagem e desenvolvimento**. (BRASIL, 2017, p. 44, grifos no original).

Cabe ao professor o planejamento de novas oportunidades que ampliem o que as crianças precisam alcançar em conhecimento para se desenvolver. Desse modo, “parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL, 2017, p. 39).

Para tanto, é preciso acompanhar e avaliar as aprendizagens de modo a poder contribuir para seus avanços a partir do que já foi apreendido. Trata-se de uma avaliação processual, pensada a partir dos registros que devem ser executados no decorrer das práticas pedagógicas realizadas, e não deve servir como forma de seleção para promoção ou retenção das crianças.

Ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças. (BRASIL, 2017, p. 39).

A síntese de aprendizagens que a criança deve adquirir no fim da etapa, de certo modo, indica um foco para a avaliação, sendo que essa ocorreria no fim do percurso da educação infantil. A síntese de aprendizagens deve servir como um balizador ou indicativo para que a criança, ao passar para outra etapa da educação básica, seja avaliada a partir desses indicativos e ao chegar no ensino fundamental tenha a continuidade do estudo, sendo isso o que afirma a BNCC.

A única menção à avaliação na BNCC ressalta que o professor deve acompanhar e registrar, por variados meios, a “progressão” das crianças e dos grupos, a fim de avaliar, em um determinado espaço de tempo, se o grupo ou as crianças já evoluíram. Então, a partir desses dados, o professor fará a reorganização do tempo, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem. Chama atenção que a ideia de progressão já se relaciona com classificação: avalia-se por que alguns progrediram e outros não e isso afeta a criança de forma positiva ou negativa. Esta e outras ambiguidades expõem os desafios ainda postos para a efetivação do atendimento às crianças pequenas em conformidade com seus direitos.

De acordo com Almeida (2014), observa-se que muitas vezes os padrões avaliativos são designados por quem realiza a ação; assim, haverá crianças que se aproximarão mais dos padrões elaborados pelos educadores e outros menos, configurando-se numa forma de

classificação. A esse respeito, Almeida (2014, p. 87) declara que

[...] a avaliação escolar pode ter influências e consequências decisivas no processo de aprendizagem das crianças, uma vez que cria pré-conceitos a seu respeito, modela suas condutas e impede, ou dificulta, a realização de experiências autênticas, porque é medida pelos julgamentos a seu respeito.

A avaliação em educação infantil envolvendo processos internos e externos à instituição precisa ser utilizada para garantir qualidade para a criança que está inserida nestes espaços coletivos de aprendizagem. Almeida (2010) ressalta a divergência entre o que preconiza a lei e o que realmente se faz presente nas instituições responsáveis pela educação da criança. As intempéries que dificultam a mudança das concepções de criança e infância, considerando-a como sujeito de direitos, estão intimamente ligadas às concepções que ainda se fazem presentes nos ambientes educacionais onde prevalece uma visão assistencialista em relação às crianças das camadas mais pobres.

Afirmar “a criança na sua totalidade pode representar avanços no campo da educação da infância (ALMEIDA, 2010, p. 64). A legislação referente à educação infantil é um passo importante, porém, em sua pesquisa, Almeida (2010) faz uma ressalva, assim como também fazem Alves, Barbosa e Martins (2008), declarando que a legislação não assegura mudança nas concepções de quem atua diretamente nas instituições.

Podemos então inferir que, pelo ordenamento legal, temos assegurado na legislação uma concepção de criança cidadã e de Educação Infantil como direito da criança brasileira. Isso não assegura, no entanto, que na realidade as crianças em creches e pré-escolas brasileiras vivenciem propostas pedagógicas efetivamente baseadas nessas concepções. As instituições não têm modificado suas propostas e seus trabalhos pedagógicos no sentido de, coerentemente com as novas leis e diretrizes, desenvolverem um cuidar/educar as crianças de acordo com uma prática pedagógica cidadã. (ALMEIDA, 2010, p. 67).

Foram os movimentos pós-promulgação da Constituição Federal que buscaram intensificar as legislações em favor dos direitos da criança, destacando as lutas em defesa da educação infantil de qualidade nos estados e municípios.²⁹ Entretanto, o enxugamento da máquina pública com as reformas neoliberais, nos anos de 1990, como citado anteriormente,

²⁹ Posteriormente, os recursos passam a ser destinados à educação infantil, somente quando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) passou a Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). O Fundef é um sistema nacional de redistribuição de impostos arrecadados dos municípios, estados e complementados pela União e deveriam ser repassados ao ensino fundamental, não incluindo educação infantil. O Fundef foi substituído pelo Fundeb em 2006, tendo a educação infantil direito à parte dos recursos, mas com porcentagem menor do que a do ensino fundamental.

explicitam os limites para a efetivação de práticas pedagógicas condizentes à concepção de criança como sujeito de direitos.

A experiência vivida mostra que a disseminação de novas concepções de direitos na sociedade geralmente é mais lenta e descontínua do que faz supor as lutas políticas responsáveis por seu reconhecimento legal. Muitas vezes, as novas concepções são absorvidas superficialmente pelo discurso, mas nem por isso integram a prática adotada por órgãos locais de supervisão e pelos profissionais que se ocupam diretamente das crianças. (CAMPOS, 1999, p. 125).

Assim, a mudança na legislação não significa alteração na prática educacional. Apesar de a Constituição de 1988 e a LDB 9394/96 tratarem a educação infantil como direito da criança e compor a educação básica, as contradições no atendimento continuam a seguir a educação infantil, tensionando as relações entre assistência e cuidado. Nesse sentido, as discussões sobre qualidade se efetivam em decorrência da necessidade urgente de mudanças nos pressupostos da educação das crianças desta faixa etária que, por anos, se fundamenta na assistência, benevolência e proteção.

De acordo com Kramer (2014, p.22), os documentos de políticas educacionais para a educação infantil expressam uma concepção de criança como sujeito de direito em relação às brincadeiras e às suas diferentes expressões no âmbito das interações, tendo na avaliação uma síntese para tal concepção “como processo formativo, sem objetivo de medir ou comparar”. Entretanto, alerta:

As pesquisas sobre qualidade na Educação Infantil apontam, contudo, a precariedade das condições, práticas e interações. Os resultados da avaliação explicitados em relatórios evidenciam, apesar das concepções de infância e de avaliação dos documentos oficiais: ênfase em conteúdos e não no desenvolvimento, nas ações ou produções infantis; patologização das crianças; normatização de condutas; culpabilização das famílias; mensuração e comparações. (KRAMER, 2014, p. 22-23).

A autora relata experiências de professoras com a avaliação em educação infantil, observando que há uma ênfase na atuação dos profissionais, das famílias e das crianças no processo avaliativo; uma preocupação com a exposição de trabalhos elaborados pelas crianças que indiquem seu aprendizado e o desenvolvimento; a ênfase na produção de relatórios que evidenciam a instituição, sua dinâmica e as crianças no âmbito da avaliação de contexto; a compreensão da centralidade de relatórios avaliativos em sua relação com os processos de gestão e seus desdobramentos para a apreensão do conhecimento das crianças por parte dos professores, dentre outras ações, voltadas para o observar e o “escrever no dia a dia e elaborar os relatórios” (KRAMER, 2014, p. 23).

A análise das considerações da autora indica um ativismo pedagógico em que o processo avaliativo se efetiva não em sua dimensão formativa, mas em termos instrumentais, externos ao que se preconiza em termos de direitos da criança. “A formação humana como o principal objetivo da Educação Infantil” (KRAMER, 2014, p.24) implica-se no projeto político-pedagógico que propicie experiências formativas voltadas para a qualidade educativa para as crianças. Nesse sentido, os processos de formação e avaliação convergiriam no processo dialógico em que crianças, profissionais e famílias abrir-se-iam para a reflexão em termos da apreensão dos processos institucionais em sua relação com a totalidade social.

Entretanto, ainda que os processos formativos se sintetizem na proposição de uma legislação consistente quanto à defesa da criança em seus direitos, não haveria limites estruturais para a efetivação de tais políticas? Não se trata de discordar dos avanços quanto ao respeito à criança e aos seus direitos, dos movimentos de uma educação infantil comprometida com tais direitos, mas de alertar que é preciso avançar mais e, nesse sentido, há que se problematizar a própria concepção de criança como sujeito de direitos.

2.3 Educação Infantil na legislação: apontamentos e contradições

Alves (2011) declara que as preocupações com a qualificação dos processos pedagógicos e com a avaliação são o que levaram o Conselho Nacional de Educação a elaborar as *Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil*, a serem discutidas no capítulo seguinte. Há que se destacar o *Plano Nacional de Educação* (PNE) 2001-2011, chave para se compreender os registros sobre a educação infantil em termos de projetos de currículos e avaliação no âmbito da concepção de criança como sujeito de direitos. O referido *Plano* reafirma o direito da criança à educação, ressoando as reivindicações pela educação infantil nos anos decisivos da luta pela democratização da educação pública.

Aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, o PNE reporta-se ao acordo assinado pelo Brasil no contexto do “Plano Decenal de Educação Para Todos, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)” (ALVES, 2011, p. 72-73). O PNE 2001-2011, com vigência de dez anos, orienta que o Distrito Federal, os Estados e os Municípios elaborem seus planos decenais, reafirmando o direito da criança à educação e impulsiona as políticas públicas ao planejamento de investimentos, planos e projetos na melhoria do atendimento da educação infantil.

De acordo com Oliveira e Cruz (2010), após a publicação do PNE/2001, a educação infantil apresenta grande movimento para a expansão da oferta ainda que insuficiente para

atender as metas definidas no documento. Acentuam-se as discussões no sentido de refinar a função sociopolítica desta etapa da educação básica, além do investimento em formação de profissionais que atuam nessa etapa. O documento intitulado *As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2010) contribui para a construção dessas concepções que ainda orientam o trabalho nas instituições de educação infantil.

Outras regulamentações são formuladas, como a Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que torna obrigatória a matrícula da criança de seis anos no ensino fundamental, e a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que amplia o ensino fundamental para nove anos, determinando o ano de 2010 para adequação dos sistemas escolares. Esse documento reporta-se ao PNE/2001, que já estabelecia que a criança com seis anos completos poderia estar matriculada no ensino fundamental. O Governo Federal apresenta como justificativa para inserir as crianças de seis anos no ensino fundamental alguns dados de repetência da criança de escola pública. Tem-se como entendimento o fato de que a criança, estando inserida no ensino obrigatório por nove anos, teria mais tempo de ensino, consequentemente, mais possibilidades de avanço e de melhor progressão nos estudos.³⁰

Diante disso, Costa (2009) faz ponderações sobre dois pontos: de um lado, parece que a lei, incluindo a criança de seis anos no ensino fundamental, garantiria seu direito à educação obrigatória a partir dos seis anos; por outro, retira dessa mesma criança o direito de ela estar inclusa na educação infantil, respeitando sua faixa etária e seu tempo de infância, conforme previsto nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2010). Para a autora, a inserção da criança de seis anos no ensino fundamental se configura como uma necessidade dos sistemas de educação devido à falta de vagas na educação infantil. Outro ponto que merece reflexão refere-se às questões econômicas, pois, de acordo com Costa (2009), o aumento de vagas no ensino fundamental significa mais matrículas e consequentemente mais recursos vindos do antigo FUNDEF³¹ para os municípios. Observa que, para os governantes, é mais fácil retirar mais uma fatia do *Fundo* para o ensino obrigatório.

Como apresenta a autora, “quanto aos recursos, o Ensino Fundamental será contemplado

³⁰ O Governo Federal apresenta, em julho de 2004, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE), Coordenação Geral do Ensino Fundamental (COEF), o documento intitulado “Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais”, que, após os trâmites legais, se tornou a Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, sendo publicado no Diário Oficial da União em 17 de maio de 2005. Essa lei foi dada como prioridade pelo Ministério da Educação (COSTA, 2009).

³¹ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi implantado em janeiro de 1998, exceto no estado do Pará, que já implementava ações relacionadas ao que regulamentaria o Fundef em 1997, conforme já era facultado pela legislação vigente, que regulamenta a distribuição de recursos para o ensino fundamental. Sobre o Fundef, ver: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/mo.pdf>

a partir do início do funcionamento do Fundeb, com a totalidade da verba a ele destinada. Devido a isso, a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental gera mais recurso para a escola” (COSTA, 2009, p. 79). Significa, nesse sentido, que mais uma vez a educação infantil é deixada para segundo plano por interesses antagônicos que se estabelecem no âmbito da educação, em que se priorizam os interesses mercadológicos em detrimento da qualidade educacional.

A defesa de uma formação de qualidade centra-se, segundo Kramer (1996), em três pilares que sustentam o tripé da constituição da educação infantil no Brasil: a pesquisa e construção teórica, a mobilização social e o engajamento e o trabalho pedagógico. Sob esse tripé, os estudos sobre a criança e a infância se deslocam da psicologia predominantemente fundamentada em uma concepção a-histórica de criança para a psicologia que estuda o sujeito em uma perspectiva histórica na interface com a sociologia, a história e a antropologia criticamente orientada. Assim, a inclusão da educação infantil como uma etapa da educação básica redundaria na elaboração de propostas pedagógicas centradas na criança como sujeito histórico e de direitos, de modo que a educação infantil assume um papel quanto à construção da identidade pessoal e social da criança. Nesse sentido, Oliveira (2002, p. 49) destaca que as

Pesquisas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil revelam que pensar uma proposta pedagógica para creches e pré-escolas envolve organizar condições para que as crianças interajam com os adultos e outras crianças em situações variadas, construindo significações acerca do mundo e de si mesmas, enquanto desenvolvem formas mais complexas de sentir, pensar e solucionar problemas em clima de autonomia e cooperação.

Assim, o desenvolvimento da criança passa a primeiro plano nas reflexões. Diante deste contexto, Costa (2009, p. 74) destaca:

As teorias de Vygotsky (1979, 1988, 1989) e Bakhtin (1992) despertaram interesse e foram ao encontro de uma nova perspectiva de educação. A percepção da criança como sujeito, que faz parte de um grupo social e que tem história, instigou as pesquisas que procuraram apreender a criança em sua especificidade, reconhecer a forma como ela se expressa (a linguagem), compreender em seus “erros” como ela pensa e elabora hipóteses sobre a escrita e como constrói o conhecimento.

Na década de 1990, especialmente a partir da promulgação da LDB/1996, as abordagens sociointeracionistas, em suas diferentes matrizes teóricas, fornecem os elementos para a proposição de políticas voltadas para a educação infantil. Rocha (1999), ao analisar trajetórias e perspectivas da pesquisa em educação infantil, constata a centralidade da preocupação com o desenvolvimento infantil nos espaços destinados à pré-escola e às escolas maternas envolvendo

temas como a interação entre crianças pequenas, adulto-crianças, a necessidade da atividade como base das práticas pedagógicas e organização dos espaços, o jogo e sua importância para a aprendizagem e o desenvolvimento, dentre outros. Para a autora,

Passam a ganhar força entre nós, a partir deste 1990, pelo menos duas perspectivas de estudo: as que buscam estabelecer parâmetros de avaliação da qualidade dos serviços de educação para a criança de 0 a 6 anos, e que tomam como referência as experiências nacionais e internacionais (Campos e Rosemberg, 1994) (Machado, 1994) (Faria, 1993), incluindo a caracterização e a formação dos profissionais da creche e da pré-escola (Campos e Rosemberg, 1994), e as pesquisas relacionadas aos diferentes tipos de relações estabelecidas no cotidiano destas instituições envolvendo os sujeitos (crianças e adultos, e cada qual entre si, nas diferentes situações), com a família, com o espaço físico, etc. (ROCHA, 1999, p. 67).

A autora identifica, na pesquisa sobre educação infantil, na década de 1990, “uma ênfase ao definir a criança como sujeito de sua ação na relação pedagógica - como múltiplos sujeitos múltiplos - no âmbito das determinações sócio culturais e no âmbito mesmo individual” (ROCHA, 1999, p. 69). Tal abordagem prevalece até os dias de hoje, com nuances como a que se efetiva na defesa da criança como sujeito de direitos.

Em relação à concepção de criança como sujeito de direitos, Siqueira (2011) reporta-se à Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças realizada em 1989 e outras ações que contribuem para a emergência da concepção de criança como sujeito de direitos, particularmente a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, movimentos sociais como o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua e a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990. Em uma abordagem crítica, problematiza o deslocamento de enfoques fundados no “silenciamento” para o “protagonismo” da criança como sujeito de direitos.

Para tanto, explicita as relações intrínsecas entre criança e infância e suas implicações para a educação. De acordo com o autor, criança e infância “se constituem como categorias históricas e sociais, mas a criança revela o indivíduo e a infância revela o tempo em que esse indivíduo se constitui e constrói a sua história” (SIQUEIRA, 2011, p. 23). Assim, “*a infância é uma construção social que se dá num tempo da vida marcado por singularidades e universalidades no plano natural-social e lógico-histórico*” (Idem, grifos no original). A concepção de infância como construção social pode ser verificada a partir dos pontos:

[...] a infância é uma construção social porque: a) é tomada como categoria de análise estrutural ou social; b) é firmada nas condições de produção e existência humana; c) é entendida como espaço onde se reafirmam os direitos; d) pode ser apreendida nos pressupostos da Sociologia da Infância. (SIQUEIRA, 2011, p. 39).

Para o autor, existem “infâncias” no plural e não “infância” no sentido de indicar que à medida que se mudam os modos de inserção social da criança mudam simultaneamente as formas da sociedade “administrar o seu tempo da vida, portanto, sua infância” (SIQUEIRA, 2011, p. 23). Observa que a maneira predominante de se apreender a criança e a infância no Brasil diz respeito ao pauperismo e aos modos de se “administrar” a miséria social sob o tensionamento entre política e economia. Não por acaso, as relações entre “normatização e medicalização” marcam a relação com a infância e seus processos de controle sob o crivo da assistência social, conforme acima mencionado.

Em relação à história da criança no Brasil, constata três modos de concebê-la: o primeiro em sua dimensão angelical forjada sob o princípio da “criança naturalizada”, o segundo sob a afirmação da “criança como problema social” sintetizada na *questão do menor*³² e o terceiro como “sujeito de direitos”. Há uma intersecção entre estas três concepções que se dá pelo enfoque em questões jurídico-legais, o que acaba limitando o que seria um avanço da terceira concepção ao afirmar o protagonismo da criança como sujeito de direitos.

O aparato jurídico-legal-assistencial voltado para “a tarefa de prevenção, de educação, recuperação e repressão da criança diante de um discurso que oscilava entre a defesa da criança e a defesa da sociedade” (SIQUEIRA, 2011, p. 67), fortemente presente no Brasil desde o início do século XX até as últimas décadas do século, é confrontado por meio da defesa do “lugar da criança no campo dos direitos e não no da assistência” (Idem). Tal concepção emerge em meados do século XX sob o patrocínio das Nações Unidas e avança em diferentes países, incluindo o Brasil, sintetizando um discurso

[...] de que as crianças são sujeitos em processo de desenvolvimento e implicariam especial atenção e proteção, principalmente na garantia dos seus direitos. Ou seja, a atribuição e afirmação não só de uma concepção de criança como também de uma nova identidade designada como “detentora de direitos”. (SIQUEIRA, 2011, p. 67).

Ocorre que, para o autor, há um equívoco de origem na formulação da tese da criança como sujeito de direitos: a identidade, qualquer que seja, não “pode ser outorgada ou atribuída” (Ibidem, p. 68) à medida que é engendrada na materialidade, nas condições concretas de vida do sujeito.³³ Nesse sentido, o deslocamento da criança concebida como *menor* para a criança

³² O *menor* designa a criança vulnerável, exposta ao risco da marginalidade. Trata-se de uma concepção preconceituosa da criança em situação de pobreza (SIQUEIRA, 2011).

³³ Em estudo posterior, é necessário aprofundar esta discussão de modo a apreender as relações entre objetividade e subjetividade e suas implicações para a constituição psíquica: “a identidade de sujeito só se efetiva na relação entre as questões objetivas-subjetivas, ou seja, entre o social-individual [...] que se dá na tensão entre a luta social e a consciência de classe”. (Ibidem, p. 68).

como sujeito de direitos permanece no âmbito formal, uma atribuição externa, de “fora para dentro”, operada na externalidade do próprio sujeito. “Se a nova nomeação pressupõe avanços significativos na forma como a sociedade passa a conceber a criança, sua utilização indiscriminada e sua banalização podem incorrer numa instrumentalização do conceito e da própria criança” (Ibidem, p. 69).

Sob essa compreensão, analisa a produção nacional sobre o tema da infância e da criança e constata o consenso quanto aos avanços da nova concepção de criança como sujeito de direitos e a superação das prescrições relacionadas ao assistencialismo. Na análise da produção acadêmica das áreas da psicologia e da educação, o autor constata um posicionamento favorável dos autores mediante argumentos como: maior garantia de proteção à criança pela força da lei; acesso à educação mediante fortalecimento de práticas de trabalho voltadas para o direito da criança em contraposição às práticas compensatórias, especialmente em relação às creches, implementação de propostas pedagógicas com base no interesse das crianças e a garantia do acesso à educação, sobretudo em relação à educação infantil segundo o referencial da pedagogia da infância; a criança passa a ser objeto de políticas públicas incluindo suas famílias; o protagonismo da criança implica participação social, reconhecimento de seu papel na interação com o adulto, o rompimento com uma concepção de “criança-objeto”.

