

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Sílvia Cavalcante Lapa Lobo

**AVALIAÇÃO NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
histórias entrelaçadas e reflexões**

Sorocaba/SP
2017

Sílvia Cavalcante Lapa Lobo

**AVALIAÇÃO NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
histórias entrelaçadas e reflexões**

Tese apresentada à banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eliete Jussara Nogueira

Sorocaba/SP
2017

Sílvia Cavalcante Lapa Lobo

**AVALIAÇÃO NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
histórias entrelaçadas e reflexões**

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba.

Aprovado em: 13/ 02 / 2017

BANCA EXAMINADORA:

Profª.Drª. Eliete Jussara Nogueira
Universidade de Sorocaba

Profª. Drª.ª Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia
Prefeitura de Sorocaba

Profª Drª Maria Walburga dos Santos
Universidade Federal de São Carlos

Profª Drª Alda Regina Tognini Romaguera
Universidade de Sorocaba

Prof. Dr. Marcos Antonio dos Santos Reigota
Universidade de Sorocaba

À Helena Vial e Silva, neta minha, cria da
minha cria... Criança... Caminho de volta
a mim...

AGRADECIMENTOS

*Agradecer e Abraçar
Maria Bethânia*

*Abraçei o mar na lua cheia
Abraçei o mar
Abraçei o mar na lua cheia
Abraçei o mar
Escolhi melhor os pensamentos, pensei
Abraçei o mar
É festa no céu é lua cheia, sonhei
Abraçei o mar
E na hora marcada
Dona alvorada chegou para se banhar
E nada pedi, cantou pra o mar (e nada pedi)
Conversou com mar (e nada pedi)
E o dia sorriu...
Uma dúzia de rosas, cheiro de alfazema
Presente eu fui levar
E nada pedi, entreguei ao mar (e nada pedi)
Me molhei no mar (e nada pedi) só agradecei*

Sou grata...

À eterna criança, essência criadora em mim...

Às crianças do mundo...

À Prof^a Dr^a Maria Lúcia de Amorim Soares (In Memoriam). Respeito eterno...

Aos meus pais, Sérgio Lapa e Maria Aparecida Cavalcante de Britto, pelo amor que gerou minha vida.

À amada filha Tatiana Cavalcante Lapa Vial, aos amados filhos Rafael Augusto Lapa Lobo e Renan Lucas Lapa Lobo, eternas fontes de inspiração e criação da e na minha existência.

Ao Célio Roberto Lobo, amigo e companheiro, e que por toda a minha vida eu vou amar.

À Prof^a Dr^a Eliete Jussara Nogueira, pela paciência, críticas construtivas, por dividir comigo uma pequena parte da sua imensa e admirável sabedoria e por reanimar em mim uma visão de Educação, até então, desconhecida. Obrigada por me acolher e orientar nessa caminhada.

À Prof.^a Dr.^a Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia, amiga do coração, leitora crítica dessa tese e provocadora dos primeiros passos no encontro do meu porto seguro.

À Prof.^a Alda Regina Tognini Romaguera pelas valiosas contribuições, propondo reflexões importantes para a elaboração dessa tese.

À Prof^a Dr^a Maria Walburga dos Santos, cúmplice e parceira de pesquisas e luta em defesa da criança e sua infância nas escolas.

Ao Prof. Dr. Marcos Antonio dos Santos Reigota, por me ensinar “a enviar o cep. correto”, conselho jamais esquecido e adotado em e para minha vida.

À Prof^a Dr^a Jane Soares de Almeida e ao Prof. Dr. Ednilton José Santos Rosa por aceitarem ser suplentes na banca de defesa dessa tese

À Prof^a Dr^a Fátima Pereira pela acolhida na cidade e na Universidade do Porto/Portugal e pelos ensinamentos e incentivos guardados em meu coração.

Ao meu “guru” de alma, Pedro Gomes Lima, por caminhar junto e pelas palavras guia: “Não desista! Fia, persista na sua trilha, ela é só Tua e é única, se precisar use o cajado, as armas de Jorge ou ainda se cair cubra-se com o manto sagrado de Nossa Senhora, nossa Mãe eterna. Não desista”....

Ao meu amigo - “pedra que rola” - Eder Rodrigues Proença “Uruguai”, por sua vida fazer parte da minha, por me apresentar possibilidades e aventuras inimagináveis, por afirmar sempre: “Você não precisa provar nada a ninguém.”

À Daniele Cesaria por dividir comigo alegrias, tristezas...

À Elizaria de Fátima Cruz Cardoso, a professora “anarquista”...

À Ana Godoy – por ajudar a enxergar os meus “fantasmas”...

À Luiz Roberto Salles Souza pela caminhada peregrina antes, até e para além do caminho de Santiago de Compostela: “Saudades Impossíveis”...

Aos professores e professoras do CEI – 83 “Maria Carmen Rodrigues Saker” e E.M. “Amin Cassar”, pela honra da convivência e, em especial, à professora Renata Cabrerisso, por afundar meu barco de certezas e por me revelar a Fada Foda.

A CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pelo apoio financeiro e interesse nesse estudo.

A todas as pessoas que, de alguma forma, torceram por mim.

E, em especial a Sueli Romera, a aluna e colega de classe ganhadora dos estojos de caneta hidrocor. Você foi a minha fonte de inspiração para o novo... Sou grata! Agora eu me liberto... EU SOU...

É fácil trocar as palavras, Difícil...

É fácil trocar as palavras,
Difícil é interpretar os silêncios!
É fácil caminhar lado a lado,
Difícil é saber como se encontrar!
É fácil beijar o rosto,
Difícil é chegar ao coração!
É fácil apertar as mãos,
Difícil é reter o calor!
É fácil sentir o amor,
Difícil é conter sua torrente!

Como é por dentro outra pessoa?
Quem é que o saberá sonhar?
A alma de outrem é outro universo
Com que não há comunicação possível,
Com que não há verdadeiro entendimento.

Nada sabemos da alma
Senão da nossa;
As dos outros são olhares,
São gestos, são palavras,
Com a suposição
De qualquer semelhança no fundo.

(Fernando Pessoa)

RESUMO

Apesar dos avanços nas pesquisas e produções de conhecimentos científicos sobre a concepção de infância que mais se aproximem da legitimidade e do real sentido do ser criança, ainda percebem-se concepções e discursos que direcionam as ações pedagógicas, caracterizando e tratando a criança em sua infância de maneira escolarizada. Estudos mais recentes nos campos da Sociologia e Filosofia da infância, apontam para a necessidade de se refletir sobre a criança em sua infância, sob diferentes modos de concebê-la. A presente pesquisa teve como objetivo principal conhecer a concepção de avaliação na Educação Infantil na rede de educação municipal da cidade de Sorocaba/SP, para tanto foi realizada uma pesquisa de característica qualitativa, com análise de conteúdo de documentos oficiais disponíveis ao público pelo site da Secretaria da Educação, os quais revelam os discursos de profissionais que trabalham no cotidiano da escola, assim como o discurso oficial. A organização desse trabalho entrelaçou histórias de vida e reflexões do cotidiano escolar. De modo geral os resultados apontam que a Secretaria da Educação de Sorocaba utiliza a concepção de avaliação mediadora, para a Educação Infantil. Para análise e argumentos da temática investigativa, utilizou-se dos conceitos foucaultianos tais como: o disciplinamento e as tecnologias do eu, que ajudaram nos argumentos contrários a uma avaliação no contexto da Educação Infantil. A tese aqui proposta é de não avaliar a criança, pois considera-se que qualquer ato e ou instrumento avaliativo é uma tecnologia de controle e de disciplinamento.

Palavras-chave: Educação Infantil. Avaliação. Cotidiano escolar. Formação docente

ABSTRACT

Despite of the advances in the scientific researches to understand the real concept of childhood and its legitimacy, we can still perceive some ideas influencing the pedagogical actions and, consequently, the way we manage children and childhood with an academic focus. Recently published researches focused on the Sociological and Philosophical concept of the childhood are showing the need of thinking over the child in his/her childhood per se. The main objective of this research is to better understand the way children are evaluated/rated in the Sorocaba city elementary school, with a qualitative focus and analyzing official documents available at the Secretariat of Public Education's website. This research links many lives histories with the schools day to day. Overall, the results are showing that Sorocaba's Secretariat of Public Education uses the mediator concept/idea for evaluating children in the elementary school. The analyses and arguments of this research are based on Foucault's key concepts, such as: the disciplinary power and the technologies of the self, which were the foundations to argue against the evaluation concepts applied to the elementary school. The key thesis proposed here is that children should not be evaluated, because any method of evaluation is a way of control or a disciplinary power.

Keywords: Elementary school. Evaluation. School day to day. Educational degree.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	UM PROGRAMA DE GESTÃO	24
2.1	Programa de Gestão nas escolas de Educação Infantil.....	24
2.2	Uma certa ferramenta de avaliação na Educação Infantil - FADA	26
2.2.1	<i>Uma Fada insuportável</i>	30
2.3	Uma Formatação	32
2.4	Para Pensar e resistir.....	37
2.5	Pesquisas em Educação Infantil	39
2.5.1	<i>Conhecer”, não apenas...</i>	42
3	AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL – PESQUISAR	45
3.1	Objetivos	46
3.2	Procedimentos para pesquisa.....	47
3.2.1	<i>Programa Doutorado Sanduiche no Exterior - CAPES</i>	47
3.2.2	<i>Caminhos investigativos e metodologias</i>	49
3.2.3	<i>No rastro da Fada</i>	52
3.3	Resultados e Análises.....	55
3.3.1	<i>Sobre os documentos</i>	55
3.3.2	<i>Apresentando os dados extraídos dos documentos</i>	57
4	AVALIAÇÃO MEDIADORA	64
4.1	Avaliação Mediadora na Educação Infantil	67
4.2	O discurso da importância da avaliação mediadora na/para a formação docente	70
4.3	Os caminhos já formatados na e para a formação docente	72
4.4	(Forma)ação para promover encontros de e entre singularidades	78
5	USOS E ABUSOS DO DISCURSO DA IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO	80
6	AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL SERVE A QUEM OU A QUE?	88
	CONSIDERAÇÕES - PONTO FINAL... UM COMEÇO	102
	REFERÊNCIAS	113
	ANEXO A – FADA – Ficha de Avaliação e Desenvolvimento do Aluno	120
	ANEXO B – Documentos oficiais analisados	123
	ANEXO C - Documentos oficiais analisados Diretrizes	161
	APÊNDICE A – Mapa de pensamento para elaboração da tese	125
	APÊNDICE B – Quadros de análise	192
	APÊNDICE C – Mapa de Concepções	196

1 INTRODUÇÃO

Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.

(Michel Foucault. história da sexualidade 2. O uso dos prazeres)

É preciso olhar e refletir com astúcia, força, coragem, rasgar-se para decidir deixar um lugar que já não nos serve mais, selecionando o que deixar e o que levar nessa nova caminhada. Se não houver desapego ou até mesmo abandono, repetiremos a mesma história.

Para essa introdução escolho narrar e escrever na condição de mulher professora primária entrando na academia e subjugando a própria capacidade e inteligência, mas que, ao se identificar com os que vêm das margens e lá estão, na universidade, dando suas contribuições políticas e pedagógicas, como escreveu Reigota (2009), me reconheço sujeito da minha própria história, pesquisadora construindo não apenas conhecimento, mas lógicas de pensamento.

Então, escreverei um pouco dessa história, respeitando o rigor acadêmico, mas também usando interlocutores, por exemplo, Caetano Veloso (1984), para parafrasear- pois só eu sei a dor e a delícia de ser quem sou - e dessa forma, poder olhar a mim mesma e “Sou-me”, como escreveu Clarice Lispector (1973).

Acredito que numa tese deve-se imprimir o próprio jeito de ser, então decido iniciar a escrita pela parte mais difícil: falar de mim, que constituiu um fazer pessoal e profissional – questionar certezas dadas e paralisantes –, e à necessidade de deslocar-se de caminhos que, por vezes, seguimos por acreditar serem os certos.

Realizando meus estudos, desde a Educação Infantil até o final do magistério em escolas públicas, fui formada para e pela certeza de que eu era uma aluna mediana, nunca conseguindo ganhar nota 10 e ser a melhor da classe, apesar de todo o esforço empenhado em tentar memorizar as lições. Por dois anos consecutivos, sendo acompanhada pela mesma professora, esta premiava os alunos nota 10 com um belíssimo estojo de canetas hidrocor. Sendo uma aluna mediana, jamais fui contemplada, e se apresento esse episódio, é porque ele não foi esquecido, tampouco o nome da ganhadora nesses dois anos. Lembro-me também, de ser uma aluna criativa, alegre, amiga, boa leitora e também campeã no jogo de

palitos que acontecia no recreio, feito irrelevante, pois não contava pontos para a média final. Premiar os alunos nota 10, a fim de motivar os outros alunos, perfazia uma entre outras tantas certezas que sustentavam as práticas dos professores naquela época.

O tempo passou, cresci, formando-me professora no ano de 1982, e segui trilhando os mesmos caminhos da antiga professora primária, que também integrava o corpo pedagógico na escola de formação de professores, ministrando a disciplina de didática. Cheguei a uma primeira escola como professora primária no ano de 1988, para assumir uma sala do antigo segundo ano primário, constatando, logo de início, as dificuldades que enfrentaria por ter recebido uma formação colonizadora demais e reflexiva de menos. Uma sala “problemática” avaliava a diretora, referindo-se aos alunos multi-repetentes. Mal-estar evidente e difícil de vencer, se instalou em mim. É incrível como as palavras produzem efeitos sobre as pessoas e as coisas e, dependendo de quem as profere, tornam-se verdades absolutas e impossíveis de serem questionadas – são isso OU são aquilo – repelindo qualquer tentativa ou oportunidade de reflexão para se pensar sobre e no espaço de um - isso E aquilo-.

Fui buscar, então, orientações de duas professoras mais experientes – a primeira com anos de trabalho e a segunda com um pensamento anarquista, na fala da diretora. Com a primeira, aprendi sobre as técnicas de controlar a sala de aula, ou percebendo agora, com a leitura de Foucault (1987), do ato de governar, vigiar e punir para o adestramento de corpos e mentes. Recebi dela o caderno de uma aluna considerada modelo, amarelado pelo tempo, como cartilha a ser seguida durante o ano letivo. Com a segunda professora “anarquista”, tive os primeiros contatos com uma prática pedagógica mais voltada para a aprendizagem e não para o ensino, outro e novo olhar, até então para minhas práticas pedagógicas.

Fiquei bastante assustada e intrigada pelo método da receita pronta – preferido pela diretora que exigia disciplina acima de tudo – sem saber explicar o porquê. Algo já me chamava atenção para o ato de ensinar como o de despertar a curiosidade, o criar e o imaginar. Mas era apenas uma suspeita, que hoje bem poderia ser colocada assim: como aplicar a mesma receita para seres humanos singulares? (HARA, 2012).

Esse método da receita pronta, além de não atingir todos os alunos e alunas, também previa ao final uma avaliação da aprendizagem. Obviamente, estas avaliações estavam na contramão de convicções sobre uma educação para a

alteridade e para a singularidade, e deveriam se formar por meio de diversos tipos de instrumentos, a fim de que dados pudessem ser colhidos em diferentes momentos para melhor reportar a realidade. Este foi durante muito tempo, o meu discurso sobre avaliação, na época, elaborado à luz de autores fundamentalistas presentes em minha formação. Normas a serem seguidas no ato de dar aula e exigidas dos alunos e alunas, por meio do “disciplinamento dos corpos” (FOUCAULT, 1987) era o que imperava no cotidiano escolar para alunos e professores. “Você precisa aprender caligrafia”, foi o que indicou a mesma diretora da escola onde eu atuava. Fui e aprendi a deixar a letra redondinha e “mais pedagógica”.

Inserida, então, nesse regime disciplinar que instigava a competição e o julgamento, aprendi e reproduzi com convicção, e durante muito tempo, que “o professor detém o conhecimento, e o aluno não”; “que aluno bom é aluno quieto”; “que aula boa é aula com bastante conteúdo”; “professor bom é bravo e não sorri”, mantendo seus alunos disciplinados dentro e fora da classe; e que, após planejar e ensinar o conteúdo, era obrigatório avaliar o que os alunos aprenderam de tudo o que fora ensinado, para poder avançar com a matéria.

Havia a certeza explícita e determinante nesse processo de ensino e aprendizagem de que ele se iniciava e acabava em avaliação: dos professores pelos seus superiores e dos alunos por seus professores, desde a formação até a prática da sala de aula, na seleção de conteúdo, planejamento da aula, e na aula em si.

Então, para que eu pudesse ser bem avaliada, fazendo bem feito o meu trabalho de julgar e avaliar, após cumprir a rotina pedagógica diária do trabalho docente, horas extraclasse foram dedicadas à correção de provas, em um trabalho de terceiro turno, quando uma caneta vermelha na mão e um x comandavam a situação. Ali, no momento em que me dedicava à correção, não havia uma criança real, singular, que tinha elaborado aquela prova, havia, apenas, a resposta certa ou errada. Ao final da correção, um quadro bem feito com notas de 0 a 10 para a produção misturava-se ao orgulho ao ver prevalecer mais a cor azul do que a vermelha. O que estava sendo avaliada era a capacidade ou a incapacidade de absorção de conteúdos pelo aluno, e a minha própria capacidade de perceber isso.

Após a correção, no ato da devolutiva das provas, vinham os meus comentários: *parabéns para quem tirou 10 é um sinal de que prestaram bastante*

atenção nas aulas. Aí está a recompensa. Tem gente que errou bastante, por conversar, faltar, não prestar atenção. É preciso melhorar!

Olhos arregalados à procura do esperto e merecedor de elogios e de quem errou bastante, este último classificado como mole, preguiçoso, desatento, dentre outros adjetivos. A concepção de avaliação dessa prática pedagógica era a classificatória, identificavam-se os melhores, os médios e os piores. Verificava-se e julgava-se a produção, também em consonância com a formação que agrega valores “afirmativos” (KOHAN, 2007), bem como subtrai valores – por insensibilidade ou desconsideração.