O conjunto dos argumentos que reconhece os avanços relacionados à concepção de criança como sujeitos de direitos é assim sintetizado:

[...] nota-se que as questões que fundamentam a concepção passam por argumentos do âmbito da garantia dos *direitos fundamentais*, da intervenção das *políticas públicas*, da defesa da *educação infantil* ou *pedagogia da infância* e da ênfase em relação à *participação social*. (SIQUEIRA, 2011, p.77, grifos no original).

Trata-se agora do “direito a ter direito”, o direito à proteção especial/integral, o direito de cidadania, o que implica maior responsabilização do Estado em relação à criança. Entretanto, apesar da relevância do aparato jurídico-legal para resguardar a criança, evidencia-se

[...] uma forma de gestão do direito materializado em um contrato legal: ora se discrimina, ora se reconhece a criança. Mais do que isso, a identidade da criança passa a ser instrumentalizada, transformada em políticas de gestão, afirmada de fora para dentro, portanto reificada. (SIQUEIRA, 2011, p.73).

Alerta para a necessidade do tensionamento do que se propõe no âmbito legal em termos de criança como sujeito de direitos, o que se produz nas pesquisas e como as prescrições legais e o conhecimento científico se expressam nas políticas e na efetividade social. Nesse sentido é

que se incorporam as críticas de Alessandra Arce quanto ao enfoque da pedagogia da infância e a sua articulação em defesa da criança como sujeito de direitos. Tal pedagogia tem como base epistemológica a Teoria Histórico-Cultural, na interface com diferentes campos teóricos. Considera-se a “perspectiva dialética” como forma de constituição do sujeito, sendo que na interação das crianças com outros sujeitos ela se constitui.

Para Oliveira-Formosinho (2007), a pedagogia da infância busca desconstruir as práticas pedagógicas tradicionais pautadas pela disciplina, pela rigidez do controle do comportamento e pelo “conteúdismo”, herança pedagógica dos últimos séculos. Explicita que a “pedagogia da participação” passa a ocupar o lugar da “pedagogia da transmissão”³⁴. Os estudos que levam à construção desta pedagogia se pautam pelo princípio da pedagogia da participação, em que a práxis não se limita à transmissão de saber pelo educador, mas a uma participação ativa na construção do conhecimento pela criança.

Conforme esclarece Lemos (2016, p. 56-57),

O objeto de estudo da Pedagogia da Infância é a criança, buscando uma compreensão articulada com contexto social e histórico, reportando-se às relações interpessoais interiormente marcadas pelas questões sociais. Ainda assim, a centralidade da criança impera ao demarcar que todo esse processo, que é social, histórico, relacional, deve ser compreendido a partir e na perspectiva da própria criança. O interesse de estudo da Pedagogia da Infância está na forma da criança interpretar, compreender, realizar e sentir o que compõem o contexto mais amplo, isto é, esse campo reconhece que a condição da criança e da infância é histórico-social, mas apreende isso pelo olhar da própria criança.

A pedagogia da infância se constitui numa nova pedagogia centrada e construída a partir de uma práxis que considera a complexidade existente na sociedade, assim como em relação à construção do conhecimento, enfatizando a interação e o diálogo (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). Em contraposição, Siqueira (2011) afirma que essa pedagogia se constitui numa perspectiva de desvalorização do conhecimento historicamente produzido, empobrece a formação dos profissionais que atuam na educação infantil e legitima os moldes de uma educação neoliberal, com ênfase no sujeito e na sua individualização.

O autor incorpora as críticas de Alessandra Arce quanto às teses construtivistas e pós-modernas da pedagogia da infância que se alicerça num construtivismo de cunho pós-moderno em que o “aprender a aprender” se expressa na instrumentalização das práticas pedagógicas sob um protagonismo infantil destituído de história. A criança constrói o conhecimento e o

³⁴ A obra *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*, organizada pelas autoras Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007), diferencia os dois modos de pedagogia: da transmissão e da participação.

professor acompanha, sem considerar um conhecimento universal, mas sim o interesse e os múltiplos significados dados pela criança àquilo que é vivenciado no seu cotidiano. Na contraposição, defende a transmissão da experiência, do conhecimento, “valoriza o papel do adulto e do professor nesse processo, e ressalta que a interação não ocorre apenas entre pares iguais, mas, acima de tudo, com pares diferentes, com a cultura geral e com o conhecimento sistematicamente produzido na história”. (SIQUEIRA, 2011, p. 178).

Assim, a criança deve ser considerada um sujeito que, a partir das suas experiências de vida, na vinculação intrínseca entre sua base natural e biológica e suas necessidades concretas de existência, pode aprender e desenvolver-se em espaços voltados para seu atendimento. A instituição de educação infantil, tensionando os limites e possibilidades formativas mediante projetos e ações comprometidos com a qualidade substantiva, pode promover um espaço de aprendizado e desenvolvimento da criança para além das determinações formais.

O estudo realizado indica o deslocamento de uma concepção de criança e de infância sob um enfoque naturalizante que sedimenta a visão assistencialista em relação aos processos educativos para uma concepção de criança como sujeito de direitos e suas implicações educacionais voltadas para o protagonismo infantil. No âmbito de uma concepção educacional centrada no protagonismo da criança como sujeito de direitos, busca-se, a seguir, discutir como tal concepção se apresenta em estudos e documentos sobre a educação infantil, assumindo como emblema da discussão os processos de avaliação em educação infantil propostos pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.

Por um lado, a concepção da criança como sujeito de direitos expressa avanço no âmbito social com desdobramentos importantes para a legislação educacional e, por outro, desenvolvem-se tensões e limites no marco de uma sociedade de classes antagônicas. Sob esse entendimento, discute-se, a seguir, como a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME-Goiânia) ecoa as diretrizes nacionais para a educação infantil, com ênfase na avaliação tanto em suas dimensões pedagógicas quanto institucionais. Sendo assim, em que medida a concepção de criança como sujeito de direitos orienta os processos avaliativos? É o que busca-se discutir no próximo capítulo.

3 A AVALIAÇÃO E CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA

Este capítulo discute a constituição das políticas de educação infantil no âmbito da Secretaria Municipal da Educação de Goiânia (SME) com ênfase na concepção de avaliação que tem orientado tais políticas e em que medida a concepção de criança como sujeito de direitos atravessa as diretrizes legais.

3.1 Educação Infantil na SME de Goiânia: mapeando as políticas para constituição de creches e pré-escolas como o lugar da criança

A atuação da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia junto às crianças de zero a cinco anos é uma ação ainda recente. De acordo com Ferreira (2017), a RME de Goiânia começa a atuar com educação infantil em meados da década de 1990. Entretanto, a primeira creche pública do município é a Creche Tio Romão, criada na década de 1970 com recursos do Fundo Municipal do Desenvolvimento Comunitário (FUMDEC). No ano de 1983, é fundado o Centro Infantil Tio Oscar e, a partir de outras iniciativas governamentais, crianças de três a cinco anos são atendidas em mais duas instituições inauguradas em 1984, Casa da Criança e Projeto Creche, mantidas pela *Fundação das Legionárias do Bem-Estar Social*, restritas ao atendimento de crianças provenientes de famílias de baixa renda.

Ainda segundo Ferreira (2017), no final da década de 1990, ocorre a transferência das creches vinculadas aos órgãos de assistência social por meio da Fundação Municipal do Desenvolvimento Comunitário (FUMDEC), um total de 13 creches, para a SME de Goiânia. Nesse mesmo período, simultaneamente, tem início o processo de municipalização de 71 creches vinculadas aos órgãos estaduais de assistência social, Secretaria Estadual de Cidadania e Trabalho (SECT), que passam a integrar as instituições da Secretaria Municipal de Educação, obedecendo ao Termo de Ajuste de Conduta (TAC) deflagrado pelo Ministério Público e Governos Estaduais.³⁵

Atualmente, o atendimento à educação infantil no município de Goiânia se dá em creches que atendem crianças de zero a três anos e em pré-escolas, voltadas para o atendimento de crianças de quatro e cinco anos. A Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME) é um

³⁵ O Termo de Ajustamento de conduta (TAC) refere-se a um acordo firmado entre Ministério Público, Governo do Estado e Município, com o objetivo de realizar a municipalização das creches estaduais dos órgãos de Assistência Social (SECT) para a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME).

órgão que integra o Sistema Administrativo da Prefeitura Municipal de Goiânia e tem como objetivo administrar os recursos conforme designado pelas legislações federal, estadual e municipal, zelando pela execução das Políticas Públicas em Educação.³⁶

Além das Secretarias Executiva e Geral e suas respectivas instâncias administrativas, a RME compõe-se de duas Superintendências: a Superintendência de Gestão da Rede de Inovação e Tecnologia e a Superintendência Pedagógica, sendo esta composta pela Diretoria Pedagógica e respectivas gerências: Gerência de Desporto Educacional; Gerência de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos; Gerência de Educação Fundamental da Infância e da Adolescência; Gerência de Educação Infantil; Gerência de Inclusão, Diversidade e Cidadania; Gerência de Inovação, Captação e Projetos Especiais e a Gerência de Formação.

A Gerência da Educação Infantil é responsável por sistematizar todos os documentos e orientações a serem desenvolvidas nas instituições que atendem as crianças de zero a cinco anos e onze meses. A educação infantil, etapa específica da educação básica, centra-se no processo educativo pautado pelo cuidado e pela educação, numa perspectiva de formação integral da criança. A SME atende atualmente 30.538 educandos matriculados nas instituições distribuídas nas várias regiões da cidade.³⁷

As instituições de educação infantil são organizadas em Centros de Educação Infantil (CEIs), 39 instituições, Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), 146 instituições, e 129 Escolas Municipais que atendem turmas de educação infantil. Além da educação infantil, a SME atende educandos do Ensino Fundamental I e II e da Modalidade EAJA - Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos.³⁸ Todas as instituições estão jurisdicionadas às Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), um total de cinco regionais, sendo elas: Coordenadoria Regional de Educação Maria Thomé Neto, Coordenadoria Regional de Educação Maria Helena Bretas, Coordenadoria Regional de Educação Brasil di Ramos, Coordenadoria Regional de Educação Central e Coordenadoria Regional de Educação Jarbas

³⁶O cargo de Secretário de Educação é ocupado atualmente pelo professor Wellington de Bessa Oliveira, nomeado pelo atual prefeito Rogério Cruz (Gestão 2021-2024). Sobre a estrutura da SME, consultar a página: <https://sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/secretaria>.

³⁷Dados retirados do *site* da Prefeitura de Goiânia, com informações referentes à Educação Infantil. Para maiores esclarecimentos, ver: https://www.goiania.go.gov.br/sing_servicos/etapa-de-atendimento-educacional-educacao-infantil/.

³⁸ Conforme destaca o artigo que apresenta a Proposta Político-Pedagógica para Educação Fundamental da Infância e da Adolescência publicado na *Revista Inter-Ação*, em 2012, entre os anos de 1961 a 1998, o Ensino Fundamental no Município de Goiânia era organizado com base na seriação e, a partir de 1998, passou a ser organizado em Ciclos I, II e III. (GOIÂNIA, 2012, p. 179). Em 2019, essa organização dos ciclos passou a ser: Ciclo da Infância e Ciclo da Adolescência, recentemente tem sido discutida na RME a possibilidade de se retomar a seriação. A EAJA está dividida em turmas que são organizadas por séries, com primeiro e segundo segmento. O Ensino Fundamental está dividido em Ciclos de Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, separados por turmas da mesma idade.

Jayme.

A educação infantil se organiza em agrupamentos com crianças da mesma faixa etária ou em agrupamentos mistos, conforme Resolução nº 120, de 7 de dezembro de 2016, do Conselho Municipal de Educação de Goiânia.³⁹ O cuidado é para que, no âmbito dos agrupamentos mistos, compostos por crianças de diferentes faixas etárias na mesma turma, não se ultrapassem dois recortes etários: por exemplo, crianças de 1 ano e 2 anos e 11 meses formariam um agrupamento, crianças de 3 anos até 4 anos e 11 meses comporiam outro agrupamento. A composição dos agrupamentos define-se segundo a sistematização do “Estudo de Rede”, que envolve o levantamento do número de solicitação de vagas em lista de espera, realizado anualmente.

A nomeação dada aos agrupamentos segue a ordem das letras de A até F, antecedidas pela sigla EI referente à Educação Infantil, obedecendo a ordem crescente de idade, sendo A para os agrupamentos com as crianças mais novas e F para as crianças de maior faixa etária. Em relação às turmas mistas, são adotadas duas letras referentes aos dois agrupamentos. Assim, uma turma composta por crianças de 2 e 3 anos é representada do seguinte modo: EI - CD. O Quadro 2 demonstra a organização dos agrupamentos.

Ainda no Quadro 2, apresenta-se a organização dos agrupamentos por idade e número de profissionais. O atendimento às crianças se dá no período diurno, em período parcial, mínimo de 4 horas diárias ou integral, mínimo de 7 horas diárias, devendo contabilizar 800 horas anuais distribuídas em 200 dias letivos. As turmas são acompanhadas por no mínimo dois profissionais por turma. As crianças que permanecem em período integral recebem cinco alimentações diárias e aquelas que frequentam o período parcial, duas refeições (GOIÂNIA, 2016).

Quadro 2 - Organização dos agrupamentos nos CMEIs da RME-Goiânia

Agrupamento /Turma	Idade	Máximo de criança por turma	Média de adulto por número de criança		
			Até 5 crianças - 1 professor	De 6 a 10 crianças - 1 professor 1 auxiliar	De 11 a 15 crianças- 1 professor e dois auxiliares
EI- A	Até 11 meses	15	Até 5 crianças - 1 professor	De 6 a 10 crianças - 1	De 11 a 15 crianças- 1 professor e dois
EI - B	1 ano a 1 ano 11 meses	15	Até 5 crianças - 1 professor	De 6 a 10 crianças - 1	De 11 a 15 crianças- 1 professor e dois

³⁹ A Resolução do Conselho Municipal de Educação de Goiânia nº 120 foi aprovada e publicada em 7 de dezembro de 2016 e estabelece quais os Princípios e as Normas para a Organização e a Autorização de Funcionamento das Instituições de Educação Infantil, no âmbito do Sistema Municipal de Educação de Goiânia e dá outras providências. (GOIÂNIA, 2016).

				professor auxiliar	1 auxiliares
EI - C	2 anos a 2 anos 11 meses	18	Até 9 crianças- 1 professor	De 10 a 18 crianças- 1 professor e 1 auxiliar	_____
EI - D	3 anos a 3 anos e 11 meses	20	Até 10 crianças- 1 professor	De 10 a 20 crianças- 1 professor e 1 auxiliar	_____
EI- E	4 anos a 4 anos e 11 meses	20	Até 20 crianças e 1 professor	Até 20 crianças em período integral 1 professor e 1 auxiliar	_____
EI- F	5 anos a 5 anos 11 meses	25	Até 25 crianças- 1 professor	Até 25 crianças em período integral 1 professor e 1 auxiliar	_____

Fonte: Dados retirados da Resolução do Conselho Municipal de Educação de Goiânia nº 120, de 7 de dezembro de 2016.

Quanto à formação, todos os profissionais que atuam na RME recebem formação continuada por meio da Gerência de Formação e, no caso dos que atuam na educação infantil, a formação se dá em consonância com a respectiva Gerência de Educação Infantil. A seguir, descreve-se como se movimentam as diretrizes legais para a avaliação da educação infantil na RME de Goiânia, considerando, em que pesem distinções entre governos municipais, a defesa da criança como centro do processo educacional no âmbito da avaliação processual. Preconiza-se o processo de avaliação voltado para as necessidades da criança com ênfase nas suas implicações para o seu aprendizado e desenvolvimento. Esse posicionamento mantém-se até os dias de hoje, ainda que atravessado por tensões quanto às abordagens teóricas adotadas e suas implicações pedagógicas.

A primeira proposta político-pedagógica da SME-Goiânia se dá em 1984, quando foi secretária da Educação a professora Dalísia Doles, então professora da UFG, que “se propunha a valorização do ato de ensinar, da atuação do professor e da especificidade do conhecimento elaborado para se pensar a realidade social. A abordagem da pedagogia histórico-crítica era o que sustentava essa proposta educativa” (LEMES, 2016, p. 23). No entanto, as primeiras sistematizações para o que viria a se constituir a educação infantil têm início nos anos de 1990, como se discute a seguir.

3.2 Concepções de avaliação nas propostas da SME-Goiânia para a educação infantil e as interfaces do processo histórico e político constituindo a documentação de uma rede de educação

O debate acerca da educação infantil no âmbito na Rede Municipal de Educação de Goiânia tem sua primeira sistematização em 1995 com a proposta curricular intitulada *Educação Infantil: uma proposta pedagógica para pré-escola*, envolvendo crianças de 4 e 5 anos, aprovada em 1º de abril de 1996, pela Resolução nº 140, do Conselho Estadual de Educação⁴⁰, na gestão do prefeito eleito em 1992, Darci Accorsi, do Partido dos Trabalhadores.⁴¹ Com base em uma formação democrática, crítica e cidadã, o documento evidencia o consenso entre os educadores infantis de que “a creche e a pré-escola, além de ser um direito, deve constituir-se, também, em um espaço educativo onde as crianças possam ser estimuladas no seu desenvolvimento sócio-afetivo e cognitivo” (GOIÂNIA, 1996, p. 6).

A escola pública de Educação Infantil deve estar, portanto, organizada para promover uma educação crítica e libertadora, desenvolvendo autoconfiança, procurando valorizar o coletivo na sua socialização, na perspectiva de formar uma pessoa crítica e criativa, participante e com espírito coletivo, honesta e cheia de ternura. (GOIÂNIA, 1996, p. 3).

Centrada na defesa dos “direitos da criança entre os quais o da Educação Infantil como qualidade” (GOIÂNIA, 1996, p. 6) e “na construção de uma prática pedagógica comprometida com a causa popular de transformação social” (Ibidem, p.7), a proposta pedagógica explicita os objetivos voltados para a formação crítica e cidadã da criança oriunda das camadas populares. Sobressaem, ainda, a preocupação com a valorização dos profissionais da educação infantil, a “criação de um sistema” voltado para a pesquisa sobre políticas públicas de educação infantil e a promoção de ações articuladas nos âmbitos da saúde, lazer, esporte e cultura, objetivando a atenção integral da criança.

Os princípios norteadores do documento reafirmam aqueles expostos na Constituição de 1988 e no ECA quanto à educação da criança em termos de sujeito de direitos. Na proposta curricular apresentada, já se preconiza a educação infantil como uma etapa da educação básica:

⁴⁰ O Conselho Municipal de Educação foi criado mediante a Lei nº 7.771, de 29 de dezembro de 1997. Disponível em: https://www.goiania.go.gov.br/html/gabinete_civil/sileg/dados/legis/1997/lo_19971229_000007771.html. Acesso em: 5 jan. 2022.

⁴¹ É importante destacar que no final de 1996 seria promulgada a LDB, Lei nº 9.394/1996.

“A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e destina-se à criança de zero a seis anos de idade, não sendo obrigatória, mas um direito a que o Estado tem obrigação de atender” (GOIÂNIA, 1996, p. 9). Explicita-se o espaço educativo destinado às crianças de zero a seis anos como “escola pública de Educação Infantil”, indicando uma especificidade que viria a ser regulamentada apenas em 1999 no âmbito dos Centros Municipais de Educação Infantil, conforme será discutido à frente neste trabalho.

A concepção de criança como sujeito de direitos implica a defesa dos processos educativos atravessados pela diversidade cultural, pelo brincar “como forma privilegiada de aprender” (GOIÂNIA, 1996, p.10), pelo trabalho cooperativo, combinando “a atuação educativa do grupo às necessidades e ritmos particulares de cada criança” (Idem). O currículo proposto para a educação infantil tem por base a realidade da criança sem desconsiderar a necessidade do trabalho pedagógico de resgatar a “totalidade histórica” mediante a atuação do educador, mediador do conhecimento, trabalhando relações entre conhecimentos cotidianos e científicos.

Assim, no que se refere à concepção de criança, a proposta curricular defende que essa é sujeito de direito, naturalmente um ser social: “a criança é um ser pensante, um ‘ser que é’ e não um ‘vir a ser’, com possibilidade constante e crescente de interação social com o mundo exterior desde o primeiro momento de vida” (GOIÂNIA, 1996, p. 16), constituindo-se como sujeito que constrói conhecimento e sua identidade. Ao propor “metodologias de ação” para a implementação da proposta curricular, sobressai a preocupação com a qualidade da educação infantil, ressoando, apesar dos princípios norteadores centrados na atenção integral à criança, aspectos que já eram apontados como limites à educação efetivamente voltada aos interesses das crianças oriundas das camadas populares.