Para Haydt (2001, p.7), “avaliar é julgar a apreciação de alguém ou alguma coisa, tendo como base uma escala de valores (ou) interpretar dados qualitativos e quantitativos para obter um parecer ou julgamento de valor, tendo como base padrões ou critérios.” A avaliação na escola, com todos os rituais de instrumentos e premiações, está relacionada com o poder do professor sobre o aluno, com a possibilidade de controlar, dominar e ameaçar o mais fraco pela insegurança e ou pelo medo. Controlar o tempo, os espaços, os corpos, utilizando diferentes estratégias como, por exemplo, os combinados na Educação Infantil, que são as regras do que seria permitido ou não para os alunos e deveriam ser “combinados”, mas na maioria das vezes são listados antecipadamente. A rotina e o planejamento apertado, sempre com muitas atividades, sem muito tempo livre, faziam-me sentir professora, mais importante, mais poderosa, pois preenchia todo o tempo das crianças com atividades controladas.

É certo que, ao longo dos anos, fui substituindo algumas práticas pedagógicas no ato de avaliar por outras, como a de corrigir com caneta azul ao invés de vermelha e com um X. No entanto, a certeza sobre a importância e necessidade de avaliar, julgando, medindo, quantificando e premiando a aprendizagem dos alunos, continuava a ser o principal fundamento da minha prática pedagógica cotidiana.

Na graduação em Pedagogia, durante os anos de 1990 a 1994, busquei ampliar os meus conhecimentos sobre as técnicas para o “bem” ensinar e avaliar, afinal, eu estava certa de que a mim caberia apenas ensinar, sem nada a aprender, e aos alunos apenas aprender, sem nada a ensinar. Na continuidade de minha formação, estudei o que pude – pedagogia na Universidade de Taubaté (1990-1994) – com o que me foi oferecido pela prefeitura de São José dos Campos, bolsa

incentivo aos estudos, após ter sido aprovada em concurso público (1989), não precisando pagar nada por isso. Na realidade eles já tinham a força do meu trabalho. Permaneci aproximadamente 22 anos na escola entre ser professora primária e alfabetizadora, orientadora pedagógica, e na condição de mulher com múltiplos papéis: mãe, esposa, filha e, também, vitoriosa na luta contra um câncer de mama (mesmo ouvindo do médico as certezas exatas da medicina: “*você só tem seis meses de vida*”).

Nesse tempo, procurei sempre me manter informada e atualizada lendo autores presentes em editais de concursos na área da educação escolar, autores na maioria, que escrevem sobre uma prática pedagógica sacerdotal e aqueles que alertam sobre a importância de avaliar como prática mediadora; enfim, autores escolhidos pelo Estado como ideologia da Educação Escolar vigente. Na época, estudei a fundo as fases do desenvolvimento infantil a partir de Jean Piaget e também o Construtivismo, a partir de Emília Ferreiro, psicolinguista de nacionalidade Argentina que marcou a educação brasileira, em meados dos anos 1980, tendo seu estudo causado enorme impacto nas salas de aulas, na formação de professoras primárias e nos processos de alfabetização. Sua obra mais importante e referência para o ensino brasileiro, *Psicogênese da Língua Escrita* (1999) – reveladora dos processos de aprendizado das crianças – representou um “divisor de águas” na educação escolar e na minha vida, colocou em questão os métodos tradicionais do ensinar, deslocando a centralidade educacional do ensino para a aprendizagem, que serviu de base teórica para a elaboração das novas normas de educação governamental e para a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Essas teorias chegaram a mim, na participação em congressos e simpósios de educadores, dois eventos considerados os mais importantes para a reforma do pensamento pedagógico, ambos ocorridos no ano de 1996, em Caxias do Sul e São Paulo. As descobertas apresentadas tornaram-se assunto obrigatório nos meios pedagógicos e se espalharam pelo Brasil com rapidez, a ponto de a própria autora manifestar sua preocupação quanto à forma como o construtivismo estava sendo encarado e transposto para a sala de aula. Segundo afirma a educadora Telma Weisz (1999), na apresentação de uma das reedições de *Psicogênese da Língua Escrita*, “a mudança da compreensão do processo pelo qual se aprende a ler e a escrever afetou todo o ensino da língua” (WEISZ, 1999, p.36), produzindo

"experimentação pedagógica suficiente para construir, a partir dela, uma didática" (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 34).

“Como pedras que rolam, chegaram aos cursos de especialização”, diz Reigota (2009, p 2), ao referir aos estudantes. Assim foi comigo. Rolei até a especialização em psicopedagogia e alfabetização, ambas na Universidade de Taubaté no ano de 1995, na busca de respostas para as inquietações sobre o meu trabalho docente. E, no ano de 2005, rolei, mais e mais, chegando ao mestrado.

Novos tempos e novas necessidades – profissionais e salarias –, em meio às antigas certezas, levaram-me a buscar o mestrado em Educação na Universidade de Sorocaba (Uniso), no ano de 2006, como bolsista da Secretaria da Educação do governo estadual de São Paulo – mesmo com a certeza de que a “academia é para os intelectuais e escola para os que vivem as margens.” (REIGOTA, 2009, p. 2) – e a prestar concurso público para diretora de escola de Educação Básica, no ano de 2007, no município de Sorocaba/SP.

Como mestranda, também enfrentei dificuldades tanto na avaliação para o ingresso, ficando em primeiro lugar na fila de espera, bem como na escrita de artigos, nas leituras e compreensão de autores que, até então, não tinham estado presentes em minha formação, como Jacques Delors, Karl Marx, Newton Duarte, dentre outros tantos autores críticos da economia política e da educação escolar.

Eles e elas têm grandes dificuldades em pronunciar os nomes de autores ingleses, americanos, franceses, alemães, húngaros, italianos, poloneses, búlgaros, e russos que constam das bibliografias das disciplinas. São autores, de quem até nunca ouviram falar, ou ouviram de raspão. Ouvem calados as insistentes referências sobre uma classe social da qual eles e elas fazem parte, mas não identificam no discurso de classe média alta, branca, heterossexual, cosmopolita e intelectualizada dos professores e professoras doutores, que os coloca como seres apáticos, meros reprodutores da ordem social e capitalista. (REIGOTA, 2009, p. 2).

Em determinado momento de reflexões sobre o universo escolar e sobre os fins da escola e do trabalho da professora primária que encontrava dificuldades de compreensão deste universo acadêmico (eu era a única professora primária da sala de aula do mestrado), questionava nas aulas: quais são os fins do meu trabalho hoje? O que devo fazer: alfabetizar, educar, preparar? A resposta veio em forma de outro questionamento e sugestão: por que você não investiga?

Posso afirmar que os contatos e os incentivos com uma excelente equipe de professores e professoras na Universidade de Sorocaba, a partir do ano de 2005 até

o ano de 2008, possibilitaram o aprofundamento dos meus conhecimentos à luz da ciência e pude compreender o rigor que a academia exige. E como exige!

O direcionamento sobre o projeto de dissertação *Fins do trabalho docente das professoras primárias no século XXI - complexidades e dificuldades*, levaram-me ao VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudoeste – Desafios da Educação Básica a Pesquisa em Educação – realizado em Vitória, na Universidade Federal do Espírito Santo, em maio de 2007. Em minha apresentação, contei com a presença de Jamil Cury, entre os participantes, tecendo comentários sobre a relevância do tema de pesquisa proposto. Instigou-me o fato de esses profissionais – os Auxiliares de Educação – ingressarem na profissão por meio de concurso público, exigindo, apenas, como escolaridade o Ensino Médio. A problemática apresentada em meu universo escolar mais recente alterou, por hora, a problemática anterior sobre os fins do trabalho docente, resultando em uma dissertação intitulada *Os Auxiliares de Educação e o seu trabalho*, orientada pelo Prof. Dr. Fernando Casadei Salles, defendida em dezembro de 2008, esse trabalho investigou as condições de trabalho do Auxiliar de Educação na dinâmica do cotidiano das instituições escolares, quem são e como compreendem sua função no binômio cuidar/educar. A pesquisa verificou em que medida os Auxiliares de Educação tem consciência da relação educar/cuidar no desenvolvimento de suas atribuições cotidianas. (LOBO, 2008)

Como diretora de escola, classificada em concurso público em primeiro lugar na lista dos portadores de necessidades especiais, o regime disciplinar imposto pela avaliação, vivido como aluna e professora, perpassa os passos do meu caminhar, passos agora mais largos, em razão do poder investido no cargo, acompanhando a certeza da necessidade de controlar, medir, julgar e classificar o que os professores ensinavam, bem como o que os alunos aprendiam e desenvolviam ao longo de seu tempo na escola, inclusive na Educação Infantil. Afinal, a concepção de escola infantil por mim adotada, como professora e diretora, era de que, na Educação Infantil, os alunos precisavam iniciar o processo de ler e escrever para chegarem prontos na próxima etapa, sem perder tempo. À mercê desse pensamento, cadernos foram adotados para os alunos de 4 a 6 anos de idade e a sugestão de criar um instrumento para medir o aprendizado foi prontamente aceita pelos professores. Modelos foram procurados, escolhidos, estudados, no horário de trabalho pedagógico coletivo.

Minha pergunta aos professores era: como vocês sabem que o aluno aprendeu aquilo que vocês ensinaram? E a retórica da defesa continuava com a seguinte afirmação: temos que verificar se a aprendizagem está ocorrendo, para poder interferir. Então, fichas foram criadas, preenchidas e apresentadas aos pais.

A consagração das certezas sobre avaliar e medir ganhou mais força no curso de Gestão de Excelência – PGE, no ano de 2009, oferecido pela Prefeitura de Sorocaba, que preconizava o gerenciamento por fatos e dados, em que as ações dos professores e dos alunos precisavam ser medidas, controladas e avaliadas, visando garantir a qualidade do serviço oferecido. Neste curso, prêmios foram dados aos gestores que se destacaram no referido programa, dessa vez recebi menção honrosa. Formações em serviço foram oferecidas buscando assegurar a efetiva participação e colaboração de todos os segmentos da escola.

Controlar, medir e avaliar as ações proporcionava, para mim, uma falsa ideia de organização dos arquivos, do planejamento das ações pedagógicas, dos horários dos professores, funcionários e alunos, tudo seguido à risca. Fazia-se de conta que estava tudo em ordem, faltando, apenas, um instrumento único de avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos para todas as escolas da rede municipal. Reuniões e formações foram realizadas, entre os anos de 2008 e 2009, com o propósito de repensar o currículo para a Educação Infantil. No ano de 2010, foi apresentada aos diretores e professores, um instrumento de avaliação padrão para as escolas municipais de Educação Infantil em Sorocaba, ironicamente sua sigla forma FADA - Ficha de Avaliação do Desenvolvimento e da Aprendizagem.

Num dado momento, nessa minha trajetória de vida dos entres – entre a participação no P.G.E., a validação da Fada, a obtenção do título de mestre, o início do doutorado em educação e o terceiro câncer –, a incerteza rompe com as certezas, crenças e convicções, e o caos provocado pelo medo da perda da certeza e do controle sobre a vida e as ações das pessoas em comunhão com a desordem instaurada no pensamento pelas dúvidas provocadas no atravessar de uma palavra proferida pelos professores, um pensamento ou outro de teóricos lidos, causaram em mim um deslocamento, ou melhor, vários. Eu não sabia mais o que era certo ou errado ou se havia certo ou errado. Havia apenas o *entre*, o vácuo provocado pelo som do oco entre as polaridades. Havia o prelúdio de mortes anunciadas: da vida e das certezas.

Início, então, não de forma espontânea, mas necessária, porque não havia mais como ignorar a presença do excesso de certezas em minha vida, a longa caminhada em busca de conhecer a lógica segundo a qual as certezas sobre a avaliação do desenvolvimento se constroem, procurando entender porque esquecemos, quando adultos, esse tempo da vida em que éramos crianças.

Revisitando meu passado, evidenciando meu envolvimento com as certezas construídas ao longo de minha caminhada como aluna, professora, diretora, mulher..., buscarei mostrar como essa lógica se fazia presente tanto no PGE quanto na Fada, iniciando algumas reflexões sobre o tempo atual, em um mundo globalizado e atravessado pela lógica capitalista e empresarial, tendo o sistema escolar como espaço de propagação e efetivação dessa e para essa lógica. Essa discussão é pertinente para podermos avançar na problematização da necessidade de avaliar o aluno e seu desenvolvimento na Educação Infantil.

Falar sobre avaliação, assunto que, além de trazer recordações de encontros tristes, é polêmico e controverso, e que encontra ampla defesa entre seus teóricos e praticantes, causa certa insegurança e medo, pela desestabilidade provocada pela tentativa de pensar e agir diferentemente em relação ao que está, desde muito tempo, consolidado em nossa prática cotidiana. Contudo, não há mais como ignorar que havia algo de estranho em minha educação, formação e forma de gestão escolar, bem como no reino do PGE e da Fada.

Agora como pesquisadora a procura de outros caminhos em meio às incertezas e questões problematizantes, decidida a investigar as concepções sobre avaliação presentes na formação docente para o desenvolvimento do trabalho com crianças, inicio o processo de conhecer o que desconheço, “tal qual uma viagem de Alice que, metida num buraco, por força da curiosidade e da ousadia [...]” (BARROS; MORSCHEL, 2012, p. 61), lança-se rumo ao desconhecido, em que as incertezas se tornam possibilitadoras de encontros potentes de criação de uma vida e uma vitalidade outra, ainda não vividas.

“Agir”, segundo a concepção de Souza, Lazzarotto e Carvalho (2012, p. 33), foi a decisão tomada até aqui, entendendo essa ação como busca em compreender o que operava em minhas ações como professora e diretora de escola, sendo levada pela correnteza, pressionada ao atendimento de demandas segundo uma lógica do culto à competição para a aquisição da melhor competência, performance e rendimento.

Esta ação se pautou em narrar, registrando parte da minha trajetória de vida, no sentido de tentar “agir” nela e sobre ela em busca da “Efetuação de uma ética, ethos. Forma de existir, modo de vida” (SOUZA; LAZZAROTTO; CARVALHO, 2012, p. 33), tal como diz Michel Foucault, filósofo francês, de quem emprestarei alguns pensamentos, não para torná-los outras certezas, mas para me impulsionar, para longe de uma apatia fatalista “[...] nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer. Portanto, minha posição não conduz à apatia, mas ao hiperativismo pessimista.” (FOUCAULT, 1995, apud SOUZA; LAZZAROTTO; CARVALHO, 2012, p. 33).

Empenho-me então em lembrar sem me entregar mais ao “ruim” do que foi feito de mim na escola por meio de processos avaliatórios construídos a partir de políticas educacionais, econômicas e sociais da época, advindas de uma dinâmica capitalista e empresarial que teve papel determinante nas práticas desenvolvidas nos espaços escolares; mas, sim, como força impulsionadora numa re(escrita) potente tendo em mente um algo a fazer a partir dessas descobertas.

Superando a paralisia dos pensamentos ossificados e formatados pelas certezas entre uma leitura e outra, uma fala mais dura: *enfrente Silvia, não desista. Não corra dos seus enfrentamentos*. Encarei todos os meus fantasmas perguntando, assim como Bethânia (2013) na letra da canção: “[...] quem me leva os meus fantasmas; quem me salva desta espada; quem me diz onde é a estrada”... Descobri, enfim, que sou eu.

Então, nos após e nos entres dessas primeiras descobertas e “agonismos” vividos, questiono, revejo, problematizo, agindo agora:

[...] em um tempo que demanda de nós não apenas a compreensão do mundo que vivemos, mas, sobretudo, a criação de instantes de suspensão dos sentidos já criados e a abertura de possibilidades de sua resignificação (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 23).

É por meio dessa resignificação e luta que retornarei, aos espaços escolares, agora como pesquisadora intencionada a “xeretar” (HECKERT, 2012, p. 247) e compartilhar também essa outra experiência de vida.

Xeretar, como aponta Heckert (2012), seria então a melhor definição daquilo que pretendo fazer como pesquisadora, assumindo-me como parte da investigação e motivada pela curiosidade em saber, num primeiro momento, o que teria acontecido com a Fada após a minha exoneração; para, em seguida, conhecer, no

tempo presente, as concepções de criança/infância; avaliação e educação infantil norteadoras, na formação e atuação profissional, do processo de avaliar o aluno na Educação Infantil, dado que, desde minha formação – aluna, professora e diretora – a concepção de aluno é a de um ser em formação que ainda não é e que está sendo preparado para vir a ser um adulto idealizado pelos especialistas e pelo professor, precisando da escola para prepará-lo (formatar) e da avaliação para verificar e validar a condução do adulto/professor, que dirá se o aluno está ou não no caminho certo de ser o adulto perfeito no futuro.

Para entender toda essa complexidade do tema avaliação, trazida por um programa e por uma técnica desenvolvida para avaliar – PGE e Fada - é preciso se deslocar dos caminhos já dados pelas certezas; agir; rememorar; conhecer; pesquisar; analisar e subverter, as lógicas, certezas e paradigmas até hoje vividos e reproduzidos pelos e nos discursos de verdade apresentados sobre a importância da avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem, apresentando outras teorias e reflexões para a criança e sua infância no espaço escolar.

Histórias entrelaçadas são aqui contadas, de maneira a se perceber como esse caminhar reflexivo foi trilhado, registrando o que foi visto, tornando possível saber quais concepções de criança, educação infantil e avaliação permeiam, na atualidade, o trabalho pedagógico dos profissionais da Rede Pública Municipal de Sorocaba, nas escolas de Educação Infantil.

Então, leio, escrevo e pesquiso porque não sei...

Na apresentação do livro *Filosofar: aprender e ensinar* Xavier e Kohan (2012), apontam os riscos que se corre ao apresentar um trabalho, devido as escolhas que temos que realizar dentre a imensidão de caminhos circunscritos na temática apresentada.

Assim, apresento aqui - consciente dos riscos que corro por escolher estes, dentre tantos outros caminhos -, a trajetória percorrida nessa tese apresentada em temáticas na busca por trocar vivências e experiências, pensar filosoficamente, investigar problemas em torno das relações entre educação para crianças, suas infâncias e avaliação.

“AGIR”, então, foi a intenção e tema da primeira parte dessa tese, partindo de um deslocamento primeiro (ato de) Rememorar pela escrita (narrativa da vida), re(construindo), re(significando) preconceções e preconceitos advindos de julgamentos adquiridos e realizados na trajetória da minha forma(atação) enquanto

aluna, professora e diretora de escola em busca de uma “transvaloração, para re(estruturar) a vida entre acontecimentos de infortúnio à felicidade e, porque não dizer, força criativa pela escrita impulsionada pela filosofia, aqui entendida como no pensamento de Gallo (2012) uma prática de transformação do próprio sujeito. Nesse caminhar peregrino e constante, busquei por outras leituras e práticas agora de liberdades que implicam o cuidado de si e se orientam no sentido de potencializar a vida e aprimorar a existência, a minha e a de outros.