Este aspecto pode ser identificado na discussão sobre a qualidade da educação infantil em que sobressai a preocupação com a gestão dos recursos públicos destinados à educação das crianças dessa faixa etária, zero a seis anos de idade. Há no documento uma defesa no sentido do compromisso público com a educação infantil em um momento em que a qualidade já se apresenta “como nova retórica conservadora no campo educacional” (GENTILI, 1999, p.111), sendo tratada em termos de “padrões de eficiência e equidade” (GOIÂNIA, 1996, p.11), conforme indicado no Capítulo 1 deste trabalho. No contraponto à tentativa de se delegar às próprias instituições o “direito” e o “dever” de buscar a autonomia/autossustentação de seus projetos mediante parcerias com instituições/entidades privadas, há a defesa quanto à responsabilidade do financiamento que deveria, por princípio, ser estatal. Confronta-se, nesse

sentido, uma forma de privatização da educação, já apontada por Gentili (1998).⁴²

Ainda no âmbito das “metodologias de ação”, sobressai a recomendação para se intensificar processos relacionados à formação inicial e continuada dos profissionais, particularmente mediante ações conjuntas com as universidades. Chama atenção a preocupação com a produção e a sistematização do conhecimento relacionado às políticas públicas educacionais como um caminho para a melhoria da qualidade no âmbito da educação infantil.

Em relação ao quadro de referência teórica, a *Proposta Curricular para a Pré-Escola* tem como base as matrizes psicológicas de Jean Piaget e de Lev S. Vigotski, articulada a uma concepção de homem e de infância “advindos da antropologia, pela reflexão da vertente filosófica dialética [...]” (GOIÂNIA, 1996, p. 15). O referencial construtivista é adotado como contraponto à “escola tradicionalista” e advoga a adoção de práticas pedagógicas centradas na criança, na sua realidade e nos seus interesses. Com base em uma matriz curricular centrada nas disciplinas do ensino fundamental, propõem-se atividades que despertem a curiosidade da criança, “que sejam, simultaneamente, significativas e prazerosas, incentivando sempre a descoberta, a criatividade e a criticidade” (Idem).

O marco curricular é concebido em quatro níveis: antropológico, filosófico, psicológico e pedagógico. O nível antropológico diz respeito à relação do homem com a cultura e a produção de conhecimento inerente ao seu desenvolvimento humano. Por meio da “interação social”, a criança se desenvolve construtivamente sob modos próprios de pensar, agir e reagir. Quanto ao nível filosófico, são indicadas as concepções racionalista, empirista e dialética acerca dos modos de conhecer e a adoção da concepção dialética como diretriz filosófica da proposta pedagógica,

[...] base da visão construtivista do conhecimento, segundo o qual o objeto de conhecimento é uma construção inteligente do sujeito ao mesmo tempo em que o sujeito se constitui pelo objeto, nessa mútua e inseparável interação. Nesta visão, não existe o real absoluto e verdadeiro, mas sim uma realidade interpretável. Na busca de interpretação, homens e mundo se constituem por intermédio de linguagens. (GOIÂNIA, 1996, p. 18).⁴³

Trata-se de uma concepção que “lança as bases para uma visão construtivista do conhecimento” que no nível psicológico passa a ser concebido como “cada pessoa constrói o

⁴² Sob a gestão da professora Walderês Nunes Loureiro, 2001-2004, rompe-se a parceria com as creches filantrópicas.

⁴³ Este é um ponto que merece aprofundamento em estudos posteriores à medida que a ênfase na linguagem e um tom relativista quanto à concepção de conhecimento no âmbito da aproximação entre Piaget e Vigotsky é discutido por Newton Duarte em termos de uma “crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana”.

conhecimento e das características que lhes são comuns no jeito de pensar” (GOIÂNIA, 1996, p. 18). Da psicologia genética de Jean Piaget extrai-se a defesa da atuação ativa do sujeito na construção de seu próprio conhecimento e da psicologia sócio-histórica de Vigotsky, a defesa da base social e cultural do desenvolvimento humano, com ênfase na linguagem que, “em suas relações com o pensamento, ocupa um lugar central na obra de Vigotsky e seus colaboradores: como modo particular de discurso é o principal meio de transmissão cultural” (GOIÂNIA, 1996, p.19), assim como a atuação do educador no âmbito da zona de desenvolvimento proximal.⁴⁴

Em relação ao nível pedagógico, intrinsecamente relacionado aos níveis antropológico, filosófico e psicológico, sobressai a atuação docente e como o educador organiza o processo pedagógico para que a criança seja construtora de seu conhecimento. Destaca-se a menção ao saber historicamente produzido e como o conhecimento necessita ser trabalhado junto às crianças no âmbito da escola mediante atividades interdisciplinares. O projeto curricular organiza-se em áreas do conhecimento: Português, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Sociais, Artes e Educação Física, à medida que o processo educativo necessita considerar sua continuidade no então 1º Grau, o que não significa, alerta o documento, preparar a criança para esta etapa escolar.

Este aspecto é claramente explicitado ao afirmar que a criança tem sua especificidade em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem. No âmbito da “escola de Educação Infantil”, termo adotado no documento, os conteúdos são inerentes à cultura, envolvendo visitas a museus, exposições, cinemas, dentre outros, explorando diferentes linguagens. Quanto à avaliação, é concebida em termos processuais, enfatizando-se que os procedimentos didáticos devem ser avaliados conforme as situações cotidianas.

Assim, no que tange à avaliação, o documento utiliza como referência Esteban (1993) para destacar que na educação infantil considera-se que avaliação faz parte de todo processo que se dá com a criança, não sendo um momento estanque desvinculado do processo ensino-aprendizagem; ele é global e permanente. Também afirma que o aluno não é o único a ser avaliado à medida que, ao avaliar o aluno, avalia-se o trabalho do educador, o projeto

⁴⁴ Vigotski desenvolve sua teoria com estudos na área da psicologia e o desenvolvimento das funções psicológicas da criança e os processos de aprendizagem e desenvolvimento a partir da formação de processos superiores. Indica dois níveis na aprendizagem: o nível de Desenvolvimento Real, e a Zona de Desenvolvimento Proximal. O nível de Desenvolvimento Real indica as funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação. “O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente”. VIGOTSKI, Lev Semenovich, 1896-1934. In: MICHAEL et al. (orgs.), 2007, p. 98).

pedagógico da escola e as ações educativas.

Infere-se, então, que a avaliação na pré-escola não tem o caráter de retenção nem de seleção das crianças no sentido de constituir turmas pretensamente homogêneas. O papel da avaliação é, pois, identificar as dificuldades e os avanços para redimensionar a ação educativa, assumindo um caráter formativo e contínuo. (GOIÂNIA, 1996, p. 46).

Propõe-se um formato de avaliação que afasta o educador da visão adultocêntrica e coloca a criança como eixo do processo avaliativo, compreendendo-a como sujeito concreto, atuante no processo pedagógico. A concepção de avaliação adotada implica-se na perspectiva de superação de uma visão tradicional e escolarizada, centrada no resultado e em base quantitativa.

Em 1996, a RME-Goiânia conta com 23 turmas de crianças com 5 anos em turmas de pré-escolas implantadas em 13 escolas municipais em período parcial. Com a expansão do atendimento, chega-se em 1999 ao número de 174 turmas atendidas em 83 escolas de ensino fundamental. De acordo com Alves (2007), a apreensão da educação infantil como direito da criança e da família, apesar de mencionada, ainda é incipiente. Para a autora, os desafios referentes à educação infantil passam a ser amplamente discutidos pós-LDB nº 9.394/96 e a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo de Goiás, Lei Complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998. Além da escassez de recursos destinados à educação infantil⁴⁵, a própria apreensão de criança como sujeito de direitos carece de maior adensamento nos âmbitos político e pedagógico.

Na gestão do prefeito Nion Albernaz, eleito pelo PSDB e que governa Goiânia entre 1997 e 2000, instituem-se, na SME-Goiânia, o Departamento Pedagógico (DEPE) e a Divisão de Educação Infantil (DEI), instâncias essenciais para a efetivação de uma política de educação infantil para o município de Goiânia.⁴⁶ Diversas resoluções são aprovadas para organizar e normatizar as instituições públicas e também as instituições privadas, tais como a Resolução CME nº 002/1999, que define a organização da Educação Básica Municipal; a Resolução CME nº 014/1999, que estabelece as primeiras normas para a Educação Infantil; a Resolução CME nº 003/1999, que define, entre outras questões, a avaliação e a duração do ano letivo na Educação Básica; a Resolução CME nº 072/1999, que fixa normas para reconhecimento e

⁴⁵Em relação à destinação de recursos, observa-se que, para atender a demanda decorrente do processo de municipalização da educação infantil, instituiu-se a cooperação técnico-financeira entre a Rede Municipal de Educação de Goiânia e as instituições filantrópicas que atendiam crianças da educação infantil, perfazendo um total de 64 instituições (ALVES, 2007).

⁴⁶ Neste momento é que se impõe a criação do Conselho Municipal de Educação (CME).

renovação de reconhecimento das instituições de educação infantil (LEMOS, 2016, p. 26).

É importante destacar a Resolução CME nº 013, aprovada em 10 de fevereiro de 1999, que estabelece as normas de funcionamento para as instituições educacionais do município: as instituições com ensino fundamental e educação infantil jurisdicionadas ao Município passam, então, a se chamar “Escola Municipal” e as instituições que atendem somente a educação infantil são designadas de “Centro Municipal de Educação Infantil”. As instituições da rede privada deveriam seguir a mesma nomenclatura, retirando o termo Municipal, sendo designadas Centros de Educação Infantil.

Apesar de ter iniciado o processo de municipalização, a gestão encerra-se sem concluí-la. O processo de assunção das creches municipais e estaduais pela SME se efetiva na gestão 2001-2004, que assume o desafio não só de receber essas instituições, mas de operá-las sob o princípio de uma política educacional centrada na defesa da educação infantil como direito da criança e não mais como assistência social (FERREIRA, 2017, p. 88). Em Goiânia, o deslocamento de uma concepção assistencialista de educação infantil para uma concepção educacional é marcado, segundo Ferreira (2017), por dois documentos: o primeiro, de 1999, intitulado *Proposta de Avaliação para a Educação Infantil*⁴⁷, e o segundo, aprovado em dezembro de 2000 pelo CME, denominado *Diretrizes Norteadoras para o Currículo da Educação Infantil*. O estudo realizado, conforme acima mencionado, indica que tal concepção já aparece no documento produzido pela SME-Goiânia em 1995, *Educação Infantil: uma proposta pedagógica para pré-escola*, mesmo que restrito às crianças de 4-5 anos.

De acordo com Ferreira (2017), o documento *Diretrizes Norteadoras para o Currículo da Educação Infantil* não chega a ser implementado devido ao fim da gestão municipal do prefeito Nion Albernaz, sucedido pelo prefeito Pedro Wilson, eleito pelo Partido dos Trabalhadores, que governou Goiânia entre 2001 e 2004, tendo à frente da SME de Goiânia a professora Walderês Nunes Loureiro. Apesar de não terem sido implementadas, as *Diretrizes Norteadoras para o Currículo da Educação Infantil* é um documento relevante para se apreender o andamento das diretrizes para a educação infantil no município de Goiânia.

O documento alerta que, no final da década de 1990, já se “discutia a necessidade de estruturação de uma Proposta Político-Pedagógica e Curricular para Educação Infantil” (GOIÂNIA, 2000, p. 12), explicitando, em sua introdução, que a formulação de políticas para a educação infantil sedimenta-se na municipalização cujo emblema é a incorporação dos Centros de Educação Infantil da FUMDEC à SME.

⁴⁷ Apesar do esforço da pesquisadora, este documento não foi localizado.

A transferência das instituições do órgão assistencial ensejou a redefinição da Política e do Currículo da Educação Infantil da Secretaria que atuava apenas na pré-escola em meio período e, nesse momento, passou a oferecer a educação infantil em período integral para crianças de zero a seis anos. (GOIÂNIA, 2000, p. 6).

Observa-se, desde as primeiras ações voltadas para a educação infantil no município de Goiânia, a preocupação com a formação docente e como esta discussão se imbrica à concepção de avaliação que viria a ser consolidada nos documentos seguintes. Em relação à formação de profissionais, o documento aponta a necessidade da formação continuada, sendo que, no próprio processo formativo, questões relacionadas à proposta pedagógica e curricular seriam debatidas.

Contrapondo-se às ações espontaneístas e compensatórias predominantes na área educacional pré-escolar sob o crivo assistencial e preocupada com a melhoria da qualidade do atendimento, especialmente das crianças de “baixa renda”, a proposta adota a “perspectiva sócio-histórica-dialética” como referência. Conjuga as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, afeto e cognição, linguagem e formação de conceitos, considerando os eixos do brincar e do cuidar e educar, que deveriam ser norteados pela incorporação das diferenças culturais das crianças e de suas famílias, tendo como referência os aportes teóricos das psicologias de Vigotsky e Wallon.

Trata-se de uma educação fundada na diversidade sociocultural com base em uma gestão participativa à medida em que a proposta parte do princípio da relação intrínseca entre teoria e prática, sendo necessária a articulação no âmbito dos próprios envolvidos na dinâmica institucional e desses com as famílias. Chama atenção que, semelhante ao mencionado no documento citado anteriormente, *Educação Infantil: uma proposta pedagógica para pré-escola* (GOIÂNIA, 1996), as *Diretrizes norteadoras para o currículo da Educação Infantil* (GOIÂNIA, 2000) também concebem a avaliação em termos mais amplos no sentido de ir “além dos produtos de aprendizagem”.

Refere-se à atenção “para os processos das crianças e do projeto político-pedagógico como um todo” (Ibidem, p. 8), propondo uma “avaliação contextualizada que possa subsidiar a ação dos educadores indicando possíveis entraves e suas perspectivas de superação” (Ibidem, p. 9). Nas páginas finais do documento, retoma-se a concepção de avaliação e, de acordo com a perspectiva teórica adotada, reafirma-se que a avaliação implica “não só o aluno mas todo o contexto escolar”, envolvendo uma “observação detalhada e categórica”, considerando “a história de vida do aluno e suas experiências” (Ibidem, p. 65-66).

Trata-se de uma concepção de avaliação centrada na dinâmica educacional em sua totalidade, propiciando aos envolvidos, direta ou indiretamente, mediante estudo e análise, a

reflexão sobre a prática e mudanças que possam qualificar a formação da criança. Assim, apesar de não ter sido implementado, este documento ressoa princípios indicados no documento de 1996 como a centralidade da criança e de sua cultura e a avaliação processual. Distingue-se principalmente quanto à adoção da “psicologia sócio-histórica-dialética”, distanciando-se da concepção interacionista embasada nas psicologias de Vigotsky e Piaget, alertando para “o cuidado em não rotular o aluno, tomando por base os comportamentos, bem como de não priorizar os modelos de desenvolvimento relacionados a estágios fixos [...]” (Ibidem, p. 63).

Com o início da gestão do prefeito Pedro Wilson, é implementado um novo projeto político-social para a RME de Goiânia (FERREIRA, 2017). O currículo para a educação infantil da RME de Goiânia tem como base o documento intitulado *Saberes sobre a Infância: a construção de uma política de Educação Infantil para o Município de Goiânia*, vigente entre os anos de 2004 a 2010. “Especificamente sobre a proposta pedagógica, é na gestão 2001-2004 que se inicia a discussão em torno de um projeto político-pedagógico para a educação infantil, com demandas próprias e diferenciadas do ensino fundamental” (LEMOS, 2016, p. 27).

A municipalização das instituições estaduais de educação infantil exige da SME a formulação de política pública educacional de modo a afirmar à criança seu direito à matrícula em uma instituição educacional independentemente de sua situação econômica. Diversos desafios são enfrentados, como demonstra Ferreira (2017, p. 87):

À época, isso significou a necessidade de ações voltadas não só para as condições estruturais do espaço físico das unidades recebidas, mas também para a aquisição de materiais culturais, eletrodomésticos e mobiliários; o estabelecimento de um quadro profissional da educação e de uma Proposta Político-Pedagógica (PPP) para a Educação Infantil; bem como a ampliação do atendimento, uma vez que a demanda reprimida era expressiva e muitas das unidades recebidas se encontravam fechadas há meses ou até mais de um ano. Havia, portanto, uma forte pressão social, endossada na mídia local, pela sua reabertura.

Para Ferreira (2017), a SME de Goiânia rompe definitivamente com a visão “escolarizante” e assistencialista da educação infantil por meio da incorporação da chamada “pedagogia da infância” como fundamentação pedagógica da nova proposta para a educação infantil, sistematizada no documento *Saberes sobre a infância: a construção de uma política de educação infantil* (GOIÂNIA, 2004). “Em um processo histórico de ruptura com as visões assistencialista e escolarizante tradicional, a SME, nesse período, assume a Pedagogia da Infância como o fundamento político, pedagógico e epistemológico da Educação Infantil” (FERREIRA, 2017, p. 89).

A proposição de “uma educação na qual as crianças possam viver a infância, produzindo

cultura e sendo sujeitos de sua própria história” (GOIÂNIA, 2004, p. 39), passaria a nortear a política para a educação infantil na RME de Goiânia até recentemente. Trata-se de um momento de intensa mobilização da SME em torno da elaboração de políticas “conforme os princípios de gestão democrático-popular assumidos pela SME” (LEMOS, 2016), envolvendo

[...] as crianças, os profissionais administrativos e pedagógicos, os dirigentes dos CMEIs e das EMs que têm turmas de pré-escola, os apoios pedagógicos e diretores das Unidades Regionais de Educação (UREs), a Divisão de Educação Infantil (DEI), o Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE), Assessorias e os demais setores da SME. (GOIÂNIA, 2004, p. 9).⁴⁸

Assim, ao concluir o processo de municipalização da educação infantil, a gestão de 2001 a 2004 elabora e consolida uma concepção de educação infantil que atravessaria três governos municipais e daria base para a elaboração de outro documento, o *Infâncias e crianças em cena: por uma política de educação infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia* (GOIÂNIA, 2014), a ser discutido à frente, neste trabalho. Nos anos de 2001 a 2004, há um empenho para se formular uma nova identidade para a educação infantil, mediante diálogo coletivo com a Divisão de Educação Infantil (DEI), Unidades Regionais de Educação (UREs) e com o Centro de Formação de Professores (CEFPE).⁴⁹

É nesse momento que se esboça, segundo Lemes (2016), a escrita de uma proposta político-pedagógica, em 2002, que se efetiva em um projeto político-pedagógico com olhar voltado especificamente para a educação infantil nos termos da pedagogia da infância. A pedagogia da infância se apresenta no documento de 2004, *Saberes sobre a infância: a construção de uma política de educação infantil*, como um processo de “intervenção em relação à criança”.

Para Oliveira-Formosinho (2007), a pedagogia da infância busca desconstruir as práticas pedagógicas tradicionais pautadas pela disciplina, comportamento e conteúdo, herança pedagógica dos últimos séculos, com base na pedagogia da participação no lugar da pedagogia da transmissão. De acordo com o princípio da pedagogia da participação, a práxis não se limita à transmissão de saber pelo educador, mas busca a participação ativa da criança e sua atuação na construção do conhecimento.

⁴⁸ A citação encontra-se também no trabalho de Lemos (2016).

⁴⁹ A reforma administrativa aprovada por meio da Lei complementar nº 276, de 3 de junho de 2015, dispõe sobre a organização administrativa do Poder Executivo Municipal, discorre sobre um novo modelo de Gestão e dá outras providências. Realizada em 2015, alterou o formato da organização da SME, sendo que alguns departamentos foram transformados em superintendência ou gerências e o Centro de Formação em Gerência de Formação e as UREs foram nomeadas por Coordenadorias.

O objeto de estudo da Pedagogia da Infância é a criança, buscando uma compreensão articulada com contexto social e histórico, reportando-se às relações interpessoais interiormente marcadas pelas questões sociais. Ainda assim, a centralidade da criança impera ao demarcar que todo esse processo, que é social, histórico, relacional, deve ser compreendido a partir e na perspectiva da própria criança. O interesse de estudo da Pedagogia da Infância está na forma da criança interpretar, compreender, realizar e sentir o que compõem o contexto mais amplo, isto é, esse campo reconhece que a condição da criança e da infância é histórico-social, mas apreende isso pelo olhar da própria criança. (LEMOS, 2016, p. 56-57).

Sob esta orientação teórica, a proposta pedagógica *Saberes sobre a Infância: a construção de uma política de Educação Infantil* é aprovada pela Resolução nº 168, de 2004, e evidencia a sistematização do trabalho realizado ao longo dos quatro anos de gestão. Identifica-se que não há, no documento, referências às disciplinas curriculares relacionadas ao ensino fundamental e tampouco a termos como aluno ou outros que possam reportar-se ao processo de “escolarização”. O eixo passa a ser a criança e sua forma de ver o mundo a partir dela mesma. Nesse sentido, consolida-se a concepção de criança como sujeito real e participativo, com fundamento na pedagogia da infância.

Conceber a criança como cidadã, reconhecendo o que lhe é característico, seu poder de imaginação, fantasia e criação, por exemplo, é o que fundamenta a concepção de infância deste Documento da SME, cuja finalidade é defender a garantia dos seus direitos, civis, políticos, sociais e culturais, relativos à sua proteção, participação, provisão por parte da família e da sociedade. (GOIÂNIA, 2004, p. 22).

O documento destaca a necessidade do planejamento diário, mensal e semanal, considerando os objetivos, a organização do tempo e do espaço como mediadores da ação. Consolida-se o formato para a avaliação da educação infantil reafirmando seu caráter processual e explicitando os instrumentos de avaliação: o Relatório Individual do Processo de Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança, a ser redigido pelo professor trimestralmente, que depois passa a ser semestral, e o Relatório Mensal das Situações de Aprendizagem e Desenvolvimento do Agrupamento/Turma de Crianças, redigido mensalmente. Os dois registros avaliativos se diferenciam pelo fato de que o relatório individual considera aspectos de cada criança e o mensal diz respeito a toda a turma.

A avaliação é claramente explicitada abarcando os processos de ensino e aprendizagem, de contexto e das práticas pedagógicas. Esta concepção de avaliação ressoa aquela apresentada nos documentos citados anteriormente, evocando processos avaliativos, envolvendo a dinâmica institucional como um todo, tendo a criança como centro do processo educacional. O documento destaca a necessidade de se realizar com as crianças um trabalho pautado pelos registros das ações e reflexões, pois esses registros podem se transformar em documentação

pedagógica. Evidencia o sentido da “documentação pedagógica” referente à avaliação que seria retomada em documento específico em 2019, conforme será discutido à frente.

No âmbito das ações voltadas para a avaliação da educação infantil, a SME de Goiânia, sob a gestão do prefeito Iris Rezende Machado, eleito pelo MDB para a gestão 2005-2008, e sob a atuação da secretária de Educação Márcia Pereira de Carvalho⁵⁰, implementa na RME uma “política cujo foco é a avaliação de desempenho da rede, primando aspectos qualitativos no sentido de eficiência e desempenho” (LEMOS, 2016, p. 36). Trata-se de um movimento que marca as ações destinadas à educação infantil até os dias de hoje que tem como eixo a avaliação institucional. É o que se discute a seguir.

3.3 Avaliação institucional na SME de Goiânia: um olhar reflexivo para o contexto e a criança

Conforme acima indicado, o documento *Saberes sobre a infância: a construção de uma política de educação infantil* (GOIÂNIA, 2004) constitui a diretriz político-pedagógica para a educação infantil no município de Goiânia nas gestões que se seguem,⁵¹ mas há que se registrar um deslocamento importante quanto ao debate sobre a avaliação. Trata-se da discussão sobre a qualidade da educação infantil na RME de Goiânia que resulta no documento *Estudos nos Centros Municipais de Educação Infantil* (GOIÂNIA, 2006), registro do resultado de um projeto realizado nos CMEIs para avaliar como as instituições implementavam a proposta pedagógica pautada pela pedagogia da infância. A pesquisa, fomentada em conjunto com o Departamento Pedagógico (DEPE), a Divisão de Educação Infantil (DEI) e as Unidades Regionais de Educação (UREs), ocorre primeiramente em uma única instituição, como um projeto-piloto, sendo depois ampliada para todos os CMEIs.

Na pesquisa, observa-se o trabalho dos profissionais que atuam diretamente com as crianças e, a partir dessa observação, busca-se elaborar propostas de curto, médio e longo prazos para subsidiar o trabalho dos educadores. O projeto tem como base a proposta pedagógica da educação infantil elaborada pela SME e o documento do Ministério da Educação intitulado *Crêcher para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*

⁵⁰ As duas últimas experiências de gestão envolvem a atuação na rede privada, sendo, de janeiro de 1996 a dezembro de 2002, coordenadora no Instituto Presbiteriano de Educação e, de janeiro de 2003 a dezembro de 2004, Diretora no Centro Educacional Sesc Cidadania.

⁵¹ Iris Rezende, eleito pelo PMDB, governa o município entre janeiro de 2005 e dezembro de 2008. Reeleito, atua como prefeito entre janeiro de 2009 até abril de 2010, quando assume o vice-prefeito, Paulo Garcia, do Partido dos Trabalhadores, até dezembro de 2012. Este se reelege para prefeito e assume em janeiro de 2013, permanecendo no cargo até o final da gestão, dezembro de 2016.

cujos indicadores são incorporados ao documento.

O documento oriundo do MEC, elaborado por Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg (1995), é formulado, inicialmente, como um projeto para subsidiar programas de formação dos profissionais das creches de Belo Horizonte. Discutido no I Simpósio Nacional de Educação Infantil em Brasília, passa por uma revisão, sendo a segunda versão redigida com apoio do MEC. Esta versão é utilizada, posteriormente, para subsidiar a avaliação da educação infantil em âmbito nacional.

O estudo realizado na RME de Goiânia indica a necessidade de se implementar ações centradas na melhoria da qualidade das instituições de educação infantil no que tange à promoção da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, ações estas que envolvem:

[...] programas de formação continuada; orientação e acompanhamento sistemático e manutenção de acervo bibliográfico para fundamentação do trabalho. Incluem-se, também, a aquisição de materiais permanentes e de consumo, reestruturação física e ampliação de projetos para divulgação e valorização do trabalho dos profissionais da educação e ainda projetos culturais, de esporte e de lazer para Educação Infantil. (GOIÂNIA, 2006, p. 51).

As diretrizes para a avaliação institucional como forma de avaliar os processos e o contexto da educação infantil são sintetizadas no documento *Indicadores de Qualidade da Ação Pedagógica na Educação Infantil do Município de Goiânia*⁵² (GOIÂNIA, 2008). Sua formulação relaciona-se às ações do MEC que se voltam para a avaliação da educação infantil expressas nos *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006) e na Resolução nº 194, de 28 de outubro de 2007, do Conselho Municipal de Educação.⁵³ Assim,

Os indicadores de qualidade visam favorecer a efetivação dos **direitos das crianças**; possibilitar que as **relações humanas** sejam mediadoras do processo de desenvolvimento e aprendizagem; promover uma **ação educativa** profissional, organizada e intencional, considerando, para tanto, a **organização do tempo e espaço** institucional, priorizando a criança e a vivência da infância. (GOIÂNIA, 2008, p. 5, grifos no original).

O documento tem como objetivo contribuir para a efetivação dos direitos das crianças,

⁵² Para se referir ao documento *Indicadores de Qualidade da Ação Pedagógica na Educação Infantil do Município de Goiânia*, este trabalho adotará o termo *Indicadores* a partir de agora.

⁵³ “Estabelece normas para Credenciamento, Autorização de Funcionamento, Reconhecimento, Renovação de Reconhecimento e Supervisão das instituições de Educação Infantil, mantidas pelo Poder Público Municipal e das instituições privadas, no âmbito do Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências.” Disponível em: http://nepiec.com.br/legislacao/res194_07.pdf. Acesso em: 8 jan. 2022. A Resolução nº 194 determina toda a organização dos Centros Municipais de Educação Infantil, desde a quantidade de crianças por turma até a quantidade de servidores por agrupamento, bem como todos os aspectos referentes à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil.

considerando que as relações humanas medeiam o processo de desenvolvimento e aprendizagem, possibilitando aos profissionais a promoção de uma ação educativa intencionalmente voltada para a organização do espaço e do tempo, focada nas vivências da criança e sua infância. A avaliação propõe identificar, “de forma objetiva, o que as instituições precisam garantir às crianças para que o atendimento seja de qualidade” (GOIÂNIA, 2008, p. 7). O resultado da avaliação é representado por meio das cores verde, amarela e vermelha, designando como bom, parcial e insatisfatório, respectivamente, a qualidade do atendimento.

Os Indicadores para a Avaliação Institucional são apresentados por meio de quatro grandes blocos: Direitos da criança, Ação educativa, Relações humanas e Organização do espaço e do tempo. Os blocos estão divididos em itens de observação, conforme se vê no Quadro 3.

Quadro 3 – Organização dos Blocos e Itens de observação dos Indicadores de Qualidade para Avaliação Institucional na SME-Goiânia

Bloco	Itens de observação
Direitos da criança	Direito ao contato com a natureza; Direito à brincadeira; Direito ao movimento em espaços amplos; Direito à proteção ao afeto e amizade; Direito à atenção individual; Direito a um Ambiente aconchegante, seguro e estimulante; Direito a desenvolver sua curiosidade; imaginação e capacidade de expressão; Direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa; Direito à higiene e à saúde; Direito à alimentação sadia.
Relações humanas	Criança – criança; Criança-adulto, Adultos – adultos; Relação com as famílias.
Ação educativa	Articulação entre a cultura infantil e os conhecimentos científicos e não científicos; Ação pedagógica intencional/planejamento semanal e coletivo; Processo reflexivo sobre o próprio trabalho e sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.
Organização do espaço e do tempo	Estruturação do espaço; Delimitação; Transformação/polivalência; Autonomia; Estética; Diversidade e pluralidade; Rotina.

Fonte: Indicadores de Qualidade da Ação Pedagógica na Educação Infantil do Município de Goiânia (2008).

A definição dos direitos da criança utilizados nos *Indicadores* (GOIÂNIA, 2008) tem por base o documento *Crítérios para Atendimento em Creches* (BRASIL, 1995), anterior à LDB 9.394/96. O que se observa é a tentativa de deixar claro que os indicadores têm a criança como centro da ação pedagógica e do planejamento. Os itens de observação relacionam-se à dinâmica da educação infantil, aos seus processos cotidianos e às relações com a comunidade mais ampla, estando vinculados a um total de 27 indicadores, concebidos como padrões de referência para a avaliação institucional.

Observa-se que os *Indicadores* (GOIÂNIA, 2008) buscam considerar a criança em seus interesses e necessidades, objetivando o desenvolvimento de sua autonomia, sendo esta uma chave para se evidenciar a qualidade do trabalho pedagógico (GOIÂNIA, 2008). A criança é concebida como centro do processo, o que significa dizer que é a partir dela que se deve pensar o planejamento das ações educativas e pedagógicas. Brito-Edir (2014, p. 53), ao estudar a atuação dos auxiliares de atividades educativas na RME de Goiânia, destaca que

[...] as ações na educação infantil se definem por fundamentos norteadores que visam promover a articulação entre o patrimônio cultural, as vivências e o conhecimento da criança. É o interesse, a realidade e a necessidade da criança que direcionam a prática pedagógica.

Para a autora, o direito da criança se baseia na declaração de que ela é um ser histórico e produtor de cultura. Nesse sentido, avaliar os direitos da criança no processo da avaliação institucional requer pensar indicadores que contemplem a cultura da infância e reconheça a criança como esse sujeito que se apropria da cultura do adulto e constrói sua própria cultura a partir dos conhecimentos historicamente constituídos. Desse modo,

Ao reconhecer a criança como sujeito histórico, as ações para o atendimento à infância passam a ser planejadas visando à garantia de seus direitos. Com intencionalidade, o objetivo é o desenvolvimento integral da criança que é percebida como produtora de uma cultura específica. (BRITO-EDIR, 2014, p. 53).

Assim, no bloco Articulação entre a Cultura Infantil e os Conhecimentos Científicos e não Científicos, por exemplo, os indicadores avaliam se as instituições promovem relação entre fenômenos de senso comum e conhecimento científico. Em relação a este ponto, lê-se:

[...] os profissionais da educação estão sempre atentos aos conhecimentos expressos pelas crianças, suas ideias, pensamentos, hipóteses, questionamentos, produções e fazem importantes mediações, baseadas nos conhecimentos científicos que possuem e que possibilitam às crianças ampliar os seus conhecimentos. (GOIÂNIA, 2008, p. 15).

A concepção que se tem de educação parte do que a criança tem como conhecimento e se amplia para outros, estabelecendo relação com os conhecimentos científicos. No bloco das “Relações humanas”, declara-se a importância de discutir a atuação da instituição educacional junto à família. Pimentel (2014) analisa as relações entre projeto político-pedagógico e direitos da criança mediante estudo empírico em instituições de educação infantil de Goiânia. A garantia dos direitos da criança implica-se no direito à formação para a cidadania nos espaços da

educação infantil. A autora destaca o artigo 29 da LDB 9.394/96 para ressaltar a importância da ampliação dos conhecimentos pelas crianças, evocando as relações entre a instituição e a família.

Esse artigo reforça a importância da ação complementar da educação infantil à da família e à comunidade, implicando assim uma função específica das instituições de educação infantil complementar, mas diferente da família, ou seja, a constituição de um espaço privilegiado de ampliação de experiências e conhecimento para as crianças, observando a ideia de desenvolvimento integral como finalidade desta educação. (PIMENTEL, 2014, p. 68-69).

O diálogo no âmbito da instituição com a comunidade mais ampla é considerado essencial para a melhoria da qualidade conforme os padrões estabelecidos:

É a partir do diálogo aberto e de um olhar profundo sobre seu próprio trabalho e sobre o trabalho de toda equipe, que a instituição terá a oportunidade de se reorganizar, traçando ações que visem transformar sua prática e se aproximar cada vez mais dos padrões de qualidade estabelecidos. (GOIÂNIA, 2008, p. 07).

A relação com a família é central no processo avaliativo, pois, na perspectiva adotada, a educação infantil complementa a ação da família na educação da criança. Entretanto, há que se ter clareza quanto ao papel de cada uma no processo educativo. Nesse sentido, Pimentel (2014, p. 98) destaca:

A instituição de Educação Infantil é parceira da família na complexa tarefa de cuidar e educar as crianças, mas é salutar que todos os profissionais e os pais tenham clareza quanto às diferenças entre os dois contextos educativos, entre projetos e filosofia da instituição. A participação familiar precisa ser vista como uma necessidade da instituição na elaboração e efetivação de um projeto pedagógico de melhor qualidade.

Assim, no bloco das “Relações Humanas”, Item de Observação denominado “Relação com as famílias”, encontram-se dez indicadores considerados balizadores de uma boa relação entre instituição de educação infantil e família. Citando dois desses indicadores, percebe-se que o que se espera é que as famílias e a instituição sejam parceiras nas ações de educação e cuidado com a criança.

A instituição proporciona espaços de participação das famílias em reuniões. Palestras educativas, confraternizações, projetos de trabalho realizados com as crianças e outros; as famílias têm garantida sua participação na proposta político pedagógica da instituição. Nela estão explicitadas suas expectativas com relação ao trabalho da instituição e suas sugestões. (GOIÂNIA, 2008, p. 14).

Destaca-se que o trabalho coletivo entre família e instituição não é tarefa fácil, sendo

que tal relação atravessa o processo formativo.⁵⁴ Alerta-se, nesse sentido, para a análise cautelosa dos indicadores que tratam desta questão, à medida que há o risco de a instituição ficar “refém” das expectativas das famílias, o que pode restringir e mesmo colocar em risco o projeto político-pedagógico da instituição. Monção (2015), em estudo realizado entre 2010 e 2011, em um CEI de São Paulo, constata que a relação entre as instituições e as famílias é permeada de conflitos e muitas vezes a criança se encontra no centro dessas intempéries porque “as crianças ouvem e acompanham cotidianamente as insatisfações das professoras com as famílias, como também a insatisfação das famílias com relação às professoras” (MONÇÃO, 2015, p. 655).

De acordo com a autora, o caráter relacional da instituição é o que caracteriza esses conflitos e pode ser também o que diferencia o bom trabalho de parceria entre as duas instâncias, sendo necessário um diálogo contínuo entre as mesmas.

As emoções, expectativas e valores que circundam essa relação exigem, tanto das famílias quanto dos educadores, um olhar crítico e uma escuta cuidadosa a respeito das impressões e sentimentos, nesse processo, bem como a compreensão de que as tensões e contradições daí originadas provêm de questões sociais, econômicas, políticas e de gênero, não se restringindo apenas às dificuldades individuais. (MONÇÃO, 2015, p. 655).

Desse modo, entende-se a necessidade de diálogo contínuo entre família e instituição educacional, buscando atender as crianças em suas necessidades conforme sua realidade de vida e seus contextos. Em se tratando da avaliação, percebe-se ainda mais a importância de que os documentos avaliativos, como é o caso dos *Indicadores*, sejam mais precisos com a realidade de modo a estabelecer um olhar para os dois lados, da família e da instituição.

Ainda em relação à avaliação institucional, faz-se necessário discutir como o professor é tratado no documento. É o professor quem atua junto à criança, quem a recebe todos os dias e tem contato com sua realidade, além de exercer papel essencial no estreitamento dos laços com a família.⁵⁵ Entretanto, observa-se que o termo professor não é mencionado nos *Indicadores*.⁵⁶ A palavra professor se enquadra no texto como educadores que parece ser o termo utilizado para todos os profissionais que fazem parte da instituição; algumas vezes, o termo “profissionais da educação” é adotado.

⁵⁴ Cabe destacar que as DCNEIs (BRASIL, 2010) destacam que a instituição de Educação Infantil tem o papel de complementar a ação da família.

⁵⁵ Trazer a família para a instituição em diversos momentos, fora dos horários de entrada e saída, é um bom caminho para se conseguir o respeito pelo trabalho realizado e também dialogar sobre suas propostas.

⁵⁶ Esta é uma questão que merece ser discutida em estudos posteriores porque, em última instância, o termo professora/professor é pouco utilizado nos documentos relacionados à educação infantil.

O termo educador é claramente explicitado nas indicações relacionadas ao Bloco da Ação Educativa, diretamente vinculado à atuação docente. Tal ocorre, por exemplo, no Item de Observação – Ação pedagógica intencional/planejamento semanal e coletivo, em que um dos Indicadores propõe: “Os educadores possuem clareza dos objetivos propostos nos projetos e planejamentos, pois esses evidenciam o porquê, para quê, para quem, o como e onde devem acontecer” (GOIÂNIA, 2008, p. 16). Nesse indicador, percebe-se que a ação do professor é que está sendo avaliada. Em outras passagens do documento, o termo educador pode referir-se ao professor, bem como a outros profissionais. Observa-se, também, a recorrência do termo adultos, presente em muitos indicadores, que pode estar relacionado ao professor ou a outros profissionais da instituição.

A figura do educador está presente em praticamente todos os indicadores, pois as ações que são avaliadas estão, na maioria das vezes, sob a responsabilidade dele, porém, não há uma referência clara sobre a concepção de professor que orienta o documento. Monção (2015) relata que esta questão ressoa nas próprias instituições, nos depoimentos de professores que atuam na educação infantil e que demonstram não ter clareza do papel da instituição e conseqüentemente do seu papel de educador. Conforme declara a autora:

Os depoimentos das professoras a respeito de como compreendem o papel do CEI revelam a coexistência das diferentes concepções de educação infantil que marcaram a instituição ao longo de sua história. As professoras afirmaram que o CEI é um espaço educacional promotor de socialização e autonomia das crianças, em que o cuidado e a educação são integrados e promovem a ampliação de seus conhecimentos. Elas destacaram a formação docente como elemento central para a constituição do caráter educacional do CEI. Mas, ao analisar atentamente os depoimentos das professoras, pode-se encontrar também a ideia do CEI como substituto da família, especialmente para as mães que trabalham, ou como uma instituição que oferece melhores condições que as famílias no que diz respeito a atenção, afeto, espaço físico e alimentação. (MONÇÃO, 2015, p. 664).

A análise do documento permite indicar que o professor tende a ser reduzido a um “cumpridor de tarefas” nos âmbitos do planejamento e da execução, da regência do grupo, do registro e avaliação das ações, da atuação na resolução de conflitos, do atendimento à família, dentre outros. Atua como intercessor de todas as ações pedagógicas, além de ser o responsável por avaliar essas ações. Apesar destas ações vincularem-se à atuação docente, o que ressoa no documento é a dimensão tecnicista da função docente, obscurecendo sua atuação como mediador do conhecimento no âmbito de uma avaliação que se propõe processual e democrática.

Alves (2011), que realizou uma pesquisa sobre a constituição dos processos de avaliação das crianças dentro do contexto educacional das instituições de educação infantil de

Florianópolis, destaca que os itens sugeridos num único documento como parâmetros de qualidade não conseguem expor toda a realidade vivida cotidianamente numa instituição. A proposição das políticas de avaliação da educação infantil do MEC para avaliação da qualidade das instituições de educação infantil, a partir de indicadores, não alcança o proposto e pode contribuir para o fortalecimento daqueles que defendem uma avaliação classificatória e/ou quantitativa.

Concorda-se que a avaliação institucional contribui com gestores como base para fazer adequações no âmbito das próprias políticas públicas, além de facultar mudanças no processo educativo. Os dados atuam como um meio para redimensionar a prática visando mais qualidade referenciada para a instituição. É nesse sentido que se faz a defesa para que cada instituição crie seus próprios indicadores de qualidade.

O grande desafio para a instituição de Educação Infantil é construir sua Avaliação Institucional, mediante negociação, participação entre seus atores sociais: gestores, professores, funcionários e pais de alunos envolvidos na implementação, elegendo critérios (indicadores) que achar relevantes, visando mudanças necessárias para uma educação de “melhor qualidade”. Este momento de avaliação não é único, mas está em constante movimento, sempre que a instituição ou sujeitos concordarem em revisá-los. (RAMPAZO, 2009 apud ALVES, 2011, p. 142).

O autor posiciona-se favoravelmente ao emprego dos indicadores para a realização das avaliações institucionais, mas voltados para transformações reais no fazer pedagógico com base na participação coletiva e alteração no que se mostrar necessário. Percebe-se, segundo Alves (2011), que a avaliação institucional deve ser pautada por dados qualitativos com base na formação e na constante reflexão e não em ranqueamentos. Está em causa a cautela com uma avaliação embasada em indicadores preestabelecidos e muitas vezes distantes da realidade da instituição que acabam reduzindo e/ou velando tensões e contradições que impedem a apreensão da totalidade da dinâmica institucional.

Por outro lado, a avaliação institucional, como processo de autoavaliação, é explicitada com ênfase no envolvimento de toda a comunidade escolar. Pode-se afirmar que a avaliação é concebida em duas dimensões: avaliação institucional e avaliação individual. A avaliação institucional é organizada por uma comissão que deve ser composta por representantes do quadro de professores, pelo coordenador e pelo diretor, servidores administrativos, crianças e familiares das crianças.