“CONHECER” foi o movimento em direção a PESQUISAR os percursos trilhados na construção de discursos sobre a importância da avaliação na Educação Infantil, narrando os rastros de um instrumento de avaliação (Fada); mostrando as trajetórias discursivas apresentadas pela Secretaria da Educação do município de Sorocaba/São Paulo/Brasil – em documentos disponibilizados em site oficial: Diretrizes para a documentação pedagógica na educação infantil (2016); o Marco Referencial; bem como documentos elaborados nas escolas.

No capítulo da avaliação mediadora a intenção foi investigar questões (incômodos) que foram revelados da análise de dados – necessidade e importância do professor refletir sobre sua prática, a partir de uma concepção do pense isto e não para o pense nisso – foi dialogada com Isabel Alarcão e Alexandre Filordi de Carvalho; sendo a centralidade dessa reflexão a formação do professor.

Nessa busca de reflexão e questionamentos sobre tais “discursos de verdades” encontro uma ação para resistência e “reinvenção revolucionária” (CARVALHO, 2014, p.21) nas ideias prontas em Educação escolar, ao revelar que tais discursos de verdade na e para a formação docente, geralmente são pensados e articulados com o objetivo de en(formar), forma(atar), moldar, dirigir, controlar e direcionar o fazer pedagógico e, assim, obter um perfil de profissional uniforme, com ações padronizadas para pensar e seguir “as setas” que levam a repetição do isto, não propondo ou promovendo uma reflexão na e para a descontinuidade das antigas proposições teóricas em Educação escolar, tão necessário na realização do trabalho pedagógico com e para infâncias.

No capítulo - Afinal, Avaliação na Educação Infantil serve a quem ou a que? O objetivo foi, responder a questão prioritária dessa tese – criando argumentos para subverter uma lógica das certezas - pondo em xeque as verdades instituídas, em busca de outras experiências das e para as vidas. Os argumentos realizados com teóricos pós-críticos em Educação e, principalmente, a luz da obra Vigiar e Punir

(1987) de Michel Foucault, tomando-se cuidado especial em não transformar esta obra em mais um esquematismo ou dogmatismo a seguir, o que, no pensamento de Veiga-Neto (2011), são esquematismos que transformam Foucault em algo que ele não desejou ser.

Nesse contexto essa tese defenderá uma Educação infantil sem vigiar e sem punir, sem controles e, portanto, sem algum tipo de avaliação formal, que coloque os adultos que interagem com as crianças em função de vigilância e de controle para um único objetivo previamente estabelecido. Partindo do princípio que cada criança tem seu ritmo de aprendizagem, são únicas, diferentes entre si, e livres, então, não se pode estabelecer um tempo único para avaliar todas as crianças, ou um mesmo instrumento único para “medir” crianças diferentes, a educação infantil aqui é defendida como uma experiência de liberdade para Ser.

2 UM PROGRAMA DE GESTÃO

Além dos investimentos em tecnologias, é fundamental para as empresas o investimento no campo social, e como a educação é considerada um dos pilares para o desenvolvimento, essa é uma das áreas em que as empresas vêm atuando efetivamente, das mais variadas formas.

(Daniele Cruz. Educação corporativa: a proposta empresarial no discurso e na prática)

Este capítulo pretende mostrar o contexto em que uma avaliação na Educação infantil foi elaborada como instrumento padronizado e a serviço de uma qualidade com pressupostos empresariais, para tanto é necessário entender um programa de gestão implantado em 2008, na Rede Municipal de Sorocaba. Embora trate de um estudo específico, singular e, portanto sem generalizações, acreditamos que ao entender um caso específico podemos pensar em outros tantos na educação que repetem os padrões por esse utilizado, como por exemplo: compra de propostas, e ou programas, sem observação das necessidades locais, não considera os profissionais da área de educação com competência para gerir, e imposição de decisões políticas em oposição a princípios pedagógicos. Apresento esse programa de gestão entrelaçado a minha própria história, pois participei ativamente e as situações e definições que trago são anotações realizadas durante todo o treinamento.

2.1 Programa de Gestão nas escolas de Educação Infantil

Com o título de Programa de Gestão de Excelência, a Fundação Pitágoras vendeu para a Secretaria de Educação do município de Sorocaba, no ano de 2008, um curso pensado e desenhado para empresas e adaptado para as escolas, numa tentativa de, nas palavras de Cruz (2010, p. 4), “alinhar economia e educação em prol dos objetivos da produtividade.”

Ancorado em um modelo de produção tipicamente empresarial, o “Programa de Gestão de Excelência” (PGE) examinava, por meio de processos de avaliação de desempenho, elaborados e controlados pela liderança da escola, como os envolvidos no processo de aprendizagem lidavam com as diretrizes e expectativas elencadas pelo programa e, também, como a liderança direcionava as metas de inovação aos professores, alunos, funcionários e familiares.

O referido Programa enfatizava, entre outros valores fundamentais, a gestão por fatos e dados, propondo a criação de instrumentos de avaliação de todos os segmentos da escola, incluindo o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos de 4 meses a 6 anos de idade, afirmando que a educação centrada na aprendizagem; a liderança visionária; o melhoramento contínuo; a valorização de professores, funcionários e parceiros; a busca por inovações; a visão sistêmica; o foco no futuro e nos resultados; a responsabilidade pública e cidadania; a agilidade e na criação de valores, são os elementos fundantes sobre os quais se assenta o sistema de gestão integrado, enfatizando, na visão deles, as melhores práticas de instituições escolares em seu alto desempenho. O Programa afirmava também que esses valores só impactariam o desempenho se fossem praticados sistematicamente, mediante processos desenvolvidos com esse fim, e continuamente melhorados.

A visão de sistema presente no Programa (PGE) era a de rede de componentes interdependentes que trabalham juntos e, no caso escolar, esse sistema poderia ser tanto uma Secretaria de Educação, uma escola, uma sala de aula, ou até mesmo a aprendizagem individual do aluno. Para construir sua imagem nos espaços escolares, o PGE enfatizava a necessidade de responder, com instrumentos próprios de avaliação, algumas questões, tais como: quem usa o serviço (cliente)? Como produzo meus resultados (processos)? Como sei se o trabalho é bom (*feedback*)?

Na ação pedagógica, o objetivo do Programa consistia em que as escolas usassem a avaliação como um instrumento de controle da qualidade, ensejando um estatuto de racionalidade legítima, reconhecido por toda a comunidade escolar.

Então, avaliar era a ênfase do PGE e, nesse contexto da avaliação como medida para alcançar a qualidade da educação, instrumentos foram pensados, criados e implantados, na Rede Municipal de Sorocaba, a partir do ano de 2009. A Educação Infantil, também foi incluída nesse procedimento e o instrumento que mediria o que os professores ensinavam, bem como o que os alunos aprendiam era uma ficha de avaliação, denominada de Fada – Ficha de Avaliação do Desenvolvimento e da Aprendizagem

[...] E há, também, educadores e gestores de sistemas de ensino que veem nos dados coletados por meio de testes, questionários ou registros de observação, indicações seguras e precisas para a programação de atividades, oferta de estímulos e incidência pontual sobre itens que estariam precisando de maior atenção. (DIDONET, 2009, p.2)

2.2 Uma certa ferramenta de avaliação na Educação Infantil - FADA

A FADA – Ficha de Avaliação do Desenvolvimento e da Aprendizagem chega como “ferramenta” para a Educação Infantil, nas escolas municipais de Sorocaba, no ano de 2009, após ter sido idealizada e articulada, no contexto do PGE. (ANEXO A) Essa “ferramenta”, foi tema de discussão entre os diretores das escolas; planejada nos horários de trabalho pedagógico coletivo entre os professores, sob a liderança dos diretores e orientadores pedagógicos e criada pelos supervisores e gestores escolares, na Secretaria Municipal da Educação. Como podemos entender pelas etapas, houve um processo “democrático”, na sua elaboração, porém em momento algum se questionou sua necessidade e ou importância para a educação da criança entre zero e cinco anos de idade. Pois, acreditava-se ser possível, a partir desse instrumento de avaliação, ter o controle das ações dos professores em relação ao que estavam ensinando, bem como sobre o quanto os alunos estavam aprendendo, crença essa defendida no PGE. Embora muitos gestores escolares, criticavam o PGE, este se mostrou eficaz nos seus objetivos, com amparo da política, e dos procedimentos de treinamento que envolveram os diretores da escola, estes foram multiplicadores para implantação de uma gestão empresarial no ambiente escolar.

Protagonizada em formato de ficha descritiva, a Fada apresentava, em sua estrutura, itens distribuídos em oito metas de aprendizagem a serem observadas pelos professores e atingidas por seus alunos, por exemplo:

META 1 -

- 1) Identificar e nomear o próprio nome,
- 2) reconhecer todas as letras do alfabeto,
- 3) reconhecer outros nomes (colegas/professores),
- 4) diferenciar alguns gêneros textuais, por meio de apoio gráfico visual, e
- 5) realizar pseudoleitura.

META 2 –

- 1) escrevesse o próprio nome,
- 2) representasse situações por meio do desenho, i
- 3) fosse pré-silábico,
- 4) silábico sem valor,

- 5) silábico com valor,
- 6) silábico alfabético, e por fim,
- 7) alfabético.

META 3 -

- 1) relata fatos participando da roda da conversa,
- 2) ouve e faz reconto de histórias com sequência dos fatos;
- 3) tem interesse em participar de jogos simbólicos,
- 4) expressa e verbaliza seus sentimentos (com clareza),
- 5) utiliza tesoura/cola (com habilidade)
- 6) realiza atividades motoras adequadas a faixa etária.

META 4 -

- 1) resolve situações e desafios no dia-a-dia,
- 2) interessa-se por jogos e brincadeiras que envolvam raciocínio,
- 3) lê e interpreta informações expressas por imagens (tabelas e gráficos por meio de materiais concretos),
- 4) estabelece sequência lógica,
- 5) descreve a posição de um objeto tendo como referência o próprio corpo,
- 6) reconhece semelhanças, diferenças e faz comparações (cor/ forma/ tamanho e espessura).

META 5 –

- 1) utiliza instrumentos de medida convencionais e não-convencionais,
- 2) registra pequenas quantidades de forma convencional,
- 3) utiliza noções de cálculo mental para resolver problemas,
- 4) conhece formas geométricas básicas,
- 5) conhece e representa formas tridimensionais,
- 6) identificando dias da semana e mês;
- 7) é capaz de marcar o tempo por meio de calendário,
- 8) entende diferentes representações de quantidade.

META 6 –

- 1) brinca com outras crianças,
- 2) respeita regras de convivências,
- 3) atitudes de respeito e preservação ao meio ambiente,
- 4) coopera com os colegas na realização das tarefas,
- 5) realiza atividades de higiene pessoal .

META 7-

- 1) se a criança se interessa por recursos midiáticos (rádio, computador, lousa digital, etc.).

META 8 -

- 1) lidera brincadeiras,
- 2) demonstra interesse, motivação, curiosidade, criatividade, e
- 3) percebe-se como ser único, tem autoimagem.

Ao final dos campos destinados aos itens das metas, havia outro que deveria ser preenchido com o total de habilidades alcançadas por aluno. Para chegar a esse total, era necessário que o professor marcasse um “X” na linha designada na legenda do instrumento: Zero- significando que a criança não atingiu; Um - para em processo; e dois - para quando a criança atingiu o esperado. Zero, um e dois, pontuam o desenvolvimento e aprendizagem da criança, chegando a uma soma final.

Havia também, na ficha, espaço próprio para observações e encaminhamentos, além das assinaturas do professor, orientador, e do responsável. Vale ressaltar que a assinatura do orientador era substituída ou dividida com o diretor. Após os professores receberem uma série de treinamentos direcionados ao preenchimento da ficha, a Fada passou a ser a grande protagonista da escola e do trabalho docente, exigindo tempo, muito tempo, para seu preenchimento. Caberia ao professor transformar as observações e impressões sobre cada aluno – 34 no mínimo – em dados, recorrendo às lembranças diárias acumuladas, assumindo um comportamento de avaliador detalhista permanente, domesticando e direcionando seu olhar apenas para os itens que o instrumento apontava como importantes.

Após o preenchimento, os professores deveriam encaminhar a ficha ao diretor para ser validada e apresentada aos pais em reunião bimestral. A Fada foi divulgada

para as famílias como sendo um retrato real e verdadeiro do aluno, na qual se enfatizava a preocupação da escola com o desenvolvimento de cada aluno, apresentando os itens nos quais ele já havia atingido pleno desenvolvimento ou ainda estava em processo – concepção de avaliação ranqueadora de lideranças e vencedores de um lado e de pessoas a melhorar e perdedoras de outro – dado que para os pais já era visto como algo negativo se o filho não atingiu ainda determinada aprendizagem, e não como algo próprio do desenvolvimento.

Alguns autores como Luckesi, acreditam que essa avaliação ranqueadora de resultados “[...] é um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão.” (LUCKESI, 1995, p. 62).

O modo de trabalhar com os resultados da aprendizagem escolar – sob a modalidade da verificação – reifica a aprendizagem, fazendo dela uma ‘coisa’ e não um processo. O momento da aferição do aproveitamento escolar não é o ponto definitivo de chegada, mas um momento de parar para observar se a caminhada está correndo com a qualidade que deveria ter. Neste sentido, a verificação transforma o processo dinâmico da aprendizagem em passos estáticos e definitivos. A avaliação, ao contrário, manifesta-se como um ato dinâmico que qualifica e subsidia o reencaminhamento da ação, possibilitando consequências no sentido da construção dos resultados que se desejam. (LUCKESI, 1995, p. 62).

Na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1996), “A Avaliação é compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Acontece continua e sistematicamente por meio de interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno.” Seu discurso se objetiva, então, em diagnosticar as necessidades, as dificuldades e os desvios da caminhada escolar, de forma a redefinir as ações pedagógicas para o êxito da construção do saberes pelos alunos. Tal diagnóstico, segundo esse discurso, é feito por todos aqueles envolvidos, direta e ou indiretamente, no processo pedagógico, segundo e seguindo etapas assim definidas: prognóstica; diagnóstica; classificatória.

Na escola fundamental, as três funções são existentes, sempre dependendo da finalidade e do momento em que se desenvolve o processo ensino aprendizagem, não deixando de ter em mente os princípios básicos que norteiam a avaliação do processo ensino-aprendizagem: a avaliação é um processo contínuo e sistemático; a avaliação é funcional; a avaliação é orientadora; a avaliação é integral.

Sob esse paradigma, “É equivoco pretender confronto dicotômico entre qualidade e quantidade, pela simples razão de que ambas as dimensões fazem parte da realidade da vida.” (DEMO, 1994, p.9)

2.2.1 Uma Fada insuportável

“Há alguma coisa podre no reino da Dinamarca.”
(William Shakespeare. Hamlet)

Contarei agora outra história dentro das histórias já contadas até agora. Afinal, “meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias.” (LISPECTOR, 1977, p. 12). Portanto, relato minha experiência na relação com o instrumento avaliativo – FADA- e o cotidiano da educação infantil, como diretora, de uma escola, fiz parte da implantação e assinei muita FADA.

Na época da implantação do referido programa de gestão, foram realizadas reuniões de equipe de gestão e pedagógica, e em acordo com o PGE, mostrava-me tal qual a “comandante de um barco”, metáfora utilizada entre os elaboradores do PGE, para melhor organizar e implantar os controles de uma gestão eficiente, e ter a “certeza” do trabalho dos professores revertendo em aprendizagem para os alunos, enfim em perfeita sintonia com o PGE, e o poder de ser diretora, até que..., certa vez, uma professora – daquelas que trazem na fala irônica todas as verdades que um ombro qualquer não pode carregar e que o destino e/ou a atribuição de professores pôs no meu caminho – adentrou a minha sala, a “sala da diretora das certezas” e defensora da avaliação e diz: “*dire, a fada foda¹ chegou para a senhora assassinar.*”

A princípio, a frase proferida pela professora me causou espanto e indignação pelo tratamento dado a algo tão sério e importante para mim. Depois, senti-me ofendida pelas palavras. Na medida em que a professora se aproximava da mesa onde eu me encontrava, percebia que não se tratava de uma brincadeira com jogos de palavras, apenas. Havia algo na fala da professora que me colocava em alerta, uma espécie de revolta coletiva que ali estava sendo anunciada.

1. No dicionário brasileiro Houaiss, a palavra foda assim é significada: "2. Coisa desagradável ou insuportável". (Cf. Dicionário Michaelis [online]. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=Mmko>>. Acesso em: 5 jan. 2017. Resolvemos então manter a palavra, pois também demonstra o cotidiano da escola, com desabafos que mostram indignação de professores.

Fingindo-me de desentendida, formulei uma pergunta, na tentativa de recuperar a estabilidade perdida: “*o que foi que você disse?*” Na verdade, a pergunta soava em meus ouvidos um pouco diferente: o que foi que ouvi?

Foi então que, em meio a risadas nervosas e com as mãos trêmulas, peguei as fichas e ouvi, na resposta da professora, as verdades coletivas silenciadas: “*você não imagina o trabalho que dá e o tempo que se leva para preenchê-las. Essa fada é foda!*”

Num segundo, que para mim pareceu horas intermináveis, a realidade se apresentou diferente daquilo que eu imaginava ou acreditava ser até então. A professora apontava algo incompreensível e inaceitável para aquela diretora. Ela alertava para a complexidade do trabalho docente, inclusive na Educação Infantil, complexidade já vivida por mim como professora, mas esquecida ao passar para o lado da gestão.

Eu como diretora havia esquecido a rotina exaustiva e demandante ao ter não menos que 34 alunos (entre zero a cinco anos de idade), para observar, cuidar, educar e avaliar. Tarefas cotidianas com tempos precisos de atividades, por vezes não permitindo as professoras atender suas necessidades fisiológicas. Ser professora de crianças pequenas é estar atenta a cada comportamento, cada movimento que a criança faça, ou seja, observar, avaliar, agir, interagir é o que as professoras fazem a todo o momento na Educação Infantil (em curtos espaços de tempo).

Este episódio me lembrou do tempo em que, como aluna, sempre competi por um elogio, uma nota 10, um prêmio e o quanto não ter esse elogio deixou marcas em mim. Nesse momento a magia da FADA, que lembrava a magia dos contos infantis, esvaneceu. Revelou-se representante da avaliação, traduzia do cotidiano escolar o insuportável e o peso do trabalho docente; o medo, a revolta, a indignação, a insatisfação coletiva reprimida, bem como o insuportável de fazer e aceitar: as normas a serem seguidas e incessantemente cobradas dos alunos. Essa Fada, que se revelava “foda”, violentava o tempo e a vida dos professores e dos alunos.

Essas são cenas do cotidiano escolar que precisam ser registradas e discutidas, tornando-se, assim, importante falarmos das relações estabelecidas nesse cotidiano, pois são relações entre seres humanos, singulares, adultos e/ou crianças, o que demanda complexidades e dificuldades para a formação desse

trabalho do professor e da escola com a avaliação que, para Hemengarda Ludke (LUDKE, 2002, p. 96), “[...] estamos, sem nos dar conta, voltando a uma época há longo tempo ultrapassada, quando imperavam os objetivos instrucionais e as taxionomias, e a preparação de avaliadores se fazia sobretudo em pesados movimentos.”

2.3 Uma Formatação

*“Por uma escola que ensine a pensar e não a obedecer.”
(Autor desconhecido) ²*

Caminhei para o doutorado carregando na mochila o terceiro câncer, uma Fada “foda” e muitos questionamentos sobre o contexto em que se deu minha “formatação”, minha forma de pensar, e agir, na maioria das vezes pautada na obediência e nas certezas sobre as coisas. Logo nas primeiras aulas das disciplinas do doutorado, em contato com autores que não fizeram parte dos editais de concursos públicos e tampouco dos estudos realizados ao longo de minha formação, enfrentei a primeira constatação triste sobre minha história de vida: fui educada e treinada para obedecer e não para pensar.

Nasci no ano de 1962, na cidade de Sorocaba, em São Paulo, e passei a maior parte da minha formação escolar, até o magistério, sob um mesmo regime imposto a toda uma nação: a ditadura militar, que teve início com um golpe no ano de 1964, estendendo-se até 1985, período em que vivemos a “intervenção das Forças Armadas na política do Brasil” (ASSIS, 2012, p. 323), mesmo tendo uma raiz inicial anterior, já na década de 1950, segundo alguns historiadores, no processo de modernização do país.

Entre 1950 e 1980 ocorreu o mais intenso processo de modernização pelo qual o Brasil passou, alterando profundamente a fisionomia social, econômica e política do país. Foi nítida a mudança em todos os setores da vida brasileira, com alterações estruturais relevantes, e definitivas, como a relação campo/cidade e a reafirmação de estruturas já implantadas no período que antecedeu 1950: a industrialização, a integração no conjunto econômico capitalista mundial e a concentração de renda. (SILVA, 1990, p 273).

² Frase pichada em muro de escola onde cursei dois anos do colegial: E.E. Prof. Júlio Prestes de Albuquerque (Estadão) – Sorocaba/SP

Em Germano (2005, p. 53), encontro a seguinte passagem sobre a intervenção das Forças Armadas no cenário político brasileiro [...] “atuaram sempre como ‘poder moderador’ ao longo da república. Os momentos de decisão na história do país se caracterizam por manobras ‘pelo alto’, por golpes com intervenção militar, com ausência de participação popular.”

[...] a denominada Revolução de 1964 se constituiu numa restauração da dominação burguesa, confirmando o que se tem configurado constantemente na história política de nosso país: ‘continuidade, restaurações, intervenções cesaristas, transformismo, exclusão das massas populares, autoritarismo. (GERMANO, 2005, p. 53).

Naquela época, liberdades foram suprimidas, pessoas eram vigiadas, presas, torturadas e até mortas por não se submeterem às regras impostas pelo governo vigente. A censura aos meios de comunicação e as artes, reprimiam pensamentos divergentes, enquanto a ditadura do capital dominava pela ilusão da modernidade e pela aceleração do crescimento econômico com o *slogan* “ninguém segura este país”, e com a promessa de empregos e melhor qualidade de vida.

O Estado Militar caracterizou-se pelo aumento da intervenção em prol do crescimento das forças produtivas no país, sob a égide de um perverso processo de desenvolvimento capitalista que combinou crescimento econômico com uma brutal concentração de renda. (GERMANO, 2005, p. 56).

Vigilância, silenciamento, obediência, já presentes no cotidiano das pessoas ganham outra dimensão quando somados à supressão de direitos, sufocamento da criação, da ação, da vida e interesses capitalistas, que adentram também as escolas quando professores eram então vigiados por intermédio de escutas nas salas de aula e a formação dos alunos se limitava à memorização e repetição de conteúdos escolhidos com forte interferência do mercado e do Estado, cujo interesse era formar trabalhadores qualificados para a indústria; um círculo vicioso, determinante e constante na economia brasileira.

Na égide do crescimento econômico, acordos internacionais foram realizados, bem como “programas de cooperação para o desenvolvimento da educação brasileira” (ASSIS, 2012, p. 330), como o MEC-USAID, passaram a prestar assistência financeira e técnica a órgãos ligados a educação no país.

A USAID atingiu, de alto a baixo, todo o sistema de ensino: níveis primário, médio e superior; e ramos acadêmico e profissional (com ênfase no primeiro). O funcionamento previa reestruturação administrativa, planejamento e treinamento de pessoal docente e técnico, bem como controle do conteúdo geral do ensino, por meio do acompanhamento de publicação e distribuição de livros técnicos e didáticos. (ASSIS, 2012, p. 329).

Então, a fim de controlar, o decreto Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, instituiu, para as escolas, disciplinas obrigatórias como Organização Social e Política Brasileira (OSPB), meio de domesticação e controle das ações de rebeldia, e a alfabetização escrita foi moldada por cartilhas representantes do ideal político e pedagógico de toda essa época. O que se vivia no país era intensificado na escola: censura, pressão, repressão, controle, comando e obediência.

A censura e a repressão iniciavam-se, então, na infância, no processo de alfabetização realizado em cartilhas, atravessando o “caminho suave” da aprendizagem por repetição e memorização, perpassando, inclusive, o controle dos autores, conteúdos e livros escolhidos pelos órgãos superiores da educação escolar.

Ao retornarmos no tempo histórico em que essa cartilha foi produzida nos deparamos com a ênfase dada aos materiais impressos nessa linha pelo regime militar e, até mesmo, na Era Vargas, através das políticas públicas para a leitura criada na época e, que aos poucos ficaram mais evidentes no período de 1950 a 1980. (ARAUJO; SANTOS, 2008, p. 4).

Com o intuito de produzir obediência e subserviência desde a infância, a cartilha *Caminho Suave* foi “editada e disseminada em todo território brasileiro” (ARAUJO; SANTOS, 2008, p. 4), em parceria com a iniciativa privada. Nela, o máximo que sabia é que havia Eva e a uva, mas, como diz Paulo Freire (GADOTTI, 1996, p.86), “Não basta saber ler mecanicamente ‘Eva viu a uva’. É necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho”, e de que modo nós professores/diretores temos a ver com isso.

Recorrer a esses autores que apontam outras faces e outros olhares para o período, possibilita compreender o contexto em que se deu o meu pensamento e de tantos outros meus contemporâneos, e com essa formatação, vem o bloqueio da minha criatividade.

Narrar histórias sobre como me tornei a professora e a diretora das certezas e defensora da avaliação, tendo sido forma(atada) – desde aluna da escola primária –

a obedecer e a responder apenas com uma resposta certa as avaliações a mim endereçadas seja por questionários ou exames orais, coroando a doutrinação advinda de uma alfabetização realizada em cartilha, me fez perceber que, naquela época, “[...] nós e nosso fazer nos tornamos invisíveis. A história se converte na história dos poderosos, na história dos que dizem aos outros o que fazer.” (PARO, 2010, p. 45).

Compreendi, inclusive, que o julgamento, a competição, a avaliação e as certezas eram a voz de comando e o direcionamento das práticas pedagógicas e das nossas práticas como “cidadãos”. Agora, como pesquisadora que enfrenta as práticas de uma forma(tação) para obediência, aprendo a questionar e problematizar o discurso da certeza e defesa da importância da avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem na Educação Infantil, tarefa que assumo, embora seja difícil não só pela complexidade que o tema apresenta, diante da credibilidade dos defensores renomados pela ampla divulgação midiática do mercado dos livros didáticos, mas, principalmente, por ter sido este, durante longo período, meu discurso e defesa. Hoje, faço minhas as palavras de Susan Sontag (2013, p. 61): “Não há certezas na liberdade. Por isso é tão bela. Por isso todos sonham ser livres.”

Após realizar as primeiras aproximações elucidativas sobre como as certezas, produzidas segundo uma lógica capitalista e empresarial, estão cada vez mais presentes no cotidiano escolar, não há mais como defender nem como deixar de questionar a importância que a avaliação ganhou na Educação Infantil como ação mediadora do trabalho do professor na busca do pleno desenvolvimento do aluno.

Ao problematizá-la e questioná-la e, ao mesmo tempo, investigar e pensar sobre minha própria trajetória de vida, liberto meu pensamento das certezas ou do que para mim eram verdades no campo da educação, mas também na vida.

Aos julgamentos duros que, por vezes, direcionei a mim sobre a razão de desconhecer o que parecia ser óbvio para algumas pessoas, contraponho a explicação de que minha forma(atação) se deu por leituras e aproximações com defensores da prática de avaliar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança na Educação Infantil que eram referência bibliográfica nos cursos de formação inicial e continuada ou em concursos de professores, diretores e gestores escolares, tendo sua retórica insistente e contundente para pensar isto e não sobre isso sendo validada em minha prática cotidiana.

Tais discursos favoráveis à avaliação como prática mediadora do trabalho docente transformam a educação em mais uma mercadoria dentre outras disponíveis no mercado, objetivando-se em modelos de excelência e racionalidade técnica, fundamentando-se em teorias desenvolvimentistas e comportamentais pautadas em um conjunto de comportamentos observáveis, esperados e desejados pelos professores para os alunos, pelos patrões para os trabalhadores, e pelo governo para os cidadãos.

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que em todos os dispositivos de disciplina o exame é altamente ritualizado. Nele vêm se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível. (FOUCAULT, 1987, P.164-165)

A descoberta de que o PGE e a Fada foram criados e articulados em estreita relação com a lógica capitalista, com uma estrutura de mercado bem articulada, pensada e preparada para propagar uma imagem de inovação, qualidade de atendimento, criatividade e autogestão, por meio de *rankings* de avaliação, gerando competitividade, a fim de destacar alguns em detrimento de outros, e de que eu desempenhava um papel nisso, foi uma triste constatação.

Incitar nos alunos a competição em ser o melhor, isso é o que o PGE e a avaliação disfarçada de Fada fizeram na Educação Infantil, por determinado tempo, na cidade de Sorocaba, enquanto fui diretora de escola. Competição esta que já se fazia presente quando fui aluna da escola primária e, também, enquanto fui professora.

A morte das ilusões vividas na ignorância que as certezas recobriam causa sofrimento, sim; e muitas vezes isso acontece sem preparo ou aviso para o enfrentamento de nossos próprios opressores. Mas, como diz Hara (2012, p.105), “É necessário certo tipo de inteligência para nos alegrar com a nossa própria estupidez e flagrar os comichões provocados pelos desejos mesquinhos fabricados pelas máquinas de captura.”

A partir daqui, seguirei minha caminhada problematizadora, antes, porém narro o final da minha história como diretora que viu seu barco das certezas afundar,

não cabendo outra escolha a não ser a exoneração de um cargo que eu não desejava mais ocupar, no ano de 2014. Agora, estou aprendendo a pesquisar, refletir e questionar. E é como pesquisadora que, a partir desse ponto início algumas reflexões e investigações sobre a avaliação na educação infantil, a qual tem a pretensão de acompanhar e promover o desenvolvimento dos alunos em seus aspectos biológicos, psíquicos, físicos, cognitivos, determinando quais seriam os mais relevantes no desenvolvimento, segundo adultos que desejam um aluno, controlado e vigiado, se tornaria um adulto ideal, útil.

Discutir essas práticas divisoras, opressoras e disciplinadoras envolvidas nos instrumentos de avaliação do desenvolvimento, para mim, não é apenas uma luta pela tomada de consciência, mas, antes, uma luta contra mecanismos de controle e poder sobre a vida das pessoas.

2.4 Para pensar e resistir

Meu papel – mas este é um termo muito pomposo – é mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que pensam, que elas tomam por verdadeiro, por evidentes, certos temas fabricados em um momento particular da história, e que essa pretensa evidência pode ser criticada e destruída.

(Michel Foucault. Ditos & Escritos v)

Após realizar as primeiras aproximações elucidativas sobre como as certezas, produzidas segundo uma lógica capitalista e empresarial, estão cada vez mais presentes no cotidiano escolar, não há mais como defender nem como deixar de questionar a importância que a avaliação ganhou na Educação Infantil. Ao problematizá-la e questioná-la e, ao mesmo tempo, investigar e pensar sobre minha própria trajetória de vida, liberto meu pensamento das certezas ou do que para mim eram verdades no campo da educação, e também na vida.

Aos julgamentos inflexíveis que, por vezes, direcionei a mim sobre a razão de desconhecer o que parecia ser óbvio para algumas pessoas, compreendo agora que minha forma(atação) se deu por leituras e aproximações com defensores da prática de avaliar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança na Educação Infantil e que eram referência bibliográfica nos cursos de formação inicial e continuada ou em concursos de professores, diretores e gestores escolares, tendo sua retórica

insistente e contundente para assumir uma idéia já estabelecida, não houve autores divergentes nessa formatação e portanto não foi preciso pensar, apenas aceitar e convencer outros.

Discursos favoráveis à avaliação como prática mediadora do trabalho docente, na verdade, são dispositivos de controle, dos que detém o poder, para vigiar e punir.

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que em todos os dispositivos de disciplina o exame é altamente ritualizado. Nele vêm se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível. (FOUCAULT, 1987, p.164-165)

Ao pensar sobre o PGE e a Fada, como dispositivos criados e articulados em estreita relação com a lógica capitalista, com uma estrutura de mercado bem articulada, pensada e preparada para propagar uma imagem de inovação, qualidade de atendimento, criatividade e autogestão, por meio de *rankings* de avaliação, gerando competitividade, a fim de destacar alguns em detrimento de outros, foi uma triste constatação.

Incitar nos alunos a competição em ser o melhor, isso é o que o PGE e a avaliação disfarçada de Fada fizeram na Educação Infantil, por determinado tempo, na cidade de Sorocaba, enquanto fui diretora de escola. Competição esta que já se fazia presente quando fui aluna da escola primária e, também, enquanto fui professora, ou seja, aparentemente alteram-se as técnicas, mas o princípio da competição do controle, de formar corpos dóceis, permanece no cotidiano escolar. Como diz Hara (2012, p.105), “É necessário certo tipo de inteligência para nos alegrar com a nossa própria estupidez e flagrar os comichões provocados pelos desejos mesquinhos fabricados pelas máquinas de captura.”

Até aqui, construí minhas primeiras reflexões sobre a avaliação na Educação Infantil inspirada em autores que me ajudaram a olhar para a lógica presente na avaliação na busca da aprendizagem via memorização e repetição, expressa na

obediência, e que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação e de alvo.

Ela é uma tecnologia. E pode ficar a cargo seja de instituições especializadas (as penitenciárias, ou as casas de correção do século XIX) seja de instituições que dela se servem como instrumento essencial para um fim determinado (as casas de educação, os hospitais). (FOUCAULT, 1987, p. 153).

A partir daqui, seguirei minha caminhada problematizadora, antes, porém narro o final da minha história como diretora que viu seu barco das certezas afundar, não cabendo outra escolha a não ser a exoneração de um cargo, no ano de 2014, para parar e pensar. Agora, estou aprendendo a pesquisar, refletir e questionar.

2.5 Pesquisas em Educação Infantil

Antes de prosseguir nessa caminhada investigativa, apresento uma breve busca realizada na biblioteca virtual da Universidade de Sorocaba - a partir do ano de 2006 para dissertações e a partir de 2011 para teses, até o primeiro semestre de 2016 - utilizando as palavras-chave avaliação; infância; Educação Infantil, e adotando como requisito os temas estudados e a quantidade de pesquisa. De um total de 201 dissertações e 29 teses registradas no site, encontrou-se apenas duas dissertações sobre educação infantil no ano de 2007, uma intitulada Jogos e brincadeiras na educação infantil: opinião de professoras, orientada pela Prof.^a Dr.^a Eliete Jussara Nogueira, elaborada por Geronimo Miguel Cardia; e outra intitulada Escrita, formação docente e trabalho pedagógico: análise de uma ação de formação continuada de educadores infantis, orientada pelo Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto, elaborada por Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia; e, em 2008, apenas uma, de minha própria autoria, sobre profissionais para a infância, intitulada Os auxiliares de educação e o seu trabalho, orientada pelo Prof. Dr. Fernando Casadei Salles, e outra sobre avaliação no ensino fundamental, intitulada Avaliação educacional: instrumento de formação ou seleção social?, orientada pelo Prof. Dr. José Dias Sobrinho, elaborada por Marcos Antonio Randazzo Sodré. Após uma lacuna de cinco anos, em 2014, encontramos apenas duas sobre infância: a primeira intitulada A infância capturada em fotos: imagens do cotidiano da educa o infantil, elaborada

por Márcia de Souza Simão Boff sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Eliete Jussara Nogueira; a segunda intitulada A educação menor para ser feliz: "piolhos" e "piolhiferações" no cotidiano escolar infantil, de Pedro Gomes Lima também sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Eliete Jussara Nogueira. No ano de 2015 localizamos a dissertação intitulada História da creche municipal em Sorocaba, elaborada por Ilza Fernandes Faria e orientada pela Prof.^a Dr.^a Vânia Regina Boschetti. Teses foram encontradas apenas duas realizadas a partir de pesquisas desenvolvidas entre os anos de 2011 até 2016. A primeira intitulada A escola está fechada, a professora não foi! governamentalidade da infância, elaborada por Giane Aparecida Sales da Silva Mota, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Lúcia de Amorim Soares; e a segunda intitulada Educação superior do professor da primeira infância, de Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia, sob a orientação do Prof. Dr. Pedro Laudinor Goergen. A pesquisa apontou, ainda, a tendência de temas na formação de professores e profissionais que trabalham com criança no cotidiano escolar.

Tal busca, ao revelar a ausência de trabalhos acadêmicos sobre avaliação na Educação Infantil, apontam a importância do tema para a área. Os resumos dessas dissertações e teses apontam uma tendência em pesquisa voltada à prática pedagógica no cotidiano escolar; à formação de professores e profissionais que trabalham com a infância e o resgate histórico de escolas e creches. A perspectiva teórica presente, na maioria delas, vincula-se à psicologia do desenvolvimento e à filosofia. Outra tendência observada é a de considerar o mundo contemporâneo para a reflexão sobre o cotidiano escolar, sendo utilizados autores como Zigmund Bauman e Gilles Deleuze, para questionar o ambiente escolar, e não considerá-lo isolado de um contexto social, econômico e político mais amplo.