Cabe ao coordenador pedagógico organizar encontros com a comissão para deliberar sobre as ações para a referida avaliação. Sistematizada anualmente com a participação de toda a comunidade escolar, deve ainda ser discutida à luz dos registros feitos no decorrer do ano

letivo com base nos indicadores. Nela são questionadas as diversas ações cotidianas da instituição, onde se faz uma autoavaliação do que tem sido garantido para melhoria da qualidade do atendimento.

Objetivamos que a avaliação institucional tenha sentido para toda a equipe de profissionais da instituição, para as famílias e as crianças, o que demanda do dirigente/diretor a realização de ações que favoreçam o envolvimento de todos os sujeitos e a compreensão da centralidade da avaliação no planejamento do trabalho pedagógico, para tanto, torna-se imprescindível que este processo seja assumido por todos e fomenta novas ideias e discussões que possibilitem as transformações necessárias e possíveis, considerando os diferentes contextos e o processos históricos institucionais presentes na Rede Municipal de Educação. (GOIÂNIA, 2014, p. 152).

O documento ainda destaca cinco objetivos para esta avaliação, referindo-se à necessidade de envolver a comunidade educacional para propor ações que visem suprir os desafios enfrentados durante o ano; realizar a mediação do processo de reflexão referente à prática pedagógica para que esta se torne um processo contínuo para favorecer ações significativas para as crianças; promover estudos e pesquisas no campo teórico para formação “in loco” dos profissionais; contribuir com a coleta de dados sobre a qualidade do trabalho para auxiliar no planejamento, pela própria instituição, das prioridades diante das demandas; e propiciar à comunidade educacional subsídios que favoreçam a formulação da proposta político-pedagógica condizente com as necessidades da instituição.

Considerando a relevância do processo autoavaliativo na instituição, o documento ainda ressalta que a avaliação institucional deve buscar explicitar nos dados coletados quais são os desafios, as conquistas e os pontos mais vulneráveis a serem enfrentados de modo que sejam repensados pela equipe de profissionais e para que a SME também possa propor melhorias no atendimento às crianças que frequentam as instituições de educação infantil em Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), Centro de Educação Infantil (CEI) e Escolas com Educação Infantil.

A proposta pedagógica da SME orienta que, a partir dos resultados da avaliação institucional, deve-se buscar os itens que foram avaliados com a cor vermelha para, a partir deles, formular um plano de formação referente a esses itens para ser desenvolvido com os profissionais da instituição. Este plano deve ser executado durante o ano letivo em momentos de estudo na instituição. A proposta destaca que

[...] o plano de formação se constitui em um conjunto de ações formativas articuladas que tem como objetivo a formação em contexto, ações formais e informais realizadas no ambiente de trabalho, tendo como ponto de partida a reflexão sobre a prática pedagógica dos profissionais que atuam neste espaço, coordenadas pela equipe

gestora e acompanhadas pela URE. (GOIÂNIA, 2014, p.159).

Conforme se observa nos Indicadores de Qualidade propostos pela SME de Goiânia para a educação infantil, no referido documento não há nenhum referencial teórico citado. Foram detectadas, em uma nota de rodapé, referências ao trabalho de Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg que produziram os *Crítérios para Atendimento em Creches* (CAMPOS; ROSEMBERG, 1995), conforme acima mencionado. Registra-se, no documento, o marco legal que o subsidia.⁵⁷ De acordo com Lemos (2016, p. 37),

Os indicadores permanecem como política de avaliação na RME e foram usados como instrumento de diagnóstico para a reescrita da proposta político pedagógica [que resultou no] *Crianças e Infâncias em Cena*, (sic) juntamente com os registros de observações realizadas pela equipe da DEI e UREs nas instituições em 2010.

No contexto da discussão sobre a avaliação em educação infantil na RME de Goiânia, implementa-se, em 2005, pela primeira vez, um projeto cujo objetivo é classificar, promover e premiar os melhores trabalhos realizados pelos profissionais, professores e/ou coordenadores, encaminhados para concorrer à premiação do *Projeto Educação Infantil Tecendo sua História*. O *Projeto Tecendo*, como ficou conhecido na RME, inicia-se em 2005, objetivando difundir projetos realizados nos agrupamentos com base no currículo efetivado nas instituições de educação infantil. Com participação voluntária, os trabalhos são enviados seguindo normas de formatação e estrutura propostas pela equipe responsável pelo projeto, com critérios de avaliação previamente definidos.

Exposição de registros fotográficos, relatos de experiências, dentre outros, são avaliados e as premiações entregues ao final de cada ano letivo a partir de uma *Conferência* organizada pela SME. Os projetos são avaliados por uma comissão composta por profissionais da DEI, URE e Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE). Os melhores trabalhos são publicados na *Revista Educação Infantil Tecendo sua história*⁵⁸. Conforme apresenta Lemos (2016), entre os anos de 2005 e 2008, são 227 trabalhos inscritos na categoria de Professor Regente e Professor Coordenador, um número considerado irrisório para uma *Rede* que, em 2005, já contava com 89 CMEIs (GOIÂNIA, 2006). Considera-se um número pequeno

⁵⁷ **Crítérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das crianças.** MEC/SEF/DPEF/COEDI. Brasília, DF, 1995; **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF, 2006. **Estudos nos Centros Municipais de Educação Infantil.** Goiânia, GO, 2006. **Saberes Sobre a Infância: a construção de uma Política de Educação Infantil.** Goiânia, GO, 2004. **Resolução nº 194, de 29 de outubro de 2007.** Goiânia, GO, 2007.

⁵⁸ A Revista Educação Infantil Tecendo sua história foi organizada pela própria SME e compunha esta revista os trabalhos elaborados pelos profissionais da rede municipal.

à medida que um CMEI tem no mínimo três a quatro agrupamentos com três a quatro professores com no mínimo um coordenador pedagógico.

A análise documental evidencia que a SME de Goiânia consolida ações focadas na avaliação como base para a melhoria da qualidade da educação infantil, com tendência à adoção de parâmetros de ranqueamento e classificação. Nesse contexto é que se formula o documento *Infâncias e crianças em cena: por uma política de educação infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia* (GOIÂNIA, 2014), elaborado pela equipe de profissionais de Educação da RME de Goiânia, tendo em vista uma “Gestão Democrático-Popular” com ênfase no direito social da criança à educação integral. O documento é formulado sob a gestão do prefeito Paulo Garcia, reeleito pelo Partido dos Trabalhadores, que cumpre o mandato no período compreendido entre 2013 e 2016, tendo à frente da SME de Goiânia Neyde Aparecida da Silva.

Propõe-se a reescrita da proposta vigente, *Saberes Sobre a Infância: a construção de uma Política de Educação Infantil* (GOIÂNIA, 2004), que se inicia em 2011 em conjunto com o Departamento Pedagógico (DEPE), a Divisão de Educação Infantil (DEI), o Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE) e com as Unidades Regionais de Educação (UREs).

Encontros Formativos e assessorias interna e externa; Lançamento de Reescrita da Proposta; Consulta Pública I; Seminários Temáticos, Grupos de Trabalho Temáticos; Plenárias temáticas; Trocas de experiências com outras Secretarias Municipais de Educação – SME Brasil; Produção da 1ª Versão do Documento; Consulta Pública II; Produção do documento final. (GOIÂNIA, 2014, p. 8).

A proposta é aprovada por meio da Resolução CME nº 154, de 4 de novembro de 2013, e publicada no Diário Oficial na edição nº 5.781, em 20 de fevereiro de 2014, passando a ser implementada em 2015. O documento *Infâncias e crianças em cena: por uma política de educação infantil para Rede Municipal de Educação de Goiânia*⁵⁹ (GOIÂNIA, 2014) expressa uma síntese das políticas para a educação infantil da RME de Goiânia, demarcando a função sociopolítica e pedagógica das instituições de educação infantil da *Rede* e explicitando claramente o quadro teórico fundamentado na pedagogia da infância, que tem como suporte a teoria histórico-cultural. Aprofunda-se a discussão sobre a pedagogia da infância no âmbito da preocupação com a garantia da criança como sujeito de direito e da infância como tempo social da vida, situado em contextos sociais e históricos distintos para cada uma, embasando a

⁵⁹ Cabe esclarecer que a referência utilizada neste trabalho para tratar do documento *Infâncias e Crianças em Cena: por uma política de educação infantil para Rede Municipal de Educação de Goiânia*, a partir deste ponto, será *Infâncias e Crianças em Cena* (GOIÂNIA, 2014).

concepção de uma educação para formação humana e para a cidadania.

Além do aprofundamento da discussão sobre a pedagogia da infância e sua perspectiva de estudar a criança a partir dela mesma, considerando-a sujeito que possui um modo próprio de ser, pensar e agir, o documento reafirma o rompimento com ideias escolarizantes e com a transposição de modelos do ensino fundamental para a educação infantil. A proposta consolida uma prática educativa que busca articular a função sociopolítica da educação infantil à consolidação de práticas comprometidas com a inclusão social das crianças.

O pressuposto político e pedagógico que orienta a política pública para a Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Goiânia afirma-se na Pedagogia da Infância como um campo de estudos que reconhece a condição social da infância e da criança, ao mesmo tempo em que postula uma ação pautada nos princípios de uma educação para a cidadania. Nesse sentido, a Pedagogia da Infância apresenta como base epistemológica a Teoria Histórico-Cultural reconhecendo a necessidade de articulação de diferentes campos teóricos – Sociologia, Antropologia, Psicologia, Educação e História – para compreender o sujeito criança. (GOIÂNIA, 2014, p. 12).

O documento *Infâncias e Crianças em Cena* (GOIÂNIA, 2014) organiza-se em quatro capítulos, sendo que o primeiro, “Uma Política Pública que reconhece as infâncias, as crianças e seus processos de aprendizagem e desenvolvimento”, destaca o fundamento do currículo a partir da pedagogia da infância, além de explicitar a concepção de criança e infância e os fundamentos do desenvolvimento humano. No segundo capítulo, intitulado “Por um Currículo que Amplie, Diversifique e Complexifique os Conhecimentos das Crianças”, retrata-se o formato do currículo para a educação infantil, considerando cinco linguagens: oral, escrita, corporal, musical e artística, deixando claro que estas linguagens não são únicas. Os conhecimentos das Ciências Humanas na Educação Infantil, Ciências Naturais na Educação Infantil e Ciências Exatas consideram o lugar da noção lógico-matemática na educação infantil.

No terceiro capítulo, “Da ação Educativa à Ação Pedagógica”, enfatiza-se a articulação do planejamento, rotina e organização dos espaços e tempos. Trata dos planejamentos diário, elaborado pelo professor, semanal, elaborado pelo coordenador e mensal, envolvendo toda a equipe de profissionais da instituição, fora do horário do atendimento das crianças, pelo professor. Articulado ao planejamento, discute-se, neste capítulo, o aspecto mais importante para este estudo: a temática da avaliação.

Esta é claramente explicitada e incorporada sob o registro de uma “documentação pedagógica” destinada à reflexão e redimensionamento das ações. Em relação à avaliação institucional, são considerados três documentos: a Resolução nº 194, do Conselho Municipal de Educação de Goiânia (GOIÂNIA, 2007), os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil

(GOIÂNIA, 2009) e os Parâmetros de Qualidade para Educação Infantil (BRASIL, 2006).

No que tange à avaliação individual da criança, indicam-se a observação e o registro como procedimento essencial ao seu sentido mediador que “pressupõe descrever a realidade, questioná-la, refletir sobre a mesma e sinalizar caminho de intervenção para favorecer as aprendizagens das crianças” (GOIÂNIA, 2014, p. 154). Assim, o principal objetivo da avaliação da criança é observar e registrar os avanços nos processos de aprendizagem e desenvolvimento e, a partir desses registros, avaliar e redimensionar as ações para ampliar essas aprendizagens.

Os registros compõem a “documentação pedagógica” da SME e, alerta-se, não devem ser apenas registros burocráticos: “[...] caracterizam-se pela historicidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento do grupo e de cada criança” (GOIÂNIA, 2014, p. 154). A “documentação pedagógica” visa auxiliar na reflexão do profissional para sua prática, contribuindo para a construção de uma trajetória profissional sensível aos fatos que ocorrem cotidianamente na instituição e junto às crianças.

A proposta define três formas de registros⁶⁰: registro diário, relatório individual de processo de aprendizagem e desenvolvimento e relatório mensal das situações de aprendizagem e desenvolvimento do agrupamento/turma de crianças, conforme acima mencionado.

Registro diário é um instrumento que abrange diversos momentos da rotina realizados pelos profissionais. Consiste em uma avaliação do planejamento observando se os objetivos foram alcançados ou não, bem como reflete sobre os avanços ou as fragilidades das propostas. (GOIÂNIA, 2014, p. 155).

Este registro refere-se especificamente aos registros realizados pelos professores a partir do que foi planejado para ser realizado com as crianças. Sendo assim, serve como uma avaliação e reflexão ao planejamento pedagógico. No que se refere ao relatório individual do processo de aprendizagem e desenvolvimento, o foco está nos processos vivenciados pelas crianças, considerando suas aprendizagens ao longo do percurso. A orientação é que seja realizado trimestralmente, porém, depois, a SME orientou que ele fosse feito semestralmente, sendo que “deve ser único e particular a cada sujeito, pois sinaliza as aprendizagens da criança”

⁶⁰ Foi observado, durante esta pesquisa, que a SME, após a publicação da *Proposta Infâncias e Crianças em cena: por uma política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia* em 2014, realizou a avaliação da proposta em 2017 e, conseqüentemente, da documentação pedagógica, elaborando um novo documento: Documentação Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Assim, determinaram-se quatro formas de documentações pedagógicas relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem, que seriam implementadas a partir de 2019, quais seriam: Planejamento da Ação Educativa e Pedagógica, Relato do Projeto de Trabalho, Portfólio de Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança e Painel/Mural.

(GOIÂNIA, 2014, p.155).

Quanto ao relatório mensal das situações de aprendizagem e desenvolvimento do agrupamento/turma, o foco está nas propostas pedagógicas realizadas com a turma, recomendando-se a observação das características do grupo de crianças em diferentes momentos, o que contribui para favorecer o planejamento da ação educativa e pedagógica conforme tais características.

Deve expressar as singularidades do grupo de forma que sejam ressaltados aspectos que favoreçam o planejamento da ação educativa e pedagógica. Pode conter reflexões acerca do trabalho desenvolvido, por meio da fotografia, do registro de conversas das crianças, dos depoimentos dos familiares e dos registros diários dos profissionais. (GOIÂNIA, 2014, p.157).

Ainda em 2015, a SME publica um novo documento intitulado *Ação Pedagógica nas instituições de Educação Infantil da RME: planejamento, avaliação e outros registros* (GOIÂNIA, 2015).

De acordo com o próprio título, o documento enfatiza as diretrizes relacionadas ao acompanhamento das práticas pedagógicas envolvendo

[...] planejamento do professor, registro diário, relatório individual da criança, relatório mensal da turma, anedotários, livro da memória do grupo, registros das rodas de conversa, entrevistas, autoavaliação, amostras de trabalho, fotografias, gravações em vídeos e em som, depoimentos de pais, comentários dos colegas, desenhos, textos coletivos, gráficos e tabulações. (GOIÂNIA, 2014, p. 151).

Trata dos registros da própria instituição, ampliando aqueles já citados no documento *Infâncias e Crianças em cena: por uma política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia* (GOIÂNIA, 2014) como a proposta político-pedagógica, a avaliação institucional, diários de classe, caderno de intercâmbio⁶¹, dentre outros. Compõe-se de duas partes: a Apresentação e a Documentação Pedagógica. Na Apresentação, indica-se a finalidade do documento que é o de complementar e explicitar as diretrizes sobre planejamento e avaliação expostas no documento elaborado em 2014. Quanto à Documentação Pedagógica, retomam-se o planejamento, o currículo e a avaliação com base na defesa de relações democráticas no âmbito da instituição e entre esta e a família, considerando a prática de observação, registro e reflexão por parte do profissional da educação.

Enfatizam-se os cuidados quanto à “operacionalização de documentar” em seus vários

⁶¹ O caderno de intercâmbio destina-se à troca de informações entre os profissionais da turma/agrupamento dos turnos matutino e vespertino.

momentos: a observação, o registro e a reflexão. A observação implica, por parte do profissional da educação, a apreensão da dinâmica do processo de aprendizagem e desenvolvimento conforme os objetivos formulados. Cabe ao profissional eleger ações a serem observadas em um período de tempo previamente delimitado, assim como a criança ou grupo de crianças envolvidas no processo de observação.

Em relação ao registro, complementar à observação, indicam-se diferentes meios para que sejam feitos, desde registros escritos aos registros fílmicos e/ou fotográficos, os quais podem embasar reflexões teórico-práticas que favoreçam intervenções qualificadas junto às crianças. E a reflexão, outro momento da operacionalização da documentação, objetiva buscar a transcendência do senso comum, consubstanciando a práxis numa perspectiva de totalidade mediante confronto entre teoria e prática.

O planejamento é considerado “organizador do trabalho pedagógico” (GOIÂNIA, 2015, p. 4) e se configura nos planejamentos diário, semanal e mensal, trazendo os objetivos, a dinâmica institucional e o conhecimento historicamente construído e sistematizado no currículo. Chama atenção que o Relatório Individual de Processo de Aprendizagem e desenvolvimento da criança, trimestral no *Infâncias e Crianças em Cena*, passa a ser semestral no documento em análise (GOIÂNIA, 2015). A justificativa para esta mudança é que a semestralidade traduziria maior visibilidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

No entanto, muitos profissionais da Rede se posicionaram contra essa mudança sob a alegação de que os processos educacionais na educação infantil são distintos e diversos e sistematizar todos os processos de aprendizagem de um semestre inteiro implicaria na perda de muitos aspectos desses processos. O posicionamento desfavorável justifica-se ainda porque o aprendizado em relação à sistematização dos registros era incipiente por parte de muitos profissionais, o que acarretaria maior desafio para a sistematização das observações apenas no final do semestre. Porém, as críticas não são ouvidas, prevalecendo as prescrições da SME.

Em 2019, frente às mudanças das políticas educacionais em âmbito nacional, a SME de Goiânia elabora a *Documentação Pedagógica da Educação infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia* (GOIÂNIA, 2020), envolvendo o Planejamento da Ação Educativa e Pedagógica, o Relato do Projeto de Trabalho, o Portfólio de Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança e o Painel/Mural. A novidade nesta nova documentação se dá pela inclusão e ênfase no portfólio e painel/mural como forma de registro. Até o momento desta pesquisa, essa é a documentação orientadora da SME como forma de registro avaliativo nas instituições de educação infantil.

Diante da realidade imposta aos municípios e estados, após a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação da Resolução nº 02, de 22 de dezembro de 2017, o *Documento Curricular para Goiás - Ampliado* foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação de Goiás, Resolução nº 08, de 6 de dezembro de 2018, que culminou na elaboração do *Documento Curricular da Educação Infantil de Goiânia*. O documento apresenta as orientações a serem seguidas pelas instituições educacionais na elaboração, implementação e avaliação dos projetos pedagógicos e seus currículos, a partir do ano de 2020. O documento destaca que o currículo deve ser organizado em Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, Campos de Experiências e Objetivos de Aprendizagem, conforme indicado na BNCC.

De acordo com o que se observa no texto introdutório do Documento Curricular da Educação Infantil de Goiânia, esse documento foi construído com a contribuição de diversos atores da educação do município de Goiânia, considerando alguns pontos que possibilitam reafirmar a criança como centro do planejamento. Foram citados, como exemplo, a reafirmação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil* (BRASIL, 2009), a compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento a partir da relação indivíduo e sociedade com base na Teoria Histórico-Cultural, avaliação da implementação do documento *Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia* (GOIÂNIA, 2014), que trata da construção da concepção da criança como sujeito ativo e participativo no processo educacional e também a necessidade de explicitar questões referentes ao processo de escuta e participação das crianças, o que fundamenta o currículo da Rede - ampliação, diversificação e complexificação de conhecimentos, sexualidade na infância, alteridade, relação família e instituição, uso de tecnologias, transições entre etapas e o papel da educação infantil.

Afirma tratar-se de uma construção coletiva, tendo sido organizados grupos de trabalho com a equipe de currículo ampliado e variadas ações para receber contribuições dos profissionais. Foram realizadas consultas públicas de forma on-line, no ano de 2019, para ouvir a comunidade local e um dia de mobilização de profissionais que atuam na regência e auxílio ao professor, coordenação e direção, para conhecer o documento e debater o que poderia ser acrescentado, suprimido ou modificado, com base no que se constituía como dúvidas no documento.

Na continuidade da escrita, foram organizados Grupos de Trabalho formados por profissionais indicados pelas Coordenadorias Regionais que se dividiram em dois grupos, sendo um com profissionais da educação infantil dos CMEIs e outros da educação infantil das escolas para a apreciação da primeira versão do documento.

O documento indica que houve muitas contribuições nos GTs das quais algumas foram consideradas pertinentes, outras foram descartadas por se tratar de questões pessoais e fora do referencial teórico da rede e outras sugestões não puderam ser aprovadas por estarem fora da legislação em vigor. A versão final do documento foi publicada em dezembro de 2019, entrando em vigência em 2020, declarando que,

[...] além de atender orientações federais, tem por finalidade considerar também as necessidades e os anseios dos profissionais que atuam nessa etapa da Educação Básica, bem como das crianças e suas famílias, e da própria sociedade, de modo a contemplar uma demanda de formação de sujeitos mais conscientes de suas próprias ações e capazes de intervir na realidade para torná-la mais justa e igualitária. (GOIÂNIA, 2020, p. 10).