Ana Lúcia Goulart de Faria, ao escrever o prefácio do livro *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância* (2011), organizado por Martins Filho e Prado, assegurou que “vivemos, no mundo ocidental, o ingresso das ‘minorias’ na História” (2011, p. vii), destacando “o papel dos movimentos feministas e de esquerda da época, responsáveis pelo ingresso de uma das ditas minorias no movimento social: a criança, a infância” (2011, p.viii), e complementando:

Num primeiro momento, a luta por creche enquanto direito trabalhista das mulheres e, nos anos de 1980, a luta por creche também como um direito à educação das próprias crianças. E é essa criança pequena que começará a ser estudada na perspectiva de seu pertencimento e de sua inserção – criando e sendo criada – pela história e pela cultura como criança e não

apenas como aluna ou filha (assim relacionada a alguém e não a ela mesma) e é nesse momento que adquire protagonismo nas ciências sociais a pesquisa com infâncias... A infância entra em cena!

O que se percebe, então, na fala dos pesquisadores é que a criança em sua infância, ao ingressar na sociedade como sujeito de direito, ganha, gradativamente, uma “visibilidade” dentro das pesquisas acadêmicas em diferentes campos de conhecimento. Isso é fundamental para as pesquisas e pesquisadores das ciências humanas e sociais que não se restringem a reflexões meramente técnicas sobre a infância e a Educação Infantil, as quais, em sua grande maioria, são proclamadoras e propagadoras de um pensamento único e colonizado.

Então, se a pesquisa sobre a criança e sua infância é ainda um desafio que se coloca aos pesquisadores e pesquisadoras, em razão da “complexidade e singularidades dos conceitos criança e infância”, que não são “sinônimos” segundo Faria (2011, p. vii) temos, ainda, mesmo diante de um aumento significativo de pesquisas realizadas no campo da infância, uma enorme lacuna a ser preenchida quando se trata do tema infância. Lacuna que à primeira vista poderia ser explicada, primeiro, pela própria etimologia da palavra *infans*, ausência do falar, da falta, da negação, impotência, impossibilidade, e segundo, por se tratar de um ser social ainda visto e tratado como minoria, excluído, aquele para quem ainda olhamos do alto da nossa superioridade adultocêntrica. Todavia, como destaca Faria (2011, p. viii),

No campo da práxis pedagógica já não são mais aceitos os que pensam que educar as crianças pequenas é “tarefa fácil” ou que “qualquer um faz” – a complexidade das pesquisas sobre a infância, e com base nas próprias crianças, incluindo desde as pequenininhas, tem revelado que alguns estudos, realizados há tempos, não dão respostas suficientes para as questões que as crianças nos trazem.

Complexidades e dificuldades permeiam o universo da criança e da infância. Então, dar visibilidade e voz, buscar pistas para decifrar e se aproximar do universo único e singular da criança, dar-lhe credibilidade e, ainda, entender como as crianças representam socialmente seu mundo, faz-se urgente, necessário e desafiador, para ampliarmos o nosso olhar de pesquisadores e pesquisadoras no contemporâneo.

Entretanto, outro desafio maior se apresenta quando a criança adentra o universo da Educação Infantil – esse que é infantil apenas no imaginário e ideal do

adulto –, que se apresenta, na realidade, nos mesmos moldes da escola fundamental, com seus currículos, avaliações, horários apertados e formatados para a escolarização, perfazendo um dispositivo de poder – “recursos para o bom adestramento” (FOUCAULT, 1987, p. 153) –, no qual os mais diferentes instrumentos são utilizados na escola para avaliar e classificar comportamentos, cujo objetivo fim é a produção de “corpos dóceis”.

2.5.1 Conhecer”, não apenas...

[...] numa obstinação argumentativa de modo a assegurar a este conhecer a coerência, a veracidade, a aplicabilidade do conhecimento de que trata”, mas sim, “[...] numa progressão evolutiva em que as descobertas e a verdade se revelam com o correr do tempo por meio de instrumentos e procedimentos de pesquisa, cabendo ao sujeito do conhecimento à escolha dos que melhor se ajustam ao objeto de estudo. (BARROS; MORCHEL, 2012, p.61)

A leitura da obra: *Vigiar e Punir* de Michel Foucault possibilita uma liberdade de pensamentos, para desfazer (pelo menos em mim) a submissão e a obediência, dentro do que Foucault assinala como sendo o que importa: “[...] criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos.” (FOUCAULT, 2013, p. 273).

Para Maria Walburga dos Santos, em seu artigo: *Crianças no tempo presente: a sociologia da infância no Brasil* (2012) – ao apresentar as ideias contidas na obra *Sociologia da Infância no Brasil, revela que*

[...]muito cedo há, por parte dos adultos, mesmo inconscientemente, uma "educação" para constranger os corpos das crianças. Por exemplo, às meninas são atribuídas tarefas que exigem delicadeza; aos meninos, as que dependem de força. Professoras preocupam-se quando meninos preferem ficar mais tempo com as meninas, identificando-os como "afeminados", "sossegados". As meninas que preferem brincadeiras ditas "de menino" são "abrutalhadas". O bebê negro é repreendido quando escolhe uma bolsa rosa para brincar, no dizer da professora: "Negão com essa bolsa rosa é meio estranho, não dá certo" (p. 69). As pesquisas convergem na evidência de que o espaço destinado à educação da infância acaba por ser espaço da "educação do corpo", civilizando-o e discriminando-o. (SANTOS, 2012, p. 35).

As mudanças no tempo e espaço infantil, no mundo contemporâneo, se configuram por uma complexidade de fatores políticos, econômicos, sociais, advindos pela globalização, pelo neoliberalismo, pelo aparato tecnológico/digital,

tornando tarefa difícil e complexa as percepções sobre infância na educação, causando, sobretudo, o desaparecimento da infância (POSTMAN, 2005), identificando que no mundo contemporâneo cada vez mais a criança é tratada como consumidora, e que, portanto, com características adultas, desaparecendo a infância, como um período próprio de experiências diferentes dos adultos.

Apesar dos avanços nas pesquisas e produção de conhecimento sobre a concepção de infância – para além da psicologia e/ou pedagogia - percebe-se, ainda, uma multiplicidade de concepções e discursos direcionando as ações pedagógicas, caracterizando e tratando a infância de maneira escolarizada, bem como inventada, inferiorizada e idealizada. Na atualidade, momento em que o ingresso e a voz das minorias ressoam cada vez mais, felizmente, “os/as jovens, os/as negros e as mulheres dão seu grito de emancipação e abrem as portas para todas as outras ‘minorias’” (FARIA, 2011, p. vii), e a criança e sua infância também emergem, num movimento da condição de inferiores para protagonistas, seja em pesquisas, debates, seminários entre outras formas de representação.

Numa sociedade definida por Bauman (2003) como modernidade líquida, onde as mudanças são cada vez mais velozes, e as certezas até então sólidas, se “desmancham no ar”, dependem cada vez mais de circunstâncias singulares, levando-nos a pensar os desafios presentes na escola, que foi criada numa sociedade sólida da era moderna, no iluminismo.

Os profissionais da educação, em especial da Educação Infantil, são convidados a pensar sobre suas ações cotidianas: o que as fundamenta, o porquê, como e para quê faz o que faz. Ou seja, é preciso construir novas concepções e olhares para as necessidades decorrentes de um mundo globalizado; entender o ser humano, seus agrupamentos sociais e sua maneira de se relacionar com o mundo, bem como estar atento às novas formas de saber produzido academicamente e também no cotidiano escolar.

Um dos desafios que se apresenta é preparar a criança para o futuro, num mundo líquido, pleno de incertezas, que futuro a espera? Corre-se o risco de, ao antecipar os comportamentos esperados pelos adultos, impedir que a criança viva o presente e sua infância, pois, antes de ler e escrever, ela precisa poder compreender o mundo que a rodeia.

O que vemos, apesar dos conhecimentos produzidos nos campos do saber que nos convidam a um olhar diferenciado sobre a criança, sua infância e sua

crescente escolarização é, ainda, a associação da criança e sua infância com a imaturidade, indisciplina, minoridade, e a ausência de qualquer tipo de sabedoria.

Então, o desejo de voltar o olhar para os discursos dos profissionais da Educação Infantil sobre as concepções de criança e avaliação se justificaram por dois incômodos: primeiro, a antecipação da escolarização das crianças em suas infâncias – contrariando o crescimento natural e singular delas –; segundo, a adoção de dispositivos de avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem na educação infantil, por entender esses dispositivos como instrumentos padronizados de critérios classificatórios (lista quantitativa) ou não.

3 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL – PESQUISAR

Este capítulo descreve uma pesquisa qualitativa, e documental, realizada no site oficial da prefeitura de Sorocaba, em documentos elaborados pela Secretaria da Educação e nas escolas sobre avaliação na Educação Infantil.

De acordo com Veiga-Neto (2007, p. 23) “Quando fazemos pesquisa, é importante – tanto para nós mesmos quanto para os outros que nos leem ou aos quais comunicamos o que fazemos – identificarmos em que paradigma(s) nos situamos em nossas pesquisas.”

Nessa linha do pensar, o interesse da pesquisa esteve na investigação do fenômeno educativo utilizando um direcionamento metodológico que não almejava a construção e a quantificação de inquéritos e tampouco a utilização de formas rígidas de realização. Ao contrário, o interesse esteve na função narrativa dos resultados obtidos ao longo do processo de investigação, uma vez que narrar nos faz, como pesquisadores do próprio fazer pedagógico, também participantes aprendentes da nossa própria investigação.

Uma perspectiva pós-moderna não quer demonstrar uma verdade sobre o mundo nem quer defender uma maneira privilegiada de analisá-lo. Isso significa assumir uma humildade epistemológica que nunca esteve presente no pensamento iluminista. (VEIGA-NETO, 2007, P. 34)

De uma forma geral, a temática investigativa teve como pressupostos teóricos os conceitos de disciplina e corpos dóceis, disciplinamento, de Michel Foucault (1987); além de algumas das ideias de seus principais seguidores no Brasil, no campo da educação, dentre elas, sujeito da educação, de Tomás Tadeu (2011), fundamentalismo e educação, de Veiga Neto e Silvio Gallo (2009), infância, de Walter Kohan (2003), e a ideia de singularidades, de Tony Hara (2012), infância e maquinarias de Maria Isabel E. Bujes (2001), formação de refugos humanos, de Zygmunt Bauman (2005); os conceitos de tecnologia do Eu e da educação, de Jorge Larrosa (2000); pesquisas pós-críticas em educação, de Paraíso e Meyer (2014); e análise documental, de Spink, Ribeiro, Conejo e Souza (2014).

Na procura de exercícios de pensamento, os escritos de Michel Foucault, em sua obra *Vigiar e Punir* (1987), serão a base para o desenvolvimento de argumentos para mostrar que instituições como prisões, hospitais, quartéis e escolas, entre

outras, privam, “sequestram” os indivíduos do convívio familiar, a fim de moldar-lhes as condutas, disciplinando seu comportamento. Ainda segundo o filósofo, essas instituições seriam lugares de criação de “corpos dóceis”, utilizando-se, para isso, de regras que organizam ordens sem explicação, a fim de estabelecer a obediência sem contestação, e contando com um sistema de comando sincronizado, com o único objetivo de promover sujeitos disciplinados.

Buscamos em Foucault pistas para elaborar argumentos e possibilidades para a resistência/desistência em avaliar na Educação Infantil, tendo como apoio nessa caminhada um conjunto de questões problemática central.

Questionamentos que iniciaram as inquietações para a investigação dessa tese foram: Quando, como e com quem o professor ou professora avalia a criança na educação infantil? Qual é a importância dessa prática para os professores? Em que a avaliação na Educação Infantil difere da realizada no Ensino Fundamental? Quais instrumentos são utilizados? Na prática de avaliar a criança em sua infância, os riscos, perigos ou consequências negativas para a singularidade humana são considerados?

Tendo em vista que “Da partida de um ponto se acendem mil outros” (BARROS; MORSCHEL, 2012, p. 61), um recorte se faz necessário para as questões a serem respondidas nesta pesquisa:

- O que pensam os professores, diretores, orientadores pedagógicos, gestores e supervisores escolares sobre avaliação, quais autores embasam suas práticas, bem como quais concepções foram se construindo sobre a importância de avaliar o desenvolvimento e a aprendizagem nesse segmento escolar?
- Qual a concepção de avaliação presente nos documentos oficiais das escolas de Educação Infantil da rede pública municipal na cidade de Sorocaba?

3.1 Objetivos

O objetivo geral dessa pesquisa é compreender como a avaliação na educação infantil é inserida no cotidiano escolar. Para tanto estabeleceu-se como objetivos específicos:

- a) identificar em documentos oficiais da Secretaria da Educação da rede Municipal de Sorocaba o que se escreve sobre avaliação na educação infantil;
- b) analisar as respostas com relação às concepções de criança e de avaliação.

3.2 Procedimentos para pesquisa

Entendendo a pesquisa como a busca em todos os campos que apontem outras possibilidades para outras práticas pedagógicas, em lugar de falar sobre o já existente, revisitar e olhar além as novas descobertas foi a força propulsora dessa investigação, propondo-se a ser uma articulação entre a teoria e a prática de vida que possa fluir em nosso processo de viver, diminuindo, assim, a distância entre o que fazemos e o que somos. Novamente aqui histórias entrelaçadas.

3.2.1 Programa Doutorado Sanduiche no Exterior - CAPES

A fim de estudar uma metodologia de pesquisa, solicitei uma bolsa de estudos no exterior. Para meu pai, Sergio Lapa, eu deveria ser professorinha, encontrar um bom partido e cuidar da casa quando me casasse condição *sine qua non* para grande parcela das mulheres da minha geração, principalmente as mães solteiras como eu. Motivada a vencer limitações impostas por mim, bem como por uma sociedade machista e patriarcal, e ampliar minha visão de mundo como professora e pesquisadora, buscando modificar o olhar sobre conhecimentos e concepções advindas de uma certa forma(atação), parti em busca de outras experiências entre acadêmicos e profissionais da educação escolar, acreditando que fechar-se a novas experiências e conhecimentos é “ficar à margem de nós mesmos” (REIGOTA, 2009, p.3).

Movida por essa crença na necessária abertura a novas vivências e experiências, enfrentei um desafio, até então, nunca imaginado em minha vida de professora primária que se tornou diretora de escola: a submissão do projeto a Capes para a obtenção de uma bolsa/estágio, de modo a retornar para Universidade do Porto e poder conhecer mais de perto a pesquisa Infância, educação escolar e profissionalidade docente - um mapeamento social dos discursos em formação

inicial de professores, de Fátima Pereira, realizada na Universidade do Porto, ano de 2010.

A oportunidade de conhecer a tese e a metodologia – dentro do tema sobre o governo da infância –, bem como o embasamento da trajetória teórica da autora em Michel Foucault e, ainda, a contribuição das discussões para a academia e para a formação docente, levaram-me a pleitear a bolsa de doutorado sanduiche para a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, em Portugal, tendo como co-orientadora de estágio a Dra. Fátima Pereira.

Após enfrentar o processo para obtenção da bolsa e tendo sido o projeto aprovado, parti para a cidade do Porto, deixando meu país, familiares e amigos, em busca de outras formas de fazer pesquisa em educação.

Como pesquisadora, Fátima Pereira aponta, num mapeamento social, as narrativas de infância apresentadas na formação inicial de professores do 1º CEB em Portugal, desde abril de 1974, sendo seu objetivo principal “[...] estudar a construção de um novo mundo e das formas de (pr)escrever, (per)formar, controlar ou regular, e o lugar que a escola aí (ainda e de novo) ocupa.” (PEREIRA, 2010, p. 3). Durante os oito meses de permanência na Universidade do Porto, frequentei bibliotecas, aulas – incluindo as abertas do mestrado e do doutorado com António Bolívar e João Amado, cujo tema era “Melhoramento da escola e investigação narrativa”; participei de encontro com Jorge Larrosa, com seu tema “Los ejercicios escolares como gimnasia de la atencion”; visitei a escola da Ponte; participei de encontros na Universidade do Minho com a equipe do professor Manuel Jacinto Sarmiento.

Como parte das minhas atividades, elaborei um projeto de tese, de acordo com as exigências da Universidade do Porto, tendo recebido orientação da professora Fátima Pereira e, no contexto do projeto, entrevistei professoras de uma instituição portuguesa, realizei a análise de conteúdo e o mapeamento social das narrativas obtidas, permitindo, com isso, elucidar “como nossas ideias sobre as coisas constroem as coisas.” (COSTA, 2007, p. 17).

A convivência com Fátima Pereira e a aproximação com a metodologia de mapeamento social de narrativa contribuiu substancialmente para o aprofundamento teórico da pesquisa a ser desenvolvida na Universidade de Sorocaba, além de oportunizar a troca de conhecimento entre estudantes pesquisadores de instituições de diferentes países.

Como pesquisadora do cotidiano escolar infantil, vou percorrendo meus caminhos na busca de experiências que me ajudem a olhar para as coisas de outra forma, pois, como afirma Veiga-Neto (2007, p. 23), “penso que se deve desconfiar das bases sobre as quais se assentam as promessas e as esperanças nas quais nos ensinaram a acreditar”.

Em seu parecer final – avaliação - enviado à CAPES sobre o estágio desenvolvido, a professora Fátima Pereira afirma que a orientanda “revelou um grande empenho em debater a pesquisa que tem em curso, fazendo leituras pertinentes a sua problemática de estudo, aprofundando a fundamentação da abordagem metodológica.”

Mas não foi só um relatório com avaliação positiva de desempenho acadêmico que eu trouxe dessa temporada em Portugal. O que foi no Porto vivido, foi igualmente sentido e registrado em minha alma. A cidade do Porto não é apenas a lembrança de um lugar onde passei alguns meses da minha vida; é muito mais que isso. No Porto, amadureci intelectual e culturalmente. Desenvolvi criticidade, determinação, ousadia, espírito de sobrevivência e coragem para me manter em terras onde eu era efetivamente estrangeira. Aprendi a viver com valores, costumes, que não eram os meus. Era, enfim, uma sorocabana brasileira, vivendo sozinha em terras europeias dos colonizadores do meu país.

3.2.2 Caminhos investigativos e metodologias

“Precisamos ser pesquisadores/as conectados/as com os desafios educacionais, culturais, sociais e políticos do nosso tempo. Um tempo que demanda de nós não apenas a compreensão do mundo que vivemos, mas, sobretudo, a criação de instantes de suspensão dos sentidos já criados e a abertura de possibilidades de sua ressignificação”.

(Meyer; Paraíso. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação

Eis, portanto, os próximos passos dados na abordagem das opções metodológicas e técnicas utilizadas, ou seja, o percurso realizado na recolha e análise de dados dessa pesquisa, pois “trata-se de caminhos a percorrer, de

percursos a trilhar, de trajetos a realizar, tendo por base um conteúdo, uma perspectiva ou uma teoria.” (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 17).

Olhar para os trabalhos de natureza narrativa sob a ótica pós-moderna também nos fez visualizar outras perspectivas na formação de professores e pesquisadores, já que:

[...] por meio de uma estratégia de investigação-formação, vamos desembocar não só numa melhor compreensão da formação do sujeito como também na perspectiva de recolocar o sujeito no lugar de destaque que lhe pertence, quando desejar torna-se um ator que se autonomiza e assume suas responsabilidades nas aprendizagens e no horizonte que elas lhe abrem [...] Isso implica uma presença do sujeito consciente, sem a qual falaríamos mais de “adestramento” do que de formação (JOSSO, 2007, p. 420).

Então, o como foi pesquisado acompanhado de todos os porquês encontra aqui sua relevância. Nesse sentido, interessa saber o porquê da escolha pela pesquisa qualitativa e não quantitativa, porque a opção foi pela análise documental e não outro método de recolha de dados, pela análise de conteúdo e não outras formas de análise de dados e como esses caminhos metodológicos ajudaram no processo de construção do caminho que nos permitiu chegar a nosso destino. E mais, interessa o como foi abordado em palavras e frases – linhas retas – uma trajetória tão cheia de obstáculos e mudanças de rotas advindas de novos tempos, novas necessidades, quer nos modos de investigar, quer no contexto educacional, quer no modo de viver.

O esclarecimento sobre a metodologia se ancora em autores que a entendem

[...] como um termo tomado de modo bem mais livre do que o do sentido moderno atribuído ao termo método. Entende-se metodologia como um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimento de coleta de informações – que em congruência com a própria teorização, preferimos chamar de “ produção” da informação – e de estratégias de descrição de análise (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 18).

Parti para pesquisar com a sensação embriagadora de que a pesquisa em educação de fato tem importância, sobretudo porque temos como pressuposto que não existe a certeza ou a verdade, mas, sim, “regimes de verdade” (FOUCAULT, 1995, p. 20), isto é, discursos que funcionam na sociedade como verdadeiros.

Buscar nos pesquisadores pós-críticos em educação o caminho metodológico e o desenho epistemológico de uma pesquisa é acreditar que os fatos não estão

fechados e dados de uma só vez, mas são permeados de incertezas que suspendem as certezas fundantes do pensamento.

[...] as pesquisas pós-críticas não têm como objetivo “descobrir a verdade”, já que, nessa perspectiva, compreende-se que a verdade é construída pelos discursos e pelas relações de poder-saber que se constroem em determinada época. Nesse sentido, a pesquisa em educação não descobre a verdade sobre qualquer um dos problemas da atualidade; ela produz um discurso que, em função das relações de poder que se estabelecem na sociedade, pode vir a tornar-se verdadeiro. Sendo assim, as pesquisas pós-críticas rompem com uma visão que compreende a metodologia como forma de acessar a verdade, distinguindo-se, dessa forma, das pesquisas tradicionais, que procuravam na metodologia uma forma de garantir maior veracidade para a pesquisa. (FISCHER, 2005, p. 334).

Assim, para a realização desta pesquisa, destaca-se a necessidade de uma metodologia que recorra às estratégias qualitativas, por entender que esta é a mais adequada para um trabalho que visa, sobretudo, compreender e analisar uma realidade singular e complexa: as concepções que embasam os discursos sobre avaliação, na perspectiva dos profissionais de Educação Infantil das escolas municipais de Sorocaba - São Paulo.

A abordagem metodológica, sendo qualitativa, se aproximará do método de análise documental, já que o principal instrumento e técnica de recolha de informação e dados serão os documentos oficiais disponíveis no site da Secretaria Municipal da Educação de Sorocaba, dentre eles: Doc. 1- Diretrizes para Documentação Pedagógica na Educação Infantil na Rede Municipal de Sorocaba; Doc. 2- Processo participativo de atualização do marco referencial/conceitual; Doc. 3 - Texto Conclusivo da Equipe dos Profissionais do Magistério da Instituição. (ANEXO B).

Em relação ao termo documento, é importante destacar que ele compreende:

[...] desde avisos escritos à mão e disponibilizados publicamente, formulários diversos, panfletos, jornais, revistas, livros e relatórios impressos até páginas da internet, portais e todos os demais repositórios eletrônicos onde o material pode ser livremente acessado e registrado de alguma maneira. Usamos a expressão “documento” no sentido elástico de registro, de algo que tem uma presença física; que fala sobre algo e é também algo. Tal como no caso de um jornal ou panfletos (SPINK et al., 2014, p. 208).

Os discursos apresentados nesses documentos serão submetidos à análise discursiva, aqui entendida como o processo no qual não há receitas prontas, dependendo do pesquisador a tomada de decisões, bem como interpretar e analisar o material com criatividade – evitando, assim, a transmissão de informações e a produção de certezas, buscando compreender como e quais os significados e sentidos os profissionais de Educação Infantil dão a prática avaliativa.

O não distanciamento experiencial do investigador em relação ao tema ou contexto do estudo talvez seja o principal constrangimento da pesquisa, sendo exigido um esforço reflexivo para tal em relação a um contexto já vivenciado, a fim de poder vê-lo com outros olhos, podendo surpreender a presença de conceitos prévios e preconceitos, para que a recolha e a análise dos dados seja realizada de forma crítica, possibilitando o questionamento do que aparece como “natural”, ao mesmo tempo em que torna estranho o antes familiar. Fazer isso é lançar luz sobre as incertezas, mais do que sobre as certezas envolvidas.

Todos os referidos documentos foram salvos em arquivos e os conteúdos analisados - incluindo as respostas dos professores - foram transferidas em tabelas para facilitar o agrupamento temático. (APÊNDICE B)

Vale ressaltar que o processo metodológico descrito anteriormente segue o caminho das pesquisas pós-críticas, que investigam “documentos de domínio público” (SPINK et al. 2014) e da análise discursiva “de inspiração foucaultiana” (SALLES, 2014, p.125) dentro de uma perspectiva “[...] de análise de discurso adotada por pressupostos de um entendimento de que discurso é uma prática produtiva que fabrica verdades, saberes, sentidos, subjetividades.” (FOUCAULT, 2005a apud SALLES, 2014, p .125-126) como também “[...] a forma como as palavras, conjuntos de sentenças e práticas relacionadas funcionam.” (BOVÉ, 1990 apud GORE, 2011, p. 10).

3.2.3 No rastro da Fada

A Fada – Ficha de Avaliação do Desenvolvimento e Aprendizagem – ainda sobrevive nas escolas da Rede Municipal de Sorocaba, no Ensino Fundamental.

Na Educação Infantil – aqui entendida para crianças de 4 meses a 5 anos, ela foi substituída por relatórios descritivos, portfólios, entre outros documentos

especificados e publicados em portaria publicada em 23 de maio de 2014, pelo, então, Secretário da Educação, Sr. José Simões de Almeida Jr., Portaria Sedu nº 24/2014 que:

[...] dispõe sobre a nomeação Comissão da Avaliação na Educação Infantil constituída por servidores públicos municipal em cargos de Supervisor de Ensino, Diretor de Escola e Orientadores Pedagógicos, para analisar os processos de avaliação da Educação Infantil nesta Rede Municipal de Ensino.

Essa comissão solicitou a cada escola que respondesse a um questionário sobre qual instrumento avaliativo permeava a prática pedagógica do professor.

No ano de 2015, o então secretário de Educação convocou uma reunião de diretores das escolas e apresentou o documento *Diretrizes para documentação pedagógica na Educação Infantil da Rede Municipal de Sorocaba* – disponível no site oficial da Secretaria da Educação, sendo, inclusive, um dos documentos consultados para o levantamento de informações e análise de dados relativos à problemática dessa pesquisa.

Esse documento retornou aos profissionais nomeados na comissão para ser analisado e ampliado no que diz respeito às concepções de infância, currículo, procedimentos metodológicos e formação docente, para depois ser encaminhado às escolas e analisado pelos diretores, orientadores pedagógicos e, agora, pelos professores.

Durante o ano de 2016, formações para os Diretores de Escola e Orientadores Pedagógicos foram realizadas com profissionais da Universidade de São Paulo (USP), para discutir a avaliação mediadora na Educação Infantil. A comissão organiza, então, novos encontros para Orientadores Pedagógicos e Diretores de Escola, para a leitura do documento ampliado; a formação dos professores para essa prática avaliativa ficou a cargo da equipe gestora, em razão da falta de verba para a continuidade das formações com os especialistas da USP.

A Instrução SEDU/GS nº 213, normatizando a avaliação na Educação Infantil, foi publicada em 18 de julho de 2016 e, de acordo com esse documento – também

3 Dispõe sobre a normatização das Diretrizes para a Documentação Pedagógica na Educação Infantil da Rede Municipal de Sorocaba – Caderno de Orientações SEDU N.º 04, atendendo ao disposto na Lei nº 9.394/96 e à Resolução CNE nº 05/09.

disponível no site oficial da prefeitura de Sorocaba –, todas as escolas de Educação Infantil deverão se adequar ao que nela se apresenta, tendo em vista que:

[...] a Educação Infantil é tema de inúmeras reflexões que enfatizam as suas contribuições no desenvolvimento integral da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade; a Constituição Federal de 1988, por meio da Emenda Constitucional 53/06 que altera o artigo 208, estabelecendo como dever do Estado a garantia da educação infantil em creches e pré-escolas para crianças de até 5 (cinco) anos de idade; a Emenda Constitucional N.º 59, de 11 de novembro de 2009; o artigo 31 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), alterado pela Lei 12.796/13; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Resolução CNE/CEB N.º 05/2009; a necessidade de regulamentar as Diretrizes para a Documentação Pedagógica na Educação Infantil da Rede Municipal de Sorocaba, publicadas por meio do Caderno de Orientações SEDU N.º 04; O Secretário da Educação, no uso de suas atribuições, instrui: Art. 1.º - Os instrumentos que compõem a Documentação Pedagógica para a Educação Infantil são: I – Portfólio do professor/professora; II – Portfólios da criança: a) Portfólio de aprendizagem; b) Portfólio demonstrativo. III – Relatório individual da criança. Parágrafo único - Os instrumentos deverão ser acompanhados pela Orientação Pedagógica e Direção da Escola periodicamente. Art. 2.º - Os portfólios da criança deverão ser apresentados bimestralmente nas reuniões de pais e os relatórios, ao final de cada semestre. Parágrafo único - ao final de cada ano letivo o portfólio de aprendizagem deverá ser entregue à família. Art. 3.º - O portfólio demonstrativo e os relatórios individuais da criança deverão acompanhá-la durante a sua trajetória na Educação Infantil. I – dentro da própria instituição e cabe à direção e/ ou orientação pedagógica garantir a transição dessa documentação entre turmas de destino; II - em casos de transferências, os pais ou responsáveis legais deverão garantir a transição dessa documentação para a instituição de destino; III – nos casos de transferências no decorrer do ano letivo, a instituição educacional de origem deverá garantir aos pais ou responsáveis legais a entrega do portfólio demonstrativo e relatório que descreva as vivências da criança no período em que esteve na instituição educacional. A instituição educacional de destino deverá solicitar essa documentação no ato da matrícula. PARÁGRAFO ÚNICO - Os relatórios individuais da criança deverão ser assinados pela direção, orientação pedagógica, professor/professora da turma e pais ou responsáveis legais. Art. 4.º - Ao término da Educação Infantil, o portfólio demonstrativo e os relatórios individuais deverão ser entregues à família, que será responsável por encaminhar esta documentação à escola de Ensino Fundamental de destino, a partir de 2017. § 1.º - A instituição educacional deverá manter cópia do relatório individual de acordo com a Deliberação CME 01/2009. § 2.º - Em 2016, considerando ser um ano de transição, a documentação pedagógica a ser expedida será a vigente em cada instituição educacional. Art. 5.º- As Reuniões de Avaliação e Acompanhamento da Educação Infantil, de periodicidade semestral, deverão ser destinadas à reflexão acerca da prática avaliativa desenvolvida. Art. 6.º - Esta instrução entrará em vigor na data de sua publicação. Assina Flaviano Agostinho de Lima Secretário da Educação. (SOROCABA, 2016).

Logo, a Fada ainda permeia o universo da criança nas escolas da Rede Municipal de Sorocaba, pois considero o tempo de ser criança – para essa pesquisa

– a idade de 12 anos incompletos, como determina a Lei nº 8.069/90, e não o tempo de sua permanência na Educação Infantil.

Considerar o ser humano criança, tomando como critério o tempo em que permanece na Educação Infantil seria desconsiderar até mesmo as teorias do desenvolvimento, tornando-a, apenas, como afirma Bujes (2001, p. 240), “[...] uma peça chave para a proposição de modelos pedagógicos e definições de orientação curricular [...]”, ou seja, “[...] uma *difusa e obscura expertise*” de concepções liberais.

3.3 Resultados e Análises

O desejo diz: ‘Eu não queria ter de entrar nesta ordem arriscada do discurso; não queria ter de me haver com o que tem de categórico e decisivo; gostaria que fosse ao meu redor como uma transparência calma e profunda, indefinidamente aberta, em que os outros respondessem à minha expectativa, e de onde as verdades se elevassem, uma a uma; eu não teria senão de me deixar levar, nela e por ela, como um destroço feliz.’

(Michel Foucault. A ordem do discurso)

3.3.1 Sobre os documentos

Os documentos analisados são públicos e apresentam os parâmetros que os órgãos governamentais municipal de Sorocaba-SP, estabelecem para a Educação:

Doc. 1- Diretrizes para Documentação Pedagógica na Educação Infantil na Rede Municipal de Sorocaba

Doc. 2- Processo participativo de atualização do marco referencial/conceitual

Doc. 3 - Texto Conclusivo da Equipe dos Profissionais do Magistério da Instituição. (Anexo B).

Os discursos dos profissionais (diretoras de creche e pré-escola, orientadoras pedagógicas, supervisora, secretário de educação, chefe de seção e professoras) sobre a importância da avaliação na Educação Infantil, são apresentadas no Caderno de Orientações SEDU nº 4 – Diretrizes para a documentação pedagógica na Educação Infantil da rede municipal de Sorocaba, disponível no site da Secretaria da Educação de Sorocaba – publicado no Jornal do Município de Sorocaba em

2016, na gestão do prefeito Antônio Carlos Pannunzio e assinado pelo então secretário Flaviano Agostinho de Lima.

Esse documento foi elaborado à luz de dois outros documentos, também disponíveis no site. O primeiro intitulado “Processo participativo de atualização do marco referencial/conceitual”, direcionado à Equipe Gestora e à Equipe Docente das escolas, apresentando orientações a serem seguidas para a realização do trabalho, que em sua abertura, consta a apresentação argumentativa sobre a importância da realização do referido estudo, que foi assinado por Giane Aparecida Sales da Silva Mota, Diretora de Área de Gestão Pedagógica; e o segundo documento resultado do estudo realizado nas escolas: “Texto Conclusivo da Equipe dos Profissionais do Magistério da Instituição”.

Ao compreender o processo de atualização do Marco Referencial da Rede como uma tarefa de todos e responsabilidade primeira da Secretaria da Educação, os profissionais do quadro do magistério são conclamados a corresponsabilizar-se nesse processo de atualização. (SOROCABA, 2015, s/p.).

A escolha dos documentos para análise e levantamento dos dados de pesquisa, permitem o acompanhamento desse caminho investigativo desde o início do processo de elaboração das “Diretrizes para a documentação pedagógica na Educação Infantil da rede municipal de Sorocaba”,_ até a sua efetivação como documento tornado lei - Instrução SEDU GS nº 21/2016-. Os documentos oferecem também dados para que se cumpra o objetivo de responder as questões prioritárias dessa pesquisa sobre as concepções de avaliação, nas escolas de Educação Infantil da rede pública municipal na cidade de Sorocaba e a serviço de quem e do que esta avaliação se apresenta.

Esta pesquisa tem a preocupação central de poder proporcionar ao processo reflexivo elementos relativos a âmbitos profissionais e, também, a determinação dos objetivos específicos que me propus alcançar, uma vez que considero, na pesquisa qualitativa, assim como Pereira (2010, p. 318), “[...] a sua especificidade na procura partilhada e instrumentada do sentido da ação humana, inteirando-se por apreender sistemas heterogêneos de atribuição de significado e por interpretá-los discursivamente.” Nesse sentido, a investigação atenta tanto ao processo quanto aos resultados, por entender que ambos são relevantes, ao se ater sobre significado que as pessoas atribuem às coisas.

Na medida em que a investigação foi se realizando, as análises seguiram seu percurso num processo de organização, categorização e de representação de toda a informação em unidades que facilitam a descrição e a compreensão em profundidade da temática de estudo. Após estas explicações, passo a apresentação dos discursos, que foram analisados a partir de questões prioritárias e estratégicas de estudo, bem como por questões fundamentais, que deram suporte às categorias discursivas apresentadas, evidenciando os pontos de apoio sustentadores da defesa da necessidade de avaliar o desenvolvimento do aluno.

3.3.2 Apresentando os dados extraídos dos documentos

Após a leitura investigativa dos documentos: Doc. 1- Diretrizes para Documentação Pedagógica na Educação Infantil na Rede Municipal de Sorocaba; Doc. 2- Processo participativo de atualização do marco referencial/conceitual; Doc. 3 - Texto Conclusivo da Equipe dos Profissionais do Magistério da Instituição, passarei, nesta fase da pesquisa, à transcrição dos trechos selecionados que darão base para que se revelem os discursos construídos pelos profissionais da Educação do município de Sorocaba sobre a importância de avaliar na Educação Infantil.

Quanto a Importância da prática avaliativa na Educação Infantil - os documentos apontam um discurso com ênfase em palavras como: “otimização”, “orientação estratégica”, “alcançar metas”, “tornar críticas e reflexivas”, “evolução social”, “educação de qualidade”.