O documento se organiza em três seções, conforme também está organizada a BNCC a primeira seção refere-se à contextualização da educação infantil como primeira etapa da educação básica, resgatando a construção do currículo da SME de Goiânia desde 1995. A segunda seção refere-se à constituição do currículo em Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, Campos de Experiências e Objetivos de Aprendizagem. Por último, a terceira seção aborda as diferentes transições que a criança da educação infantil atravessa até chegar ao ensino fundamental.

Destaca-se que a base teórica do documento é a Teoria Histórico-Cultural em Vygotsky. Contudo, o documento ainda apresenta uma variada lista de autores que embasam suas concepções. De acordo com o texto introdutório do *Documento Curricular da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia* (GOIÂNIA, 2020), ele está fundamentado, principalmente, na *Base Nacional Comum Curricular* e no *Documento Curricular para Goiás – Ampliado* (GOIÁS, 2018) e em outros documentos legais que embasam sua constituição, podendo-se observar no Apêndice IV.

Após a publicação do *Documento Curricular para Goiás- Ampliado* (GOIÁS, 2018), todo o currículo foi reorganizado e adequado à Base Comum. Com essa nova organização, os processos educativos e pedagógicos para educação infantil estão definidos por Campos de Experiências, com Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento que, de acordo com o documento, só se materializam no cotidiano das instituições se houver a efetiva participação das crianças e professores e das famílias nesse processo.

Observa-se que a presença do professor na educação infantil é totalmente relevante no sentido de estabelecer relação entre os conhecimentos que a criança já possui e os

conhecimentos do patrimônio histórico da humanidade. Diante disso, o professor se torna a figura mediadora desses conhecimentos e precisa estar atento à criança e suas manifestações. Assim, “é no cotidiano com as crianças que o(a) professor(a) identifica os conhecimentos, as ideias e as hipóteses que elas possuem sobre o mundo, cabendo a ele(a), como mediador, ampliá-los, diversificá-los e complexificá-los” (GOIÂNIA, 2020, p. 16).

O *Documento Curricular da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia* (GOIÂNIA, 2020) designa o currículo para educação infantil dividido em Campos de Experiência e, a cada campo que é citado, o professor aparece com um propósito específico na atuação junto à criança. Essa organização em campo de experiência transporta para o professor a tarefa de planejar as ações educativas e pedagógicas conforme estão definidas nos Campos. Portanto, o professor é, também, o responsável por pensar e planejar essas ações com foco no currículo.

Um exemplo dessa organização pode ser confirmado no Campo de Experiência, “o eu, o outro e o nós”, no qual se descreve que o papel mediador do professor, “nesse sentido, é importante na mediação do(a) professor(a) nas diferentes situações cotidianas com as crianças na instituição educacional, o que pressupõe considerar o princípio ético no desenvolvimento das ações educativas e pedagógicas” (GOIÂNIA, 2020, p. 45). Confirma assim o caráter pedagógico da educação infantil no que se refere à construção da autonomia da criança, no cuidado e na educação.

Se o professor for o mediador da ação e a criança o centro do planejamento, é possível inferir que o *Documento Curricular* estabelece relação recíproca entre professor e criança, onde as aprendizagens se dão de forma espontânea e ao mesmo tempo planejadas (GOIÂNIA, 2020). Assim, os modos próprios do trabalho do professor nesta etapa são designados por uma formação que se caracteriza a criança autônoma, mas ao mesmo tempo dependente do adulto mais experiente. Nesse sentido,

[...] o(a) professor(a), ao mediar, propor, desafiar, incentivar, e cuidar das crianças, cria condições para que elas descubram, explorem e conheçam o mundo que está a sua volta, de modo a não limitá-las, resolvendo ou fazendo por elas, mas encorajando-as em suas ações. (GOIÂNIA, 2020, p. 52).

Nota-se que o professor deve contribuir para o desenvolvimento da autonomia da criança de forma a cooperar para que ela se torne sujeito ativo e criativo, aprendendo, por meio desses desafios, levantar hipóteses na resolução de problemas da vida cotidiana. Mesmo na proposta de uma criança autônoma, é possível observar que o *Documento Curricular* busca

fazer uma ressalva sobre a necessidade de cuidado com a saúde da criança, que é dependente do adulto. Destaca que “é papel dos profissionais observarem de forma atenta as crianças, para, sempre que necessário, orientar as famílias no encaminhamento ao atendimento de saúde disponível” (GOIÂNIA, 2020, p. 71).

Nesse sentido, o professor tem papel primordial no diálogo com a família, na garantia do direito aos cuidados com a saúde que são inerentes à criança, pois estas são também atribuições do professor da educação infantil e esses cuidados fazem parte dos processos educativos.

Considerando os processos educativos e pedagógicos, eles se dão por meio das ações planejadas pelo professor a partir de suas observações e demonstração de interesses das crianças. Conforme é declarado no documento, o professor que atua nesta etapa

[...] precisa ser sensível e atento para observá-las e escutá-las em suas diferentes linguagens, já que se manifestam pelo sorriso, choro, silêncio, gestos, expressões faciais, desenhos, escrita espontânea, oralidade, a fim de fazer registros que subsidiem o planejamento da ação educativa e pedagógica [...]. (GOIÂNIA, 2020, p. 16).

Conforme a citação, as ações educativas e pedagógicas devem ser planejadas com a observação atenta do professor para o grupo de crianças que estará regendo, o que o documento da Educação Infantil de Goiânia declara que é uma forma de garantir que as crianças estejam tendo participação no processo educacional, garantindo o direito de participação.

Além dessa declaração, ainda é possível observar que a orientação do documento para os professores é que, a respeito dos processos educativos e pedagógicos, tenham um planejamento com intencionalidade, buscando favorecer a continuidade no processo de apropriação de conhecimento pelas crianças, a partir do que vivenciam no mundo físico e sociocultural, mediando, acompanhando e incentivando as aprendizagens e desenvolvimento, estimando pelo caráter pedagógico da instituição, superando antigas concepções assistencialistas, como demonstra Pimentel (2014), que era uma realidade presente na educação infantil do estado.

A discussão da proposta de creche em Goiás constituiu-se uma perspectiva de creche como instituição de tarefa moralizadora, ligada a concepção de prestação de favor, de doação, de assistencialismo, distanciando-se da concepção dos direitos, favorecendo posturas e projetos descompromissados quanto aos recursos oficiais. (PIMENTEL, 2014, p. 70).

Desse modo, superar essas concepções é também um exercício de aprendizado para os professores e uma tarefa dos documentos norteadores orientá-los sobre as bases teóricas que

defendem essa nova postura para a educação. A autora destaca também que, mesmo com a implementação de novos documentos e orientações, não basta para que a realidade das instituições se constitua de forma diferenciada do que vem sendo executado.

O fato de que a Educação Infantil tenha sido incorporada ao sistema educacional é, sem dúvida, um avanço, uma vez que deixou de ser um paliativo e constituiu-se em uma política educacional. Vale ressaltar que esse fato, por si só, não garante que as crianças vivenciem seus direitos, por isso é indispensável mudanças na concepção de infância, de desenvolvimento infantil, de prática educativa e projetos nas instituições por parte dos diferentes sujeitos e agentes do processo educativo. (PIMENTEL, 2014, p. 73).

Observando o que descreve o *Documento Curricular da Educação Infantil de Goiânia*, é possível encontrar variados aspectos que denotam a organização das ações educativas e pedagógicas a partir dos processos de escuta, observação e registros (GOIÂNIA, 2020). É preciso fazer um diagnóstico em parceria com as famílias com uso ou não de instrumentos, levantando aspectos específicos das crianças com relação à alimentação, brinquedos preferidos, programas de TV que elas apreciam, convívio social e familiar etc. É a partir desses diagnósticos que as ações educativas e pedagógicas são planejadas, com o objetivo de possibilitar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Outra questão relevante sobre os processos educativos e pedagógicos na educação infantil que o *Documento Curricular* destaca é quanto à importância das interações e brincadeiras no planejamento das ações educativas e pedagógicas, pois estes são eixos estruturantes da educação infantil em consonância com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil* (2009). Conforme destaca:

O planejamento da ação educativa e pedagógica deve prever, cotidianamente, tempos suficientes na rotina para as brincadeiras escolhidas pelas crianças, assim como para as de exploração, de faz de conta e outras com regras determinadas, para além de momentos livres no parque ou do dia do brinquedo. (GOIÂNIA, 2020, p. 23).

Dessa forma, é possível afirmar que o documento ressalta a importância da brincadeira, que deve fazer parte dos processos educativos e pedagógicos e contemplar uma especificidade dessa fase da vida humana que tem como atividade principal o brincar. Os estudos sobre a educação infantil destacam a importância de entender a concepção que deve orientar o trabalho com esses sujeitos. O que o documento curricular descreve é que ele concebe a criança como sujeito de direitos e que também é produtora de cultura, com capacidade de expor opiniões, suas vontades, desejos... (GOIÂNIA, 2020). Desse modo, seus interesses devem ser considerados nas práticas pedagógicas onde ela seja o centro do planejamento curricular.

Conforme se destaca nos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, a criança como sujeito de direito deve ter oportunidade de intervir e expor suas ideias e necessidades. O *Documento Curricular* busca reafirmar a identidade da educação infantil, que se diferencia do fundamental e que concebe a criança e as experiências que ela possui como forma de contribuir para a construção do currículo (GOIÂNIA, 2020). Desse modo, o documento ainda afirma que todos os direitos citados têm fundamentação na BNCC e relação com essa concepção de criança que orienta a estruturação deste currículo:

Nesse sentido, os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento - conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se – definidos na Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil, partem de uma concepção de que a criança é sujeito de direitos, competente, curiosa, ativa em seu contexto de vida, capaz de aprender e atribuir sentidos sobre tudo que vivencia. Por isso, os verbos que nomeiam esses direitos referem-se às formas próprias como as crianças interagem, aprendem e se apropriam do mundo (físico e sociocultural) e se desenvolvem. (GOIÂNIA, 2020, p. 29).

Propõe-se, no documento, garantir que todas as crianças aprendam e se desenvolvam, independente de condições sociais, mediante organização das práticas cotidianas com base nas interações com seus pares, com os objetos e com os adultos mais experientes. A aprendizagem dar-se-á a partir de um currículo em construção em que haja articulação entre os saberes das crianças e o conhecimento do patrimônio da humanidade, além da ampliação, complexificação e diversificação dos conhecimentos, no sentido de promover apropriação pela criança desses conhecimentos, “isso porque a criança aprende e se desenvolve na inteireza do seu ser, na totalidade dos contextos e das situações que vivenciam, e não de forma fragmentada (GOIÂNIA, 2020, p. 35).

Assim, à medida que as crianças convivem com outras crianças e adultos e em diversas situações; brincam cotidianamente em diferentes espaços e tempos e com diferentes materiais e parceiros; participam da gestão das atividades propostas e da instituição; exploram as possibilidades do próprio corpo e a diversidade de elementos presentes no mundo físico e sociocultural; se expressam por meio das diferentes linguagens e conhecem-se, construindo sua identidade pessoal, social e cultural, elas têm a possibilidade de desenvolver as competências gerais, mobilizando conhecimentos e procedimentos na resolução de situações-problema cotidianas. (GOIÂNIA, 2020, p. 32).

O *Documento Curricular* considera que a criança é sujeito do processo de aprendizagem, sujeito de direito e centro no processo do planejamento pedagógico (GOIÂNIA, 2020). Diante do exposto, ainda de acordo com a análise do *Documento Curricular* de Goiânia, a educação é direito do sujeito, podendo-se dizer que existe uma concepção de que educação é

para todos, assim como declara que

[...] concebem a educação como um direito inalienável do sujeito, devendo o poder público possibilitar condições e recursos para que ele possa aprender e se desenvolver de forma integral, com igualdade de oportunidades, num ambiente acolhedor, instigante e desafiador. (GOIÂNIA, 2020, p. 7).

Como declarado neste trecho, é possível observar a intenção de que todos os sujeitos tenham acesso e formação integral garantidos a partir da educação oferecida em ambientes educacionais. O *Documento Curricular* da educação infantil de Goiânia esclarece que ele obedece às normativas da BNCC e DC-GO para a continuidade dos processos educacionais, estabelecendo uma organização curricular para o município que possibilita a garantia nas aprendizagens essenciais para todas as crianças. Observa que a educação, nesta fase, tem função de complementar a ação da família e para isso deve estabelecer uma relação de proximidade.

Há que se ter um olhar diferenciado para a educação das crianças da educação infantil, pois a educação tem uma concepção bem mais ampla do que transmissão de conteúdo ou desenvolvimento de competências e habilidades. Considerando esta afirmativa, pode-se inferir que não caberia apenas desenvolvimento de competências, como afirmam Marques, Pegoraro e Silva (2019, p. 277):

Certamente a BNCC pode contribuir para garantir os direitos de aprendizagem a todas as crianças, mas isso, por si, só é insuficiente para que mudanças significativas se concretizem. Para além de uma base comum, a garantia do direito de aprender e de se desenvolver requer políticas educacionais que priorizem e concretizem investimentos em espaços, aquisição de materiais e formação de professores para a educação infantil. Afinal, mais do que novos discursos, a educação das crianças brasileiras precisa mesmo é de ações políticas que interrompam a tradição herdada da sociedade colonial e escravista quando o atendimento esteve associado à pobreza, à doença, ao abandono e violência doméstica.

De acordo com o *Documento Curricular* (GOIÂNIA, 2020), a educação infantil também tem o papel fundamental no complemento à educação da família. Esse aspecto é declarado em vários momentos no seu texto, no qual destaca que a família deve estar acompanhando e contribuindo com os processos de aprendizagem que a criança participa dentro da instituição. Desse modo, afirma:

A parceria com a família e os vínculos afetivos, na ação compartilhada de educar e cuidar das crianças, são fundamentais para que seja estabelecida uma relação de confiança entre as crianças, famílias e profissionais. Dessa forma, a chegada da criança na Educação Infantil demanda acolher, junto a ela, sua família, sua história e sua cultura. (GOIÂNIA, 2020, p. 47).

Conforme se observa no texto referente ao currículo da educação infantil na SME, já fica bem esclarecida a necessidade de participação da família na educação da criança que está inserida na instituição educacional. Assim, inicia a primeira referência à família de acordo com a proposta da educação infantil: “Na SME, as famílias participam da elaboração do currículo no momento em que a instituição educacional realiza, no início de cada ano, o diagnóstico do perfil social, político e econômico da comunidade atendida” (GOIÂNIA, 2020, p. 17). Desse modo, observa-se que, já no início do ano letivo, a família é convocada a contribuir com o diagnóstico da criança.

Outro argumento ressaltado na importância da parceria entre a instituição e família se refere aos momentos de reuniões, conversas e preenchimentos dos instrumentos diagnósticos, em que a família é o principal agente para informar aspectos da vida cotidiana da criança. Nesse caso, os momentos de conversa devem acontecer durante todo o ano letivo, estabelecendo uma relação de confiança.

Ao longo do período letivo, a família é coconstrutora do currículo, cuja participação se dá pela troca de informações e de diálogos constantes com os profissionais, a fim de estabelecer uma relação de parceria em diferentes momentos: na entrada e saída das crianças, no auxílio do desenvolvimento das ações educativas e pedagógicas, na conversa com as crianças sobre um determinado assunto ou enviando materiais para a realização de pesquisas, na participação em apresentações culturais ou mostras pedagógicas, ou ainda, por meio de reuniões, agendas, telefonemas, bilhetes, questionários impressos ou virtuais, painéis/murais interativos e redes sociais. (GOIÂNIA, 2020, p. 17).

Conforme se observa, a família também desempenha papel importante na organização do currículo, prevendo-se seu engajamento com as práticas que acontecem na instituição educacional. Conforme afirma o documento, “A parceria com a família e os vínculos afetivos, na ação compartilhada de educar e cuidar das crianças, são fundamentais para que seja estabelecida uma relação de confiança entre as crianças, famílias e profissionais” (GOIÂNIA, 2020, p. 47).

Ainda é possível constatar, na leitura do documento, a necessidade do diálogo entre instituição e família, quando é citado, no Campo de Experiência, “escuta, fala, pensamento e imaginação”, a cultura oral como parte do processo de aprendizagem da criança. De acordo com o que trata o documento, a criança aprende a língua materna na relação estabelecida mesmo antes de ser inserida numa instituição educacional. Assim, quando ela chega numa instituição de educação infantil, esta instituição deverá

Dialogar com as famílias sobre os assuntos que as crianças ouvem ou falam em casa,

os desenhos animados que assistam, quais músicas escutam, quem são as pessoas do convívio delas de forma mais frequente e se têm acesso a diferentes tecnologias (televisão, celular, tablet), contribuir para o planejamento de ações educativas e pedagógicas. (GOIÂNIA, 2020, p. 115).

Constata-se que a relação entre família e instituição é importante para a definição do currículo e para o planejamento de ações que atendam a realidade da criança, considerando suas histórias de vida e conhecimentos adquiridos antes mesmo de adentrar numa instituição educacional. O acompanhando da família sobre o que ocorre na instituição também é ressaltado no documento, de forma que as famílias devem dialogar diariamente com os profissionais que são responsáveis pela criança.

Conforme descreve o *Documento Curricular* (GOIÂNIA, 2020), a Educação Infantil tem uma especificidade que se refere à indissociabilidade entre cuidar e educar, aspectos que são inerentes à esta etapa da educação básica. Assim, o documento descreve essa relação como sendo uma forma de garantir cuidado e educação numa dimensão ética. Desse modo, afirma:

Na instituição educacional, realizar um trabalho que considera a indissociabilidade entre o educar e o cuidar na dimensão ética, significa acolher com afeto; garantir segurança e proteção; encorajar e valorizar dúvidas e conquistas em relação à produção e à apropriação de conhecimentos; ouvir com atenção; respeitar tempos, linguagens utilizadas, sentimentos, preferências, individualidades, reconhecendo nas crianças e nos adultos suas formas singulares de pensar. (GOIÂNIA, 2020, p. 46).

É na instituição educacional que as crianças deverão ter a garantia da preservação de suas individualidades e reconhecimento de suas peculiaridades, tendo reconhecida sua forma de pensar e apropriar dos conhecimentos historicamente construídos. A educação infantil deverá contribuir para a constituição do sujeito e de sua identidade, a partir do reconhecimento da existência do outro. Conforme afirma o documento, quando a criança chega na instituição de educação já tem uma história, conhecimentos e cultura que é específica de seu convívio familiar e social. Assim, cabe à educação infantil considerar esses conhecimentos para, a partir deles, contribuir para a ampliação do que ela já sabe. Assim, “A Educação Infantil deve propiciar às crianças o conhecimento sobre as culturas regionais, brasileiras e mundiais”. (GOIÂNIA, 2019, p. 86).

É na instituição educacional que a criança terá contato com as primeiras experiências científicas de forma planejada e intencional. Deve explorar os diferentes espaços e objetos, ter sua cultura respeitada e também oportunidade de conhecer outras culturas e artes, desenvolvendo seu senso crítico e estético, ampliar o repertório musical, oferecendo a possibilidade de apreciar diferentes gêneros e estilos musicais.

Quando se refere ao Campo de Experiência “escuta, fala, pensamento e imaginação”, é nítido, no documento, o papel designado à educação infantil para que as crianças se desenvolvam nestes aspectos, onde cabe à instituição promover experiências em que elas possam ouvir e falar ampliando sua participação na cultura oral. Ainda é possível identificar, no documento, o papel da educação infantil no que se refere à contribuição nos seus processos de transição, seja de casa para a instituição, de agrupamento para agrupamento e da instituição de educação infantil para uma escola. É papel da instituição preparar a criança para que tenha continuidade no seu processo educacional, preparando-a para se inserir em novos espaços de convivência e com novas possibilidades de aprendizagem.

Na educação infantil, segundo o *Documento Curricular* (GOIÂNIA, 2020), a criança aprende e se desenvolve por meio de ações planejadas de forma intencional. As interações e brincadeiras, eixos do currículo, são conceituadas como a principal atividade da criança nesta fase da vida. Por meio da brincadeira, a criança pode desenvolver funções psicológicas superiores, o que contribui para sua aprendizagem. Nas interações, ela recebe e oferece influências entre os sujeitos, entre o sujeito e o meio, num movimento que é dialético.

[...] a criança aprende nas e com as interações que lhes são proporcionadas. Por isso, o outro, o parceiro mais experiente é fundamental no processo porque, inicialmente, os gestos e os movimentos das crianças precisam ser interpretados e significados pelos sujeitos em sua volta. (GOIÂNIA, 2020, p. 110).

Um aspecto relevante apresentado no documento, que reflete a concepção de aprendizagem, está descrito no texto introdutório dos Campos de Experiência e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento. De acordo com o documento, os Campos de Experiências foram definidos na BNCC da Educação Infantil a partir de uma abordagem italiana reconhecida como uma experiência de qualidade para a educação infantil. Conforme descreve o documento, esses campos de experiência podem considerar três princípios didáticos básicos, que são: ludicidade, continuidade e significatividade. Assim, esses princípios atendem ao modo como as crianças aprendem.