“[...] ponte da relação ensino e aprendizagem”;

“[...] orienta a seleção de conteúdos, a metodologia, as estratégias, a otimização de recursos e as decisões de registros formais, prescritas no regimento escolar.”;

“[...] para alcançar as Metas de Educação do Objetivo do Milênio”;

“[...] para que todas as pessoas dos diferentes segmentos da educação se tornem críticas, reflexivas, conscientes e que os educandos exerçam sua cidadania desde a infância”.

(Doc.2- Processo participativo de atualização do marco referencial/conceitual)

“Refletir sobre os princípios e pressupostos do processo avaliativo na busca de uma evolução social”;

“Se firma em uma profunda reflexão teórica atrelada a formação do ser social”; “Compromisso social”;

“Com vistas a uma educação de qualidade”;

“Avanço do desenvolvimento global”.

(Doc. 3: Texto conclusivo da equipe de profissionais do magistério da instituição tema: concepção de avaliação)

“[...] influencia a construção de seu autoconceito e autoestima”;

“[...] requer uma postura ética por parte dos educadores e educadoras e uma nova lógica de avaliação, visando à criança na sua totalidade e não meramente em seu caráter cognitivo.”

(Doc.1: Diretrizes para documentação pedagógica na Educação Infantil)

Sobre os instrumentos para avaliar e a prática avaliativa, temos:

“[...] a avaliação processual e contínua”;

“[...] transformando-os em processos de aprendizagem solidária e emancipatória.”;

“[...] Que a avaliação seja baseada em princípios éticos”.

(Doc.2- Processo participativo de atualização do marco referencial/conceitual)

“A partir do momento que a criança é inserida dentro do contexto escolar”;

“Nós enquanto educadores temos por obrigação a avaliação mediadora”.

(Doc.3: Texto conclusivo da equipe de profissionais do magistério da instituição tema: concepção de avaliação)

“[...] observação, provas, teste, portfólio, acompanhamento, autoavaliação, e quaisquer outros que sejam definidos de forma dialogada com os envolvidos (estudantes, professores, família, sistema).”

(Doc.2- Processo participativo de atualização do marco referencial/conceitual)

“Observação; Documentação; Reflexão; Observação; Compreensão contínua na escola; Portfólio; Relatórios; Fotos; Registros; Fichas; Textos; Imagens; Armazenados em portfólios”.

(Doc.1: Diretrizes para documentação pedagógica na Educação Infantil)

"[...] faz-se necessário que a avaliação tenha um caráter formativo que se realize de maneira contínua ao longo de diferentes atividades e situações de aprendizagem, que proporcione informações que sirvam para ajustar ou mudar a atuação educativa.”;

"[...] necessita ser um processo de acolhimento e não de exclusão, de valorização e potencialização das aprendizagens das crianças e não de exposição das suas fragilidades”;

"[...] participação da própria criança, de toda a equipe escolar e da família."

“O acompanhamento da criança é uma responsabilidade permanente de todos os adultos que convivem com ela (Hoffmann, 2012, p. 65)”. “Esse acompanhamento permite a aproximação do professor e da professora com cada criança, da escola com a família e vice-versa.” Sobre os instrumentos, “[...] deverão compor a documentação pedagógica para o registro do processo de avaliação na Educação Infantil: Portfólio do professor e da professora, Portfólios da criança: Portfólio de aprendizagem, Portfólio demonstrativo, Relatório individual.”

(Doc.1: Diretrizes para documentação pedagógica na Educação Infantil)

No que diz respeito à - diferença da avaliação na Educação Infantil em relação ao Ensino Fundamental, o tema não foi contemplado no Doc 2- Processo participativo de atualização do marco referencial/conceitual, e os outros segue:

"Não como formação burocrática”;

"Não visa a promoção ou a retenção do aluno”;

"sem intuito de promoção."

(Doc.3: *Texto conclusivo da equipe de profissionais do magistério da instituição tema: concepção de avaliação*)

"[...] A prática avaliativa na Educação Infantil deve distanciar-se de uma perspectiva classificatória, seletiva e excludente, que historicamente, tem marcado o processo avaliativo das demais etapas de ensino."

(Doc.1: Diretrizes para documentação pedagógica na Educação Infantil)

Em relação aos riscos, perigos e consequências – No documento específico sobre Educação Infantil – Doc1- Diretrizes para documentação pedagógica na Educação Infantil –, os discursos sobre essa temática não estão contemplados. Nos outros documentos eles estão presentes:

"[...] como ressalta Hoffmann (1991) não deve existir uma dicotomia entre avaliação e educação, pois se avaliamos para educar, as nossas práticas avaliativas devem expressar toda a concepção político-pedagógica da Escola.";

"[...] promoção burocrática do estudante".

(Doc.2- Processo participativo de atualização do marco referencial/conceitual)

"Cabe ao professor desenvolver uma relação de confiança com o aluno baseada na comunicação e na motivação";

"Na prática avaliativa a criança acaba por não ter um olhar diferenciado para ela, de acordo com a realidade em que está inserida, não ocorrendo à mediação entre professor e aluno, adulto e criança e sim se dá apenas por mensuração, o que leva muitas vezes a falta de qualidade educacional".

(Doc.3: Texto conclusivo da equipe de profissionais do magistério da instituição tema: concepção de avaliação)

Passo, agora, a apresentação dos discursos emergentes da questão estratégica de estudo, qual seja: com qual concepção ou concepções de avaliação; criança, educação infantil, os profissionais de educação infantil do município de Sorocaba avaliam alunos.

"[...] Entende-se a avaliação do processo de ensino e aprendizagem a partir do pensamento de Hoffmann (1991), ao conceber a "prática avaliativa mediadora", não como uma promoção burocrática do estudante, mas uma avaliação para o desenvolvimento moral; sujeito digno de respeito consciente de seus direitos e deveres e que tenha acesso a todas as oportunidades que a vida social possa lhe oferecer."

(Doc.2- Processo participativo de atualização do marco referencial/conceitual)

"Acompanhar seu desenvolvimento global";

"Observadora e reflexiva sem o intuito de promoção";

"Avaliação mediadora";

"Avaliação contínua e acumulativa do desenvolvimento do estudante. Prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos";

"Avaliação mediadora, contrapondo-se aos modelos classificatórios e/ou com objetivo de formação"; concepção de criança/infância.

(Doc.3: Texto conclusivo da equipe de profissionais do magistério da instituição tema: concepção de avaliação)

"[...] Deve ser compreendida não como uma atividade formal ou meramente técnica que encerra um processo linearmente proposto, mas sim uma ação mediada por professor/professora e aluno/aluna"; "[..] com inspiração na cultura avaliativa mediadora, cunhada por Hoffmann (1991)."

(Doc.1: Diretrizes para documentação pedagógica na Educação Infantil)

Os discursos construídos sobre a concepção de criança são:

"[...] estudante como sujeito digno de respeito, consciente de seus direitos e deveres".

(Doc.2- *Processo participativo de atualização do marco referencial/conceitual*)

"Sujeito aprendiz";

"Educando".

(Doc.3: *Texto conclusivo da equipe de profissionais do magistério da instituição tema: concepção de avaliação*)

"[...] é um constructo social e cultural";

"[...] A Rede Municipal de Sorocaba concebe a criança como sujeito histórico e de direitos, contextualizada e conectada com o meio social, cultural e histórico, modificando e sendo modificada por eles; como ser participante[...];

[...]como pessoa e como cidadão[...]"

.(Doc.1: Diretrizes para documentação pedagógica na Educação Infantil)

Sobre a concepção de Educação Infantil:

"[...] na Escola Cidadã, em que a educação é concebida a partir de uma realidade mutável, dinâmica, dialética";

"[...] perspectiva da educação libertadora".

(Doc.2- *Processo participativo de atualização do marco referencial/conceitual*)

"Contexto escolar, no qual ocorre a primeira fase do desenvolvimento da infância". (Doc.3: *Texto conclusivo da equipe de profissionais do magistério da instituição tema: concepção de avaliação*)

"[...] As instituições de Educação Infantil são espaços importantes de convivência, de construção de identidades, de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes

naturezas. ” (Doc.1: Diretrizes para documentação pedagógica na Educação Infantil)

A avaliação mediadora no foco do processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil

Os três documentos revelaram que a avaliação mediadora é o foco central e fundamental da avaliação na Educação Infantil nas escolas públicas municipal na educação Infantil:

"[...] em que o educador e educando refletem e refazem permanentemente o itinerário formativo transformando a sala de aula em um verdadeiro círculo de investigação do conhecimento de seus processos de abordagem do conhecimento."; "[...] reorganização do saber";

"[...] avaliamos para educar";

"[...] tem como objetivo [...] opor-se ao modelo do transmitir, verificar e registrar" e evoluir no sentido de uma ação avaliativa reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com os seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção do saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados (HOFFMANN, 2010, p.51).";

"[...] para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação. “;

"[...] que possibilitem aos professores e às professoras refletirem acerca das condições de aprendizagens que estão sendo oferecidas às crianças de maneira a atender às suas necessidades.";

"A Avaliação da aprendizagem é assunto, preferencialmente, do professor em sala de aula e em diálogo com os estudantes, os principais interessados no processo.";

"[...] avaliação de aprendizagem se refere mais, especificamente, ao aprendizado escolar do estudante";

"Comunidade escolar"; "Nós enquanto educadores temos por obrigação, realizar a avaliação mediadora.";

"Aos pais";

"Educando";

"Educador";

"Estratégias usadas pelo professor.";

" Acompanhar o desenvolvimento do educando.";

"Para reorientar a qualificação da prática pedagógica";

"canal de escuta";

"para que se tenha uma visão ampla do processo dos alunos";

"instrumento dialético do avanço";

“Para que se tenha uma visão ampla do processo dos alunos.”

A leitura dos discursos acima apresentados permite a percepção de que a defesa é pela Avaliação Mediadora na Educação Infantil. Essa defesa está apoiada na oposição à avaliação tradicional – atribuição de notas e conceitos classificatórios e seletivos – como também pela afirmação – ponto de apoio - e defesa de que essa avaliação serve para a reflexão sobre a prática pedagógica, bem como para o acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem do educando.

Chegando a parte final da apresentação dos dados extraídos dos documentos analisados, percurso que foi enriquecedor para essa pesquisa pela importância do debruçar e olhar para os discursos e perceber os movimentos em prol da regularização da avaliação mediadora como concepção adotada na e para a Educação Infantil, passarei agora a apresentar o que vem a ser, então a Avaliação Mediadora, por acreditar ser importante explicitar o sentido atribuído a ela pela Secretaria Municipal da Educação de Sorocaba, antes mesmo de adentrarmos, mais especificamente a análise dos dados obtidos.

4 AVALIAÇÃO MEDIADORA

A avaliação significa controle. Entretanto, não se deve questionar a natureza desse controle, mas sim o benefício ou o prejuízo social que pode ser acarretado a partir dos princípios éticos-políticos que lhe dão sustentação. O que precisa ser questionado é o conjunto de princípios e valores morais, sociais, e educacionais que fundamenta tais decisões, porque tomá-las é inerente ao compromisso educacional do educador.

(Jussara Hoffmann. Avaliar para promover as setas do caminho).

Como apontado por Jussara Hoffmann⁴, a avaliação mediadora, teoria desenvolvida, desde 1981, vem sendo utilizada para “reforçar as setas do caminho em avaliação” (2004) “[...], a partir do engajamento em ações profissionais e educacionais comprometidas com uma escola no presente para o futuro.” (HOFFMANN, 2012, p. 19).

A tradição dessa autora, mais especificamente no campo da avaliação escolar, se dá a partir do pressuposto de que “[...] o que faz toda a diferença em avaliação é a postura mediadora do professor.” (HOFFMANN, 2012, p. 19). Nesse sentido, a autora afirma que

[...] sem a promoção de desafios adequados, a partir do que este observou e refletiu, é improvável que as crianças venham a construir “da maneira mais significativa possível” os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento, isto é, em que ocorra uma ação pedagógica mediadora (desafiadora e provocativa). (HOFFMANN, 2012, p. 19).

Num plano mais geral e focado no Ensino Fundamental, seu livro *Avaliar para promover as setas do caminho* (2004), já no capítulo I, aponta os rumos da Avaliação para o século XXI, trazendo nomes de autores contemporâneos que retomam as discussões para uma avaliação com sentido ético e engajada com a aprendizagem para todos e a formação para a cidadania. “Os processos avaliativos tendem, em todos os países do mundo, a adequar-se aos novos rumos.” (HOFFMANN, 2004, 12) e mais, em seu discurso, “Os avaliadores precisam retomar

4 A autora é apontada no site da editora Mediação como “Reconhecida por suas contribuições à melhoria da educação no país [...]”. É também a idealizadora da editora, onde atua, até esse momento, como Diretora, sendo responsável pela publicação de mais de duzentos títulos na área pedagógica.

concepções de democracia, de cidadania e de direito à educação.” (HOFFMANN, 2004, p. 23).

Jussara Hoffmann, em seus estudos, coloca-se contrária à avaliação centrada em “práticas tradicionais” – aquelas que privilegiam o caráter comprobatório de uma etapa percorrida pelo aluno – e apresenta o “julgar” do professor – por meio de conceitos, graus numéricos ou pareceres descritivos – como sendo uma função contrária à avaliação mediadora, que “vislumbra o futuro” e garante a evolução da aprendizagem, “ajustando” o estudante e o professor, no decorrer do processo de aprendizagem, às estratégias pedagógicas, tendo por objetivo principal encaminhar e propor alternativas de solução e melhoria do “objeto avaliado”.

No pensar de Hoffmann (2004), seria insuficiente desenvolver a avaliação apenas a serviço da ação, é preciso tomar decisões educativas fundamentadas em considerações de valor, de política e filosofia social, não bastando ao professor apenas observar o aluno e aplicar testes tecnicamente perfeitos. Para que haja a mediação, a autora propõe, então, que o professor se questione para saber o que fazer com os problemas apresentados pelos alunos diante dos resultados apontados pela avaliação.

Outro pensamento apresentado por Hoffmann – na mesma obra - está relacionada ao tempo de aprendizagem de cada estudante, quando argumenta que delimitar tempos físicos para a aprendizagem é algo impossível, por ser a aprendizagem um processo permanente e de natureza individual e que o mais importante no processo da avaliação mediadora é apontar setas/rumos do caminho, aguçando a curiosidade desse aprendiz para o que “está por vir”. (grifo nosso)

Ao apontar as mudanças e os rumos da avaliação nos últimos anos, a autora pontua que os estudos vindouros sobre avaliação devem priorizar experiências educativas e desafiadoras, promovendo e favorecendo a evolução dos alunos, respeitando tempos e percursos individuais, sendo o aprendiz quem deverá determinar o próprio tempo da aprendizagem, alegando ser impossível dizer que o aluno é avaliado o tempo todo pelo professor e que seria a avaliação mediadora a detentora de uma perspectiva de ação planejada do professor, mesmo pontuando em seu discurso que, “na estrutura escolar atual, falta tempo ao aluno para perguntar, trocar ideias com os colegas e curtir o ambiente escolar.” (HOFFMANN, 2004, p. 38).

Sua defesa da avaliação mediadora centra-se, então, na concepção de que ela promoveria a aproximação, o diálogo, o acompanhamento do jeito e do modo de ser de cada aluno, bem como de sua história pessoal e familiar, em que o tempo do aluno é respeitado, pois ele é o protagonista de sua história e o produto de seu conhecimento.

As práticas tradicionais, afirma a autora, privilegiam o caráter comprobatório de uma etapa escolar percorrida pelo aluno, apresentando resultados obtidos e tecendo considerações atitudinais. A avaliação, neste prisma, volta-se ao passado. Baseia-se nos objetivos pretendidos e alcançados, bem como nas mudanças de comportamento. Ao contrário, a avaliação que vislumbra o futuro tem por finalidade a evolução da aprendizagem.

À medida que a autora concebe a avaliação como um compromisso de futuro, o olhar para trás transforma-se em ponto de partida para a ação pedagógica, significando, então, reforçar as setas dos seus caminhos, isto é, confiar, apoiar, e também desafiar o aluno a prosseguir. Avaliar seria, então, nessa perspectiva, olhar para o ser humano e dar a ele possibilidades de se autodesenvolver por completo.

É para alterar as características de uma avaliação classificatória e excludente para um ato mediador e processual, à luz da teoria defendida por Hoffmann, que a ação pedagógica deve ser reflexiva, substituindo notas por outras ferramentas avaliativas mais dinâmicas – parecer descritivo, ficha de acompanhamento, portfólios, entre outros. O avaliador/professor, nesse processo, tem como papel fundamental participar do sucesso ou fracasso dos alunos.

Segundo esta concepção de avaliação, o aprendiz seria, então, mais que uma nota ou uma menção - situação que acarretava castas hierárquicas na sala de aula, relação nada produtiva e nem pedagógica do ser melhor por ser nota dez. Estes valores foram fatores de exclusão social e não representam o ser humano em sua totalidade - ,então, o proposto é um novo olhar para o avaliar, em que a avaliação é aquela que media a relação professor-aluno. Trata-se de avaliar habilidades e competências para que o aluno descubra quem é e se sinta parte da sociedade e se sinta estimulado a crescer. Tais mudanças no processo de avaliação sugerem a colaboração, interação e cooperação, fundamentos estes de um novo tempo.

A avaliação passa a ser, então, um processo de entendimento e assimilação, ou seja, quando o professor procura entender mais seus alunos, buscando, assim, entender o ser humano em toda a sua dimensão e verificando se ele transformou a

informação do saber da aula em conhecimento. Esta é a síntese do processo da avaliação mediadora, ou seja, entender o aprendiz em sua complexidade, em sua relação com o meio, com os objetos de aprendizagem e com o outro, fundamentos do ato de avaliar o aluno de forma global num mundo globalizado.

4.1 Avaliação Mediadora na Educação Infantil

Acompanhar a criança em seu desenvolvimento exige um olhar teórico-reflexivo sobre seu contexto sociocultural e manifestações decorrentes do caráter evolutivo do seu pensamento. Significa respeitá-la em sua individualidade e em suas sucessivas e gradativas conquistas de conhecimento em todas as áreas.

(Jussara Hoffmann. Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança).

Num plano mais específico, focado na Pré-Escola, e com o título *Avaliar na Pré-Escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*, a empresária, educadora e mestre em Educação Jussara Hoffmann, lançou, no ano 2000, pela editora Mediação, o livro anteriormente citado abordando o tema avaliação na e para a Pré-Escola.

Recentemente, em 2012, já em sua 18ª edição – atualizada e ampliada –, a obra foi reeditada com o título *Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*, sendo distribuída nas escolas como parte do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) do professor 2013, cujo objetivo é “facilitar a atualização e o desenvolvimento profissional” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Portal).