Nessa concepção de aprendizagem, há a perspectiva de que a criança produz conhecimento quando explora, questiona fenômenos da natureza e os fenômenos que acontecem à sua volta. Nessa perspectiva, são os campos de experiência que vão possibilitar a aprendizagem. Nesse sentido, a criança é sujeito autônomo nesse processo, remetendo ao professor a função de garantir práticas pedagógicas que considerem diferentes áreas de conhecimento. Desse modo,

As perspectivas de continuidade e complementaridade consideram que os processos de aprendizagens e desenvolvimento das crianças ocorram de forma integral, já que envolvem seus percursos históricos, vivências e experiências. Portanto, é importante observar o ritmo e a singularidade em que se dá a aprendizagem e o desenvolvimento de cada criança... (GOIÂNIA, 2020, p. 38).

De acordo com o *Documento Curricular* (GOIÂNIA, 2020), as experiências têm relação dialética com as vivências na educação infantil e têm implicações na aprendizagem da criança. Desse modo, o documento afirma que “a indissociabilidade entre o afeto e cognição pressupõe que, na Educação Infantil, sejam considerados os afetos das crianças e a compreensão de que as ações desenvolvidas nessa etapa incidem sobre as emoções dos sujeitos” (GOIÂNIA, 2020, p. 36).

A estruturação do *Documento Curricular* (GOIÂNIA, 2020) conforme foi apresentado no início deste texto, foi feita a partir do DC-GO Ampliado, cujo formato segue a BNCC. Em nenhum desses dois documentos, foi possível observar referências quanto à avaliação dos processos de aprendizagem ou do contexto ou dos programas. É no mínimo curioso que um documento curricular não apresente nenhuma orientação ou concepção de avaliação.

A hipótese que se levanta, nesse sentido, é que o documento ainda será complementado por outros documentos elaborados pela SME-Goiânia para se adequar ao novo currículo baseado nos campos de experiência e objetivos de aprendizagem, pois, conforme foi observado no *Documento Curricular*, não há nenhuma menção ao formato de avaliação defendida no documento. Apesar de se tratar do currículo da rede e dos processos de aprendizagem das crianças nesta etapa, não foi citada ou explicitada a concepção de avaliação que orienta esse processo.

Com a pandemia de Covid-19, provocada pelo novo coronavírus, SARS-CoV-2, e a suspensão do atendimento presencial nas instituições, a SME orientou que os registros se dessem por meio de planejamentos por *Templates* e no lugar de portfólio a produção de Álbum de Memórias, o que também foi uma novidade para a rede diante do novo contexto. No entanto, esta é uma discussão a ser desenvolvida em trabalhos posteriores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos resultados desta pesquisa ressalta a relevância das investigações que venham iluminar os caminhos percorridos pela avaliação em educação infantil e as legislações que a sustentam se modificam a cada movimento econômico, político, social e cultural. A pesquisa ampara-se, sobretudo, nos fatores determinantes para a educação das crianças de zero a cinco anos, designados historicamente por meio de lutas, reivindicações e processos contraditórios, envolvendo principalmente as camadas populares menos favorecidas. Constatase que as reivindicações no estabelecimento da educação infantil pautaram ora como forma de atender as necessidades das mulheres, na luta por direito ao mercado de trabalho e um lugar institucionalizado para guarda dos filhos, ora baseadas na discussão da educação como direito da criança.

Compreende-se que definições estabelecidas por diretrizes normativas não são suficientes na garantia dos direitos da criança, tampouco demonstra os processos constitutivos que envolvem esta etapa. Porém, a preocupação em formular diretrizes, que atendam às crianças em seu direito adquirido, postula-se como iniciativa valorativa desse direito, como possibilidade para reivindicações e leva à compreensão de concepções que as envolvem. O percurso da pesquisa constata que as concepções de criança, infância e avaliação são construídas historicamente, não podendo a avaliação ser dada de forma isolada do processo histórico.

Desse modo, a constituição histórica do processo de avaliação, considerado como movimento econômico, político, social e cultural, teve, como um de seus objetivos, compreender a influência dos movimentos históricos nos documentos que regem a educação infantil e designam a avaliação para esta etapa. Considerando que os movimentos históricos modificam concepções, o segundo objetivo foi analisar as concepções de criança, infância e avaliação que engendram os documentos em âmbito nacional. O terceiro objetivo buscou identificar as tensões existentes entre as diretrizes municipais e nacionais com base nas concepções apresentadas nos seus documentos.

Constata-se que estas legislações se processaram com efeito a favor do direito da criança, iniciando com a promulgação da Constituição Federal de 1988, afirmada no Artigo 208, inciso IV, como dever do Estado na garantia do direito ao atendimento em creches e pré-escolas para crianças de zero a seis anos. O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90, como um dos principais documentos no estabelecimento dos direitos da criança e do

adolescente, reafirma, no Artigo 54, inciso IV, que é dever do Estado assegurar à criança o direito de ser atendida em creche e pré-escola.

Outra legislação citada nesta pesquisa, que possui total relevância no estabelecimento do direito da criança à educação, é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96. É esta legislação que define a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica, destacando, em seu Artigo 29, a educação infantil como primeira etapa da educação básica, tendo como fim o desenvolvimento integral da criança, completando a ação da família. Conforme essa diretriz, a menção à avaliação para esta etapa é determinada no Artigo 31: “Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. (BRASIL, 1996, p. 50).

Diante dessas diretrizes norteadoras para a educação infantil, a pesquisa buscou responder à seguinte questão: como as concepções de criança, educação infantil e avaliação presentes nas diretrizes legais embasam a avaliação para a educação infantil?

Em relação aos documentos de âmbito nacional, a Constituição Federal de 1988, formulada no momento em que a luta pela democracia e garantia de direitos aos cidadãos se fortalecia no país, declara a educação infantil como direito legal constituído para crianças de zero a seis anos de idade. Posteriormente, há alterações nas diretrizes, sendo o atendimento na Educação Infantil reduzido para a idade de zero a cinco anos. A constituição define atendimento gratuito em creches e pré-escolas como dever dos estados, dos municípios em acordo com a União. No entanto, mesmo com a Constituição Federal definindo uma política pública para a educação das crianças de zero a seis, essa mesma legislação não define as atribuições de cada ente governamental, instaurando a brecha que desfavoreceu a transferência de recursos para essa etapa da Educação Infantil. Pode-se afirmar esta brecha a partir do Artigo 211, Inciso I, que destaca que a União contribuirá financeiramente com os sistemas estaduais e municipais de ensino, dando prioridade aos ensinos obrigatórios.

A educação infantil, assim concebida, busca romper com a perspectiva assistencial até então predominante. Porém, a legislação, posterior à Constituição e à LDB 9.394/96, contribuiu para distorcer o princípio do direito da criança à educação. Dentre outras, citamos a Lei nº 11.114, de 2005, e a Lei nº 11.274, de 2006, em que a primeira torna obrigatória o ensino fundamental a partir dos seis anos e a segunda normatiza o ensino fundamental de nove anos, o que obriga as crianças de seis anos a frequentar obrigatoriamente as escolas do ensino fundamental. Em decorrência, a Educação Infantil passa a ser responsável pelas crianças de zero a cinco anos, o que implica dois movimentos principais: o primeiro diz respeito ao ingresso

precoce da criança de seis anos no processo de alfabetização, o que leva à escolarização antecipada, e o segundo, a um retorno da ideia de escolarização no âmbito da educação infantil de cunho preparatório para outras etapas.

Concorda-se que essa perspectiva de alteração no atendimento à criança da educação infantil retira da criança o direito ao brincar, essencial para o seu desenvolvimento, antecipando etapas de sua vida e diminuindo seu tempo de infância com inserção das crianças nos ambientes escolarizados, onde os currículos nem sempre incluem momentos de brincar como são designados na educação infantil. Observa-se, ainda, a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, como outra alteração que afeta diretamente as crianças, pois torna a educação infantil da pré-escola (4 e 5 anos), que era facultativa, a ser obrigatória, deixando fora da obrigatoriedade apenas as crianças de creche (0 a 3 anos). Constata-se, neste ponto, uma diferenciação entre creche e pré-escola, no que diz respeito à obrigatoriedade, mas, em relação aos recursos, após idas e vindas, tem o mesmo financiamento, sendo um pouco mais para as modalidades atendidas em período integral.

Em relação à avaliação, os documentos tendem a imprimir na Educação Infantil processos avaliativos centrados na criança e em seus direitos. Assim, desde 1996, com a primeira diretriz curricular para a pré-escola, a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia dedica-se à reflexão e formulação de diretrizes políticas e pedagógicas voltadas para a educação infantil. Quanto às diretrizes pedagógicas, constataram-se, na Rede Municipal de Educação de Goiânia, diferentes formatos de avaliação.

Quanto mais se compreendem as concepções de criança, Educação Infantil e avaliação, compreende-se também que os processos avaliativos, nesta etapa, ainda podem sofrer, sendo comparados às avaliações de outras etapas. No entanto, a pesquisa possibilitou a compreensão de que a avaliação em educação infantil apresenta, desde as primeiras formulações, um diferencial de outras etapas, por apresentar preocupação com o processo no lugar do produto e por dar relevância à avaliação da instituição. Encontraram-se, durante a pesquisa, diferentes dimensões da avaliação em educação infantil com uso de diferentes instrumentos, podendo-se citar a avaliação mediadora (HOFFMANN, 2013) em que o professor avalia mediado por processos que ocorrem com a criança e possibilita observação e reflexão. Este formato de avaliação foi encontrado caracterizado nas propostas pedagógicas da SME desde a formulação e implementação do primeiro documento *Educação Infantil: uma proposta pedagógica para pré-escola* (GOIÂNIA, 1996).

Perdura ainda, na Rede Municipal de Educação de Goiânia, a busca pela efetivação do formato de avaliação centrado na criança. O uso de diferentes instrumentos de avaliação em

educação infantil, além dos relatórios individuais de aprendizagem da criança ou grupais e o portfólio. Detectou-se que o portfólio é um instrumento muito utilizado nas avaliações, pois possibilita ao professor acompanhar as aprendizagens e ainda aprimorar sua prática a partir da reflexão sobre seu trabalho (LUSARDO, 2007). Outro formato de avaliação dos processos pedagógicos muito presente na legislação da educação infantil do município de Goiânia é a avaliação institucional, objetivando mudanças nas ações realizadas e replanejamento de ações internas. “A perspectiva da avaliação de contexto visa, sobretudo, buscar a garantia da qualidade no interior das instituições de Educação Infantil e possibilita reflexões a partir das experiências pedagógicas realizadas nos contextos educativos, particularmente” (MARTINS FILHO; CASTRO, 2018, p. 12). Esta é uma perspectiva de avaliação orientada pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil* (BRASIL, 2009), que subsidiam a Educação Infantil de Goiânia com muita ênfase. Nesse formato de avaliação, a SME defende o alcance de conscientização e autorreflexão dos profissionais que atuam nas instituições.

Detectou-se, nos processos de avaliação pedagógica da Rede Municipal de Educação de Goiânia, um período histórico muito marcado por uma ação que se relaciona intrinsecamente com processos avaliativos classificatórios. Este movimento ocorreu em meados de 2005 até 2010, a partir da análise avaliativa dos trabalhos desenvolvidos nos CMEIs, dando origem ao projeto que ficou conhecido como *Projeto Tecendo sua História*, uma forma de avaliação que tinha por objetivo avaliar, classificar e premiar aquelas ações e projetos mais bem elaborados e executados na Rede Municipal de Educação de Goiânia. Desse modo, os projetos mais bem avaliados apresentados à comissão julgadora foram nomeados como melhores e postados em revista da própria Rede de Educação, reafirmando seu caráter classificatório.

Quanto às diretrizes políticas, a SME-Goiânia apresenta a *Avaliação Institucional* como possibilidade de recolhimento de dados para ações futuras e imediatas, no caso da autorreflexão dos profissionais. Essa avaliação possibilita o desenvolvimento de uma avaliação característica da educação infantil que segue uma realidade que vem se estruturando ao longo do tempo. Constata-se que a Rede Municipal de Educação de Goiânia realizou, em 2006, um estudo para avaliação da implementação da proposta político-pedagógica com o objetivo de identificar se as instituições estariam garantindo padrões mínimos de qualidade conforme os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006) e a partir dos documentos oriundos da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, intitulados *Estudos nos Centros Municipais de Educação Infantil* (GOIÂNIA, 2006) e dos *Indicadores de Qualidade da Ação Pedagógica na Educação Infantil do Município de Goiânia* (GOIÂNIA, 2008). Este documento utiliza como base os direitos das crianças apresentados nos documentos *Critérios para um*

atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 1995). Trata-se de uma concepção de avaliação que utiliza indicadores preestabelecidos que algumas vezes podem dificultar a compreensão da diversidade das instituições e de seus processos. Tal diretriz está em vigor desde 2008 e tem orientado a elaboração de cursos de formação continuada, dentre outras ações que são realizadas pela SME.

Foi possível constatar, no processo de municipalização, um movimento em busca de uma estruturação com características próprias e processos condizentes com esta etapa e com o direito da criança. Porém, ainda se observam presentes, de forma sutil, processos que tendem a atender as famílias de baixa renda e mais pobres do município, demonstrando concepções equivocadas sobre o direito da criança à educação. Como exemplo recente dessa realidade, observa-se a diretriz para a matrícula de novatos no ano de 2020, em que 50% das vagas de CMEI foram destinadas às famílias de baixa renda e o restante delas para a clientela em geral. O que se observa com essa ação é a presença das práticas reducionistas e impregnadas de caráter assistencialista que tanto se fizeram presentes na educação das crianças de zero a seis anos. Historicamente, a legislação altera a lei, mas não altera algumas práticas.

Nos documentos orientadores da SME de Goiânia, foram encontradas concepções de criança, infância e avaliação que se constituíram durante o percurso da educação infantil na Rede Municipal. Destaca-se que as diretrizes municipais consideram a criança numa perspectiva histórico-cultural, como sujeito de direito e como criança cidadã, protagonista de sua história e construtora de cultura própria de seu tempo de vida, a infância.

Nesse sentido, a avaliação toma a criança como participante de todo o processo e sujeito produtor de cultura que se constitui por meio das interações com os diferentes pares. Cita-se o documento *Crítérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL, 1995) como um dos primeiros documentos elaborados que trata, em seu texto, de uma avaliação que deve considerar alguns critérios que garantam a qualidade das instituições de educação infantil.

Referente às concepções presentes nos documentos que orientam a avaliação e a educação infantil, observa-se que os documentos são caracterizados como defensores da concepção de uma criança como sujeito de direito, ativa, protagonista, autônoma e centro do processo. Nesse sentido, Gonçalves (2016) ressalva que uma legislação pode afirmar a criança como sujeito de direito, porém, essas afirmativas demandam modificações em questões bem mais amplas com necessidade de mudança política, cultural e econômica da sociedade, ou seja, não basta afirmar, é preciso buscar formas de efetivar os direitos da criança.

Detecta-se, recentemente, uma tendência de implementação de uma proposta que deve

garantir desenvolvimento de competências na educação infantil devido à definição da *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018). Há um estranhamento entre a defesa do protagonismo infantil, autonomia da criança, criança como centro do processo e construtora de cultura, e o desenvolvimento de competências básicas. Apesar da publicação do *Documento Curricular da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia* (GOIÂNIA, 2020), que tem como base as designações dadas pela BNCC para implementação do currículo na educação infantil, ainda não fica claro o formato da avaliação com base em desenvolvimento de competências. O que se percebe é o retorno para uma preparação para etapas posteriores de ensino com ênfase na alfabetização, principalmente na pré-escola.

Nota-se mais um retrocesso quanto à concepção de educação infantil e mais uma vez está em jogo o direito de brincar e desenvolver integralmente a criança que se encontra inserida na instituição. A identidade da educação infantil mais uma vez é colocada à prova e assim ocorre desde as décadas passadas como um movimento cíclico que ora coloca a educação infantil como lugar de interagir, brincar e desenvolver, e ora coloca a educação infantil no lugar de preparar as crianças para a escolarização.

Enfatiza-se que muitas questões estão por serem respondidas, pois a pesquisa sempre suscita outras questões a serem investigadas.

Pesquisar é um processo de criança e não de mera constatação. A originalidade da pesquisa está na originalidade do olhar. Os objetos não se encontram no mundo à espera de alguém que venha estudá-los. Para um objeto ser pesquisado é preciso que uma mente inquiridora, munida de um aparato teórico fecundo, problematize algo de forma a construí-lo em objeto de investigação. O olhar inventa o objeto e possibilita as interrogações sobre ele. Assim, pare que não existem velhos objetos, mas, sim, olhares exauridos. (COSTA, 2002, p. 143).

A partir do que foi apresentado na pesquisa, outros caminhos foram abertos para novos olhares referentes à avaliação em educação infantil como forma de dar continuidade aos processos de construção do conhecimento referente a este objeto. Considera-se a importância da educação infantil como lugar onde a cultura da infância precisa ser considerada, onde o compromisso político e social com esta etapa seja prioridade, onde esteja garantido o direito da criança ao desenvolvimento integral e as especificidades da criança e da infância sejam consideradas.

Quanto aos documentos nacionais referentes à educação infantil, observa-se que o estabelecimento destes, como diretrizes normativas, é importante para a garantia do direito da criança e como possibilidade de reivindicação, além disso, eles possibilitam elaboração de diretrizes em outros âmbitos que superem a visão de uma educação para assistência. Pontua-se

também que tendo as diretrizes nacionais como referência para os processos avaliativos com concepções que superem processos classificatórios, excludentes, contribui-se para elaboração de documentos que orientem a avaliação participativa, reflexiva e mediadora.

Reafirma-se, neste trabalho, que a criança é um sujeito sócio-histórico, de direito, produtor de cultura. Estar na educação infantil é direito adquirido. Desse modo, os processos avaliativos precisam pautar-se por esta concepção e garantir que os processos de aprendizagem sejam continuados e que estas crianças tenham seu tempo de vida respeitados, não sendo submetidas a processos avaliativos classificatórios ou comparativos, pois a criança deve ser avaliada a partir dela mesma e de seus conhecimentos de vida, possibilitando assim o desenvolvimento integral de suas potencialidades e superação das suas dificuldades. A criança é um ser social que possui capacidades emocionais, afetivas e cognitivas. Sendo assim, ao interagir e estar inserida nos ambientes educacionais da educação infantil, ela tem a possibilidade de aprender e se desenvolver em suas relações.

Conforme se observa na pesquisa, a concepção de avaliação que permeia alguns dos documentos nacionais e municipais analisados é de uma avaliação processual, reflexiva e contínua, apesar de resquícios, em alguns momentos históricos, da avaliação classificatória. Com base nos estudos de Hoffmann (2014), considera-se a concepção da avaliação mediadora, no âmbito da educação infantil, como a forma que mais se aproxima do que se orienta nos documentos. Nessa, o professor contribui com a construção de aprendizagem e desenvolvimento a partir do registro, observação e reflexão. A autora destaca que a avaliação mediadora

a) tem por finalidade a promoção de oportunidades de aprendizagem adequadas aos interesses e necessidades das crianças na faixa etária de zero a seis anos, b) baseia-se em uma prática docente reflexiva, transformando o professor em um permanente pesquisador e aprendiz do desenvolvimento infantil e dos conhecimentos que lhes são inerentes. (HOFFMANN, 2014, p. 244).

Nesse sentido, compreende-se que a concepção de criança e infância influencia as formas da avaliação. Conforme se observou, a concepção de criança presente nos documentos que orientam a avaliação em educação infantil baseia-se ora na concepção de criança como sujeito de direito, protagonista e produtor de cultura, ora como sujeito reprodutor de cultura do adulto, em que a criança, muitas vezes, parece um sujeito abstrato. Observa-se por meio dos documentos analisados, que as avaliações são realizadas por meio de relatórios, portfólios ou registros variados, reafirma-se neste trabalho, que qualquer que seja o meio utilizado para a avaliação nessa etapa, estes não devem servir à outros fins, senão para acompanhar e qualificar

processos pedagógicos, contribuindo para a qualidade no atendimento ao direito da criança integrante desse espaço, qualidade esta, que deve considerar tanto a estrutura física, espaços e materiais pedagógicos quanto as relações e ação pedagógica como um todo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Fátima Bernadete de. *A implementação da proposta curricular de educação infantil na Rede Municipal de Juiz de Fora*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.
- ALMEIDA, Renato Barros de. *Concepção de infância e criança em Goiânia sob o olhar da assistência social*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.
- ALVES, Fábio Tomaz. *O processo de avaliação das crianças no contexto da educação infantil*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.
- ALVES, Nancy Nonato de Lima; BARBOSA, Ivone Garcia; MARTINS, Telma Aparecida Teles. Infância e Cidadania: ambiguidades e contradições na Educação Infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: RBE, 2008. p. 1-16.
- AMARAL, Maria Cristina Fontes. *Registros e avaliação na educação infantil: entrecruzando olhares para qualificar a prática*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.
- ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia e Educação no Brasil: uma análise histórica. In: AZZI, Roberta Gurgel; GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves. (orgs.) *Psicologia e educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 9-32.
- ARAKAKI, Letícia Augusta. *Relatórios descritivos das crianças na transição CEI/EMEI/EMEF no município de São Paulo*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução: Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 2014.
- BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. *Auto-avaliação de escolas: processo construído coletivamente nas instituições escolares*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1990.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 14 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei Federal nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2001.

BRASIL. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação*. Portaria Ministerial nº 1.147/2011. Institui Grupo de Trabalho de Avaliação na Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 16 de dezembro de 2012.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017*. Institui e orienta a implantação da Base Nacional comum curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 22 de dez. 2017. Seção 1, p. 41-44.

BRITO-EDIR, Eliane Garcia de. *Auxiliar de atividades educativas na educação infantil: constituição histórica e tensões de uma ocupação no âmbito da Rede Municipal de Educação de Goiânia*. 2014. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

CAMPOS, Maria Malta. A mulher, a criança e seus direitos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 106, mar. 1999. Disponível: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015741999000100006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 maio 2021.

CAMPOS, Maria Malta. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 22-43, jan./abr. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso: 12 maio 2020.

CASTRO, Fabiana Gonçalves Dias de. *O atendimento às crianças de três anos nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora: um desafio à gestão da qualidade na educação infantil*. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

COSTA, Sônia Santana da. *Ensino Fundamental de nove anos em Goiânia: o lugar da criança*

de seis anos, fundamentos sobre sua educação. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

FAGUNDES, Valquíria Regina. *Docência na educação infantil: a visão de professora de um CEI da cidade de São Paulo*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014.

FERNANDES, Marisa Pinheiro de Oliveira. *Relatório descritivo na educação infantil: impasses e proposições em uma escola municipal de educação infantil de São Paulo*. 2017. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

FERREIRA, Eulâmpia Neves. *A ação pedagógica na Educação Infantil: sentidos e significados atribuídos por professores da Rede Municipal de Educação de Goiânia*. 2017. 186 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica) – Centro de Pesquisa Aplicada à Educação-CEPAE, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

FLÔR, Cristhiane Carneiro Cunha; TRÓPIA, Guilherme. Um olhar para o discurso da Base Nacional Comum Curricular em funcionamento na área de ciências da natureza. *Horizontes*, Itatiba, SP, v. 36 n. 1, p. 144-157, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.609>. Acesso em: 12 fev. 2021.

FREITAS, Carlos Luiz et. al. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. O discurso da “qualidade e a qualidade como nova retórica conservadora do campo educacional. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Neoliberalismo, qualidade total e Educação: visões críticas*. (orgs.). Petrópolis: Vozes, 1999. p. 111-177.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAP, Graciele. *Avaliação na/da educação infantil: estado da arte 2000 – 2012*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013.

GONÇALVES, Gisele. A criança como sujeito de direitos: limites e possibilidades. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 11., 2016, Curitiba. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: RBE, 2016. p. 1-16.

GUIMARÃES, Gislene Margaret Avelar. Avaliação da educação básica: a experiência da SME de Goiânia. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 7, n. 12, p. 191-203, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/273/449>. Acesso em: 20 jan. 2022.

GOIÂNIA. *Educação Infantil: uma proposta pedagógica para pré-escola*. Secretaria Municipal de Educação. Departamento Pedagógico, 1996.

GOIÂNIA. *Saberes sobre a Infância: a construção de uma política de Educação Infantil*. Secretaria Municipal de Educação. Departamento Pedagógico, Goiânia, 2004

GOIÂNIA. *Indicadores de Qualidade da Ação Pedagógica na Educação Infantil do Município de Goiânia*. Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, 2008.

GOIÂNIA. *Infância e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia*. Secretaria Municipal de Educação, Goiânia, 2014.

GOIÂNIA. *Ação Pedagógica nas instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação: planejamento, avaliação e outros registros*. Secretaria Municipal de Educação, Goiânia, 2015.

GOIÂNIA. *Documento Curricular da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia*. Secretaria Municipal de Educação e Esporte. Goiânia, 2020.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliar: respeitar primeiro, educar depois*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. 20. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *A pré-escola em São Paulo: das origens a 1940*. 1986. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezatto. *Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KRAMER, Sônia. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 42, p. 54-62, ago. 1982. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1550>. Acesso em: 23 jun. 2020.

KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KRAMER, Sônia. Avaliação na Educação Infantil: no avesso da costura, pontos a contar, refletir e agir. *Interacções*, Rio de Janeiro, n. 32, p. 5-26, 2014. Disponível em: <http://www.eses.pt/interaccoes>. Acesso em: 14 mar. de 2021.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel. (orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. São Paulo: Papirus, 1996.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. As exposições internacionais e a difusão das creches e jardins de infância. *Pro-Posições*, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 24-35, nov. 1996. Disponível em: https://fe-old.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1901/21_artigo_kuhlmannjm_1.pdf. Acesso em: 15 ago. 2020.

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

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

LAMAS, Flávio Lúcio. *Avaliação na Educação Infantil: análise do uso do relatório descritivo individual na Rede Municipal de Juiz de Fora*. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas*. Tradução: Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEMOES, Adriane Guimarães de Siqueira. *Tramas da relação psicologia-educação: a proposta da Rede Municipal de Goiânia para a educação infantil (2013-2016)*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

LOMBA, Maria Lúcia de Resende. *A constituição da educação infantil no município de Aracruz-ES: permanências e discontinuidades*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUSARDO, Raquel Costa Cardoso. *Avaliação em Educação Infantil: concepções de professoras sobre o papel do portfólio*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2007.

MARQUES, Circe Mara; PEGORARO, Ludimar; SILVA, Ezequiel Theodoro. Do assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): movimentos legais e políticos na educação infantil. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 255-280, jan./abr. 2019.

MARTINS FILHO, Altino José; CASTRO, Joselma Sazalar de. Avaliação na e da educação infantil: avaliação de contexto. *Pro-Posições*, São Paulo, v. 29, n. 2, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/qCBKFvGzvxDVMVGJk54QZXcF/?lang=pt>. Acesso em: 24 jul. 2021.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. O compartilhamento da educação das crianças pequenas nas instituições de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 652-679, jul./set. 2015.

MOREIRA, Juliana Corrêa. *Avaliação na Educação infantil: a documentação pedagógica e as práticas docentes no contexto dos direitos das crianças*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

MORO, Catarina; COUTINHO, Angela Scalabrin. Avaliação de contexto como processo formativo. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, Vitória, v. 20, n. 47, p. 90-112, jan./jul. 2018.

NASCIMENTO, Daiane Aparecida Borges do. *Autoavaliação Institucional Participativa: experiência de um Centro de Educação Infantil (CEI) com os Indicadores de Qualidade da*

Educação Infantil Paulistana (IQEIP). Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de; CRUZ, Ise Vera. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. *Anais [...]*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 1-20.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia et al. *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 328

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 4. ed. revista e ampliada. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

PEREIRA, Juliana Cláudia Sachetti. *Educação infantil no município de Limeira – SP: um estudo comparativo do desempenho de alunos de creches e pré-escolas nos anos iniciais do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

PIMENTEL, Fabiana Soares. *Infâncias e direitos das crianças na educação infantil: uma análise a partir do Projeto Político Pedagógico*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2014.

RIBEIRO, Bruna. *A qualidade na educação infantil: uma experiência de autoavaliação em creches da cidade de São Paulo*. 2010. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. *A pesquisa em educação infantil: trajetória recente de consolidação de uma pedagogia da educação infantil*. Florianópolis: UFSC/Centro de Ciências da Educação/ Núcleo de Publicações, 1999.

ROCHA NETO, Ana Paula. *Avaliação da educação infantil entre 2006 e 2018: fundamentos, concepções e políticas*. 2020. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 107, p. 7-40, jul. 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.16, jan./abr. 2001.
Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782001000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 fev. 2021.

ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, M. L. de A. (org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 63-78.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas de Educação Infantil e Avaliação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43 n.148, p.44-75 jan./abr. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000100004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 jan. de 2021.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, Rio Grande, ano I, n. I, jul. 2009. Disponível em <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 28 abr. 2021.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SIQUEIRA, Romilson Martins. *Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

SOUZA, Cleuma Magalhães e. *Limites e possibilidades da autonomia escolar nos CMEIs de Teresina*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

SOUZA, Daiane Lanes de. *Base Nacional Comum Curricular e produção de sentidos de educação infantil: entre contextos, disputas e esquecimentos*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

SOUZA, Egle Xavier de. *A elaboração e implementação da proposta curricular de educação infantil no município de Juiz de Fora*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

TONELLO, Denise Maria Milan. *Portfólio na Educação Infantil: um projeto de intervenção fundamentado na ação formativa*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade. *Avaliação institucional na educação infantil: percursos formativos*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. MICHAEL et al. (orgs.). Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICES

Apêndice I

Quadro I – Levantamentos dos trabalhos na Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses (BDTD- 2005 a 2020) organizadas por temática, autor e ano.

Termo de busca: educação infantil and avaliação		
Período: 2005 a 2020		
TEMÁTICA	AUTOR E REFERÊNCIA	ANO
1. Avaliação na educação infantil por meio de relatório descritivo.	FERNANDES, Marisa Pinheiro de Oliveira. Relatório descritivo na educação infantil: impasses e proposições em uma escola municipal de educação infantil de São Paulo. 2017. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20779	2017
2. Avaliação em educação infantil: estado da arte 2000-2012	GLAP, Graciele. Avaliação na/da educação infantil: estado da arte: 2000-2012. 2013. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013. Disponível em: https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1359	2013
3. Autoavaliação da gestão a partir de indicadores	Nascimento, Daiane Aparecida Borges do. Autoavaliação Institucional Participativa: experiência de um Centro de Educação Infantil (CEI) com os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (IQEIP). 2020. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em:	2020

	https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/23554/2/Daiane%20Aparecida%20Borges%20do%20Nascimento.pdf	
4. Análise documental na constituição das instituições de educação infantil.	LOMBA, Maria Lúcia de Resende. A constituição da educação infantil no município de Aracruz-ES: permanências e descontinuidades. 2013. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: http://repositorio.ufes.br/handle/10/6063	2013
5. Avaliação na educação infantil: a documentação pedagógica e as práticas docentes no contexto dos direitos das crianças.	MOREIRA, Juliana Corrêa. Avaliação na educação infantil: a documentação pedagógica e as práticas docentes no contexto dos direitos das crianças. 2015. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7246	2015
6. Avaliação em larga escala em Teresina.	VITÓRIO, Larissa Saraiva de Almeida Reis. SAETHE: um estudo de caso sobre a implementação da avaliação externa da Educação Infantil de Teresina. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11611	2019
7. Registros e avaliação na educação infantil.	Amaral, Maria Cristina Fontes. Registro e avaliação na Educação Infantil-entrecruzando olhares para qualificar a prática. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/794	2014
8. Portfólio como instrumento de avaliação na educação infantil.	TONELLO, Denise Maria Milan. Portfólios na Educação Infantil: um projeto de intervenção fundamentado na ação formativa. 2015. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São	2015

	Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10239	
9. Importância de regularização da educação infantil.	FRAGA, Jacqueline Magalhães Perdigão. A importância da regularização das escolas de educação infantil: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora – Faculdade de Educação, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11766	2020
10. Uso de relatórios como instrumentos de avaliação.	LAMAS, Flávio Lúcio. Avaliação na Educação infantil: análise do uso de relatório descritivo individual na Rede Municipal de Juiz de Fora. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/630	2014
11. Auto avaliação da qualidade na educação infantil.	RIBEIRO, Bruna. A qualidade na educação infantil: uma experiência de autoavaliação em creches da cidade de São Paulo. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. 199 f. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9536	2010
12. Docência na educação infantil.	FAGUNDES, Valquíria Regina. A Docência na Educação Infantil: A visão de Professoras de um CEI da Cidade de São Paulo. 2014. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014. Disponível em: http://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/786/1/Valqu%20Regina%20Fagundes.pdf	2014
13. Docência e formação continuada.	CAMPOS, Rebeca Ramos. Das necessidades de formação docente à formação contínua de professores da Educação Infantil. 2017. 204f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em:	2017

	https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/27374	
14. Necessidade de formação de professores.	CAMPOS, Rebeca Ramos. Necessidades de formação de professoras principiantes da educação infantil/pré-escola. 2012. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14522	2012
15. Gestão pedagógica e planejamento.	COUTO, Gislaine Rodrigues. Gestão Pedagógica na educação infantil de tempo integral: desafios e possibilidades de planejamento compartilhado. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/14810	2017
16. Expansão da educação infantil em parceria com órgão privados.	REIS, Paulo de Tarso da Silva. Expansão da educação infantil no Município de Belo Horizonte por meio da parceria público e privada. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1793	2012
17. Implementação de proposta pedagógica de Juiz de Fora.	SOUZA, Egle Xavier de. A elaboração e implementação da proposta curricular de educação infantil no Município de Juiz de fora. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1110	2015
18. A gestão escolar no contexto da educação infantil.	WOYTICHOSKI, Cristiane Aparecida. O contexto da Educação Infantil: implicações da gestão escolar na prática pedagógica. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019. Disponível em: https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2893	2019

19. Avaliação de atrasos metafônicos e problemas comportamentais	PEREIRA, Thaís Giantomaso. Avaliação de atrasos metafonológicos e problemas de comportamento em crianças pré-escolares. Dissertação (Mestrado) Universidade Presbiteriana Mackensi, São Paulo, 2011. Disponível em: https://dspace.mackenzie.br/handle/10899/22470	2011
20. Avaliação com base na gestão de qualidade na educação infantil.	CASTRO, Fabiana Gonçalves Dias de. Atendimento às crianças de três anos nas escolas da rede municipal de ensino de Juiz de Fora: um desafio à gestão da qualidade na educação infantil. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/673	2014
21. Estudo comparativo de crianças de educação Infantil de Creches e pré-escolas no ensino fundamental.	PEREIRA, Juliana Cláudia Sachetti. Educação infantil no município de Limeira SP, um estudo comparativo do desempenho de alunos de creches e pré-escolas nos anos iniciais do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/627	2014
22. Implantação da proposta pedagógica da educação infantil.	ALMEIDA, Fátima Bernadete de. A implementação da proposta curricular de educação infantil no município de Juiz de Fora- um estudo na escola Elisa Amaral Disponível em: https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/638	2014
23. Base nacional comum curricular e produção de sentidos na educação infantil.	Souza, Daiane Lanes de. Base nacional comum curricular e produção de sentidos de educação infantil: entre contextos, disputas e esquecimentos. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/ufsm/638	2018

	dle/1/15904	
24. A gestão e o brincar em instituição de educação infantil de Juiz de Fora.	Massacesi, Maylane. O brincar nas escolas de educação infantil da rede municipal de Juiz de Fora: contribuição da gestão escolar. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, 2015 Disponível em: https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1378	2015
25. A relação da família com a instituição de educação infantil.	NOVAES, Gabriela. Construindo vínculos e compartilhando experiências: educação infantil de zero a três anos e o trabalho com as famílias. 2018. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21459	2018
26. Blog de educação infantil, diálogos de aprendizagem informal de professores.	ROSSET, Joyce Menasce. Diálogos entre a aprendizagem informal de profissionais da educação infantil e o blog Tempo de Creche: quais temas interessam aos leitores?. 2020. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23472	2020
27. O Currículo em construção na instituição Educação Infantil.	PROENÇA, Maria Alice de Rezende. A construção de um currículo em ação na formação do educador. De Alice a Alice: relatos de experiências no país das maravilhas da docência. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. 205 f. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/	2009

	handle/10124	
28. Formação de professores, docência na educação infantil.	DANTAS, Soraneide Soares. A formação / ação multiplicadora da prática infantil: um estudo das práticas formativas do PIDEPE RN. 2010. 145 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14223	2010
29. Relatórios avaliativos das crianças formulados por professores de São Paulo.	Arakaki, Letícia Augusta. Relatórios descritivos das crianças na transição CEI/EMEI/EMEF no município de São Paulo. 2018. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21954	2019
30. Autoavaliação na Educação Básica	BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Autoavaliação de escolas: processo construído coletivamente nas instituições escolares. 2007. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10003	2007
31. Reuniões pedagógicas semanais em creche	AVELEDO, Edilene Aparecida Barros da Silva. O espaço formativo da RPS e as necessidades de formação dos professores: atendidas ou não? 2018. 98 f. + 98 f. Anexos. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21529	2018
32. Desafios da Gestão na atuação de instituição de educação infantil em Belo Horizonte.	GLÓRIA, Hélia de Miranda. Principais desafios enfrentados pelo gestor	2015

	interventor de um UMEI em Belo Horizonte. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de educação, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1628	
33. Gestão e implementação de programa na educação infantil.	SILVA, Vânia Lúcia da. Os desafios da gestão escolar na implementação do programa primeira escola em duas unidades infantis: limites e possibilidades. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/5324	2014
34. Pro-infância em Juiz de Fora	MATTOS, Clarice da Silva. A implementação do Pro-infância em Juiz de Fora e seus desdobramentos. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014	2014
35. Desempenho discente	LUCCHESI, Maria Eliéte Lacerda. Melhoria do desempenho discente: análise de uma unidade com desempenho insatisfatório. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/5319	2014
36. Formação do professor de creche - educar e cuidar.	LIZARDO, Lilian de Assis Monteiro. Saberes profissionais e práticas com intencionalidade pedagógica: um estudo sobre o professor de creche. 2020. 162 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23345	2017
37. BNCC Educação Infantil e Ensino Fundamental.	SILVA, Vanessa Silva da. Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política. 2018. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2018. Disponível em:	2018

	http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/4386	
38. Crianças de 4 a 6 anos e as intervenções para desenvolvimento de funções executivas	PEREIRA, Ana Paula Prust. Intervenções para o desenvolvimento de funções executivas em crianças de 4 a 6 anos de idade no contexto escolar e familiar. 2016. 207 f. Tese (Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. Disponível em: https://dspace.mackenzie.br/handle/10899/24541	2016
39. Autonomia escolar de CMEIs de Teresina.	Sousa, Cleuma Magalhães e. Limites e possibilidades da autonomia escolar nos CMEI's de Teresina. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/6734	2017
40. Envolvimento parental e desempenho da criança (EI e EF)	Motta, Adriana Ijano. Da participação ao envolvimento parental: uma estratégia de ação para a gestão escolar na busca de melhorias no processo ensino aprendizagem. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/883	2013

Fonte: elaborado pela autora.

Apêndice II

Quadro II - Roteiro de análise dos documentos selecionados na pesquisa

Itens do roteiro	
I	Identificação do documento
II	Objetivos do documento
III	Autores citados
IV	Fundamentos legais do documento
VI	Sobre os processos educativos e pedagógicos para educação básica
VII	Concepção de criança e infância
VIII	Concepção de educação
IX	Concepção de Educação Infantil
XI	Relação família-escola
XII	Concepção de aprendizagem
XIII	Concepção de professor
XIV	Formato da avaliação
XV	Outros

Fonte: elaborado pela autora.

Apêndice III

Quadro III - Das 10 competências constantes na BNCC

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2017).

Apêndice IV

Quadro IV - Documentos orientadores da Proposta Pedagógica de Goiânia

➤ BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil . Brasília: Congresso Nacional, 1988.
➤ Ministério da Educação e do desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional . Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.
➤ Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais . Brasília: MEC/SEF, 1997.
➤ Ministério da Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a educação infantil . Brasília: MEC/SEF, 1998.
➤ Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 01, de 13 de abril de 1999: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil . Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, p.18, seção 1.
➤ Lei nº 9.795, de 27/04/1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências . Presidência da República, Brasília, 1999.
➤ Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil . Brasília: Diário Oficial da União, 2009, Seção 1.
➤ Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil . Diário Oficial da União, Brasília, 9 dez. 2009a. Seção 1, p. 14.
➤ Ministério da Educação. Crêches para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das crianças . Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg (2ª ed.). Brasília: MEC, SEB, 2009b.
➤ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de concepções e orientações curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares . Disponível em: Acesso em: 11 mar. 2019. Brasília: MEC/SEB, 2009c.
➤ Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica . Brasília: Diário Oficial da União, 2010.
➤ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica . Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
➤ Câmara dos Deputados. Plano Nacional de Educação 2014-2024 . Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.
➤ Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CN/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular .
➤ Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2017 . Disponível em: Acesso em: 10 fev. 2019.
➤ Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2ª versão 2016 . Disponível em: https://undime-sc.org.br/download/2a-versao-base-nacional-comum-curricular/ Acesso em: 11 fev. 2019.
➤ GOIÂNIA. Educação Infantil: Uma proposta pedagógica para pré-escola . Resolução nº 140, de 01 de abril de 1996. Goiás: Conselho Estadual de Educação, 1996.
➤ Diretrizes Norteadoras para o Currículo da Educação Infantil . Resolução CME nº 01/2001, aprovada na sessão plenária nº 044, de 20 de dezembro de 2000. 188
➤ Saberes Sobre a Infância: A Construção de uma Política de Educação Infantil . Secretaria Municipal de Educação. Goiânia, 2004.
➤ Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia . Secretaria Municipal de Educação. Goiânia: SME, 2014.
➤ Documentação Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia . Secretaria Municipal de Educação e Esporte. Goiânia: SME, 2019.
➤ GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte. Resolução CEE/CP nº 08, de 06 de dezembro de 2018 .
➤ Secretaria de Estado de educação, Cultura e Esporte. Documento Curricular para Goiás: Educação Infantil . v.1. 2018.

Fonte de pesquisa: elaborado pela autora com base no *Documento Curricular da Educação Infantil de Goiânia*.