Na apresentação da obra, a autora aborda as incertezas e complexidades envolvendo o ato de avaliar a aprendizagem – cujo principal objetivo é a melhoria da ação educativa –, em razão da sua indissociabilidade de questões como “concepções de infância”; “teorias de construção do conhecimento”; “currículo” e o “cenário educativo” para crianças em fase da Educação Infantil, mais especificamente 0 a 5 anos de idade.

Tais incertezas e complexidades também estariam, segundo Hoffmann (2012), por um lado, relacionadas a não efetivação – em muitas instituições – do processo avaliativo na concepção mediadora e, de outro, ao perigo de um “exagero” na formulação de processos avaliativos, reconhecendo que ainda há uma predominância – em todos os níveis de ensino – de um processo avaliativo que classifica, controla e julga os alunos, mesmo que os discursos apontem mudanças na prática cotidiana.

Em uma abordagem mais enfática, Hoffmann alega que:

Não há razão para se proceder a uma prática de controle que resulte em posturas discriminatórias, comparativas e excludentes. Todas as crianças têm direito a conviver em ambiente livre de tensões e pressões, independentemente de sua origem social, família a que pertença, possibilidades cognitivas, nível de desenvolvimento ou necessidades especiais que apresentem. Oportunidades educativas dos zero aos seis anos são a garantia definitiva, irrefutável, de um futuro melhor e de uma vida digna para todas. (HOFFMANN, 2012, p.12).

Diante dessa perspectiva de um “futuro melhor” para todas as crianças, Hoffmann apresenta sua concepção de avaliação ora como uma “concepção mediadora da avaliação” (HOFFMANN, 2012, p. 12), ora como “concepção de avaliação mediadora” (HOFFMANN, 2012, p. 16), o que, para essa análise interpretativa, são duas questões diferentes, pois a primeira denominação da sua teoria – *concepção mediadora da avaliação* – tem como princípio da mediação “a intenção de desenvolver estratégias pedagógicas desafiadoras de modo que as crianças evoluam em todas as áreas do conhecimento, seguras e com iniciativa para inventar, descobrir e experimentar” (HOFFMANN, 2012, p. 19), apresentando como foco a ação educativa com a intencionalidade da garantia do desenvolvimento do aluno. Já a *concepção de avaliação mediadora* define a avaliação como “um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares, de caráter processual e visando, sempre, a melhoria do objeto avaliado.” (HOFFMANN, 2012, p. 13), tendo como foco central os melhores e mais eficazes procedimentos para registrar o desenvolvimento do educando.

Tendo em vista o exposto até aqui, percebe-se então que avaliar como acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem na Educação Infantil se contraporá então, segundo Hoffmann, às observações e registros em listas de comportamentos e habilidades a serem analisados e julgados em escala classificatória, uma vez que é difícil encaixar as crianças em listas de critérios e

expectativas padronizadas, em razão da inconstância, das surpresas e diferenças oriundas das reações das crianças a cada atividade escolar cotidiana.

Jussara Hoffmann alerta para a grande contribuição de Jean Piaget e seu estudo sobre a complexidade da questão da construção do conhecimento pela criança ao longo de seu desenvolvimento, bem como para os estudos de Vygotsky (1988) sobre a concepção da avaliação da aprendizagem de uma criança, pois, para este autor, todo indivíduo tem possibilidades intrínsecas de desenvolvimento e progresso intelectual.

[...] as teorias construtivistas e sociointeracionistas de conhecimento, nas últimas décadas do século XX, provocaram nos educadores um repensar sobre o processo de aprendizagem dos bebês e crianças pequenas, o que repercutiu fortemente nas propostas educativas. (HOFFMANN, 2012, p. 35).

Como descreve a autora, retomando aqui a obra de sua autoria *Avaliar para promover as setas do caminho* (2004), sua sintonia com as perspectivas construtivistas e sociointeracionista e a avaliação mediadora seria, por fim, ponto de partida (apoio) na promoção da ação-reflexão-ação pedagógica cuja finalidade essencial é a promoção do “desenvolvimento máximo possível de todas as crianças”, (HOFFMANN, 2004, p. 27) não sendo esta uma ação neutra ou descontextualizada como ocorre, segundo a autora, no Ensino Fundamental.

Seu argumento é que se torna necessário ressignificar a avaliação na Educação Infantil para acompanhar e oportunizar o desenvolvimento de cada criança, não relacionando-a ao controle burocrático do sistema oficial da educação escolar no que se refere à autonomia ligada ao currículo para a Educação Infantil.

Hoffmann (2012, p. 140), no capítulo Concluindo sem finalizar, aponta para a necessidade de se discutir e analisar questões que não foram abordadas em sua teoria, destacando que as concepções apontadas por ela não são específicas da Educação Infantil, sendo alguns dos princípios apresentados em sua obra norteadores, também, de outros segmentos da educação escolar. Nesse sentido, para a autora, a Avaliação Mediadora seria um aspecto primordial, uma vez que,

[...] Ao avaliar nos envolvemos por inteiro, ‘de corpo e alma’, uma vez que nosso olhar avaliativo é sempre interpretativo, subjetivo. Por essa razão, é necessário abrir espaços para essa discussão, dar oportunidades aos professores e profissionais da educação de expressarem suas opiniões,

suas histórias de escolarização, suas convicções a respeito do avaliar. Esse tempo de estudo, reflexão e discussão, entre os diferentes profissionais de uma instituição, significará uma base sólida e persistente para as inovações. E, então, elas serão duradouras e significativas. (HOFFMANN, 2012, p.146, grifo nosso).

A partir deste momento da pesquisa, além de realizar um mapa conceitual - passo à apresentação e reflexão dos pontos de apoio do discurso da importância da Avaliação Mediadora na Educação Infantil,

4.2 O discurso da importância da avaliação mediadora na/para a formação docente

Na escola, contudo, via de regra, escutar seriamente o que uma criança tem a dizer pode ter consequências sérias: a demissão da ou do professor ou uma radical transformação (e não reforma) da educação formal: a reinvenção revolucionária de formas novas de ensinar-aprender-ensinar.

(Alexandre Filordi de Carvalho. Foucault e a função-educador)

No processo de apresentação dos discursos que emergiram dos documentos analisados, cuja reflexão privilegiou a “[...] forma como as palavras, conjuntos de sentenças e práticas relacionadas funcionam.” (BOVÉ apud GORE, 2011, p. 10), travei uma conversa silenciosa com as “vozes” ressoantes em mim e as vozes presentes nos documentos. Lembranças e outros questionamentos foram emergindo no esforço da realização de uma investigação que, longe de buscar respostas, propõe-se tão somente a possibilidade dos constantes e vibrantes “achados”, por não acreditar haver fechamentos e certezas em pesquisa.

O primeiro achado que emergiu dessa pesquisa – um dos pontos de apoio do discurso sobre a importância da Avaliação Mediadora – foi o de que, na atualidade, a formação de professores é ainda realizada para: “pensem isto”, ao invés de “pensem sobre isto”, pensar sobre questões e para a tomada de posição diante do mundo, mesmo que o discurso apresentado - no documento do Marco Referencial : *“Após a leitura e análise do texto, responda individualmente as questões reflexivas*

para, depois, apresentá-las no momento coletivo institucional.” – passe a ideia de um processo de reflexão, de autonomia e de liberdade. De fato, o que se tem é um discurso de poder, sendo aqui apontado como: “[...] é uma rede de relações estabelecidas entre discursos, instituições, arquitetura, regramentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, o dito e o não dito” (CASTRO, 2009, p. 123-124), ou seja, questões que solicitam a concordância do professor para a validação de discursos previamente formatados sobre o professor reflexivo, tais como os apresentados no documento *Diretrizes para a documentação pedagógica na Educação Infantil da rede municipal de Sorocaba*, no qual se lê:

“[...] observador participativo e observadora participativa” e, que “[...] Sendo assim, faz-se necessário que o educador e a educadora tenham clareza de suas ações e conhecimento teórico a respeito de todos os temas pertinentes a infância, em especial sobre o cuidar/educar e a consciência de que a educação é uma prática social, portanto supõe intencionalidade”; em uma escola onde “Todos têm voz e direito à participação na construção da escola e da própria cidade.”

Nessa busca de reflexão e questionamentos dos “discursos de verdades”, encontro uma brecha para a resistência e “reinvenção revolucionária” (CARVALHO, 2014, p.21) nas ideias prontas em Educação escolar, ao pôr à mostra que tais discursos de verdade na e para a formação docente geralmente são pensados e articulados com o objetivo de (en)formar, forma(atar), moldar, dirigir, controlar e direcionar o fazer pedagógico e, assim, produzir um perfil de profissional uniforme, com ações padronizadas, apto para identificar e seguir os direcionamentos que levam à repetição de ações, não propondo ou promovendo uma reflexão na e para a descontinuidade das antigas proposições teóricas em Educação escolar, tão necessárias na realização do trabalho pedagógico com crianças.

Uma trajetória de pesquisa na função educador à luz da teoria de Filordi (2010, p. 3), de inspiração foucaultiana, é capaz de “[...] diagnosticar e problematizar novos campos de experiência que hão de colocar em movimento situações e perspectivas a favor de constituições de subjetividades ativas no domínio da educação.”

Aprender a questionar as verdades postas e impostas pelas “políticas de verdade”, tal é o objetivo desafiante que temos que nos popor, em busca de pensar, sentir, agir e refletir sobre e para a ação de professores que levem à experiências e ações revolucionárias, isto é, para muito além de discursos e ações condicionantes e condicionados, e que envolve um autoexame das posturas ossificadas perpetuadas por cada um de nós educadores.

Por não haver mais, em mim, o medo e a preocupação em ser considerada impertinente ou diferente pelos olhares avaliativos e julgadores pelos quais aprendi a avaliar e julgar enquanto era igualmente julgada e avaliada e sabendo que a empreitada a que me proponho é difícil e complexa, por demandar, inclusive, cuidado com a “pluralidade dos egos”, que, segundo Foucault, apontado por Filordi instiga a demonstrações de suposições e conclusões, inicio, então, esta trajetória como professora-pesquisadora, na perspectiva de uma reinvenção revolucionária, em que sou convidada a “[...] procurar e criar desde as margens de reconhecimento, tanto político quanto legal para fazer circular propostas, ações e práticas que não sejam necessariamente as esperadas.” (CARVALHO, 2008, p. 4).

Ser, então, a autora desses pensamentos outros em educação impulsiona e me faz ser operadora e responsável pelas táticas de enfrentamento das estruturas de saber e poder, sempre atuantes em minha vida profissional de professora e diretora de escola, ao me permitir apresentar alguns contrapontos aos discursos de apoio à avaliação mediadora.

4.3 Os caminhos já formatados na e para a formação docente

Admirável Gado Novo
Zé Ramalho

Vocês que fazem parte dessa massa
Que passa nos projetos do futuro
É duro tanto ter que caminhar
E dar muito mais do que receber
E ter que demonstrar sua coragem
À margem do que possa parecer
E ver que toda essa engrenagem
Já sente a ferrugem lhe comer

Êh, oô, vida de gado
Povo marcado
Êh, povo feliz!

Não foi o acaso que me fez colocar como epígrafe a letra dessa bela e emblemática canção na abertura das considerações e reflexões sobre um dos pontos de apoio da Avaliação Mediadora: a reflexão sobre a prática pedagógica. A referida letra faz ressoar em mim a trajetória de formação escolar e profissional – professora primária e diretora de escola - que não deixa de se ligar a minha vida pessoal como mulher. É nesse movimento constante, de buscar a ressonância de questões vividas no passado para refletir sobre o presente, que me são apresentadas inspirações, possibilidades para avançar, podendo, desse modo, reinventar-me. Afinal, como diz René Char (apud CARVALHO, 2008, p.1), “A história dos homens é a longa sucessão dos sinônimos de um mesmo vocábulo. Contradizê-la é um dever.”

Durante minha trajetória profissional, como professora primária e diretora de escola, realizava reflexões sobre o ser professora com autores que eram constantemente recomendados, sendo suas teorias apresentadas na formação inicial, em serviço, cursinhos preparatórios e cobrada em concursos públicos para profissionais do magistério. Jussara Hoffmann era o nome indicado para a realização de estudos sobre avaliação (2004) e Izabel Alarcão aparecia para a formação de professores reflexivos em escola reflexiva (2003).

No discurso e defesa de sua teoria, Alarcão aponta que:

Realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas. (LARCÃO, 2003, p. 5).

Ao frequentarmos tais formações, nós, que fazemos parte da massa e que fazemos parte dos “projetos de futuro”, ouvindo os discursos de “especialistas” – como o acima mencionado – ditarem suas lógicas e regras para um bom fazer pedagógico, naquela época como ainda hoje, incorporamos ao nosso cotidiano práticas, à luz do pensamento de Alarcão (2003), de que alunos, professores e escola vivem face à sociedade de informação e esta sociedade, em sendo aberta e

global, exige competências, avaliação e administração da informação recebida, sendo as escolas lugares onde essas novas competências devem ser adquiridas ou reconhecidas, permanecendo o desenvolvimento da capacidade de distinguir entre a informação correta e a incorreta, após ter resolvido o problema de acesso do aluno.

Aqui cabe ressaltar um primeiro contraponto de reflexão sobre a questão “buscar informação correta” para pensar a prática pedagógica que já está definida pelo currículo escolar ou por diretrizes, cabendo, ao professor buscar informações ou “visões de verdade”, usadas de forma que controlam e regulam, não permitindo ou favorecendo as experiências e a transformação efetiva da prática, tampouco [...] uma operação de descontinuidade – que compromete a ordem dos velhos horizontes.” (CARVALHO, 2008, p. 5).

Em minha formação profissional, recordo-me que, tal como foi determinado pela Secretaria da Educação do município de Sorocaba, os autores e trechos de artigos ou livros eram previamente selecionados e enviados como “referências para estudos”, ficando a cargo da equipe pedagógica fazer chegar esses textos às mãos do professor e cobrar a leitura, ou seja, cobrar “o pensem isto”. Tais visões de verdade estariam, então, relacionadas a “[...] sistemas de poder, que reproduzem e a apoiam e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem.” (FOUCAULT, 2012, p. 133).

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, buscando outras experiências para a ação profissional docente, encontro em Gore (2011) uma porta de acesso a esse pensamento outro e para o que ele traz de Foucault sobre essa “política da verdade”.

Dessa forma, eu argumento que não é apenas em relação aos discursos ‘dominantes’ ou ‘dominadores’ de qualquer sociedade que faz sentido falar de regimes de verdade. Se o poder e a verdade estão “ligados numa relação circular”, se a verdade existe numa relação de poder e o poder opera conexão com a verdade, então todos os discursos podem ser vistos funcionando como regimes de verdade. (GORE, 2011, p. 10).

Na empenho em revelar pontos para a forma(atação) docente, volto ao pensamento de Isabel Alarcão e sua teorização sobre o preparo que o profissional precisa ter para viver na sociedade de informação e para que adquira a capacidade de organizar o pensamento e a ação em função da informação recebida ou

procurada, discurso igualmente presente nas Diretrizes para a Educação Infantil da Rede Municipal de Sorocaba

Na narrativa de Alarcão sobre o desenvolvimento destas competências, a autora afirma a necessidade de adoção de novas atitudes tanto pelos alunos e professores quanto pela escola como organização vocacionada para estudar.

Considerando que minha forma(atação) se deu pela leitura e adoção de concepções de autores considerados renomados e engajados na política educacional, escolhidos por profissionais do contexto escolar, logo, meu pensamento e ação foi organizado à luz dessas teorias recebidas ou procuradas, o que permite dizer que há, sim, nos professores, assim como em mim, a tal organização vocacionada para estudar, porém, esta organização do pensamento está, na grande maioria das vezes, direcionada para a manutenção de um pensamento e não para a reinvenção revolucionária.

Alarcão, ao afirmar que vivemos, nos dias de hoje, numa sociedade complexa, caracterizada por uma infindável multiplicidade de informações, dificultando ao cidadão comum lidar com a avalanche de novas informações, também aponta que a mídia adquiriu um poder esmagador sobre o cidadão comum. Essa influência midiática pode ser usada para qualquer propósito e apresenta valores positivos e negativos de difícil discernimento para aqueles que não desenvolveram grande espírito crítico, o que inclui o hábito de se questionar perante o que lhe é oferecido, ou, como venho insistindo, o hábito de questionar certezas.

Nessa lógica do pensamento de Alarcão, quem formatou meu pensamento e de outros profissionais e igualmente formatou o pensamento dos alunos, através de nós professores, responsáveis pela formação de cidadãos “críticos e participativos”, foram os mesmos autores que afirmam e desenham uma escola que, na prática, ensina a obedecer e não a pensar.

Tendo recebido como aluna uma educação escolar voltada para a obediência, reproduzindo-a como professora; ensinando, treinando e avaliando para a obediência, não me percebia ou sentia incompetente ou desinformada, ao contrário, eu pensava de acordo com as regras, as quais seguia e obedecia, de modo a ser bem avaliada pelos colegas e chefia. Transformar informação em conhecimento pertinente, como aponta Alarcão, não era o objetivo da minha formação escolar e nem profissional. Fui educada e eduquei na ordem para o progresso, o que hoje se traduz em qualidade da educação. Percebo, então, que havia uma ausência de

criticidade em minhas ações, fui aquietada e aquietei; fui docilizada e docilizei; fui disciplinada a obedecer e disciplinei para ser obedecida e reproduzir e não questionar.

Nessa roda viva triste e vazia de experiências da Educação, não há, nem houve, “encontro de singularidades”, a alegria, como apontado por Gallo (2008) citando Espinosa, tampouco encontros que aumentassem potências. O que houve e ainda há é o ensinar restrito a uns e o aprender reservado a outros.

Para Alarcão (2003), a investigação em educação deve se esforçar para estabelecer conexões e configurações para se atingir uma compreensão estruturante das problemáticas e das potencialidades de intervenção, e para intervir é necessário conhecer. E de fato eu conhecia o que se desejava que eu conhecesse, uma vez que era considerada uma professora modelo, pela letra redonda, aprovação em concursos públicos, e que alfabetizava e avaliava muito bem.

Eu tinha o “*empowerment*” apontado por Alarcão, só não entendia na época como tal empoderamento realmente contribuiu para a capacidade real de construção de uma cidadania participativa, afinal, concordar com discursos da maioria dos autores que escrevem sobre políticas públicas para educação escolar não é reflexão e só agora, no esforço de articular os autores que participam desta pesquisa, compreendo a potência da ação docente e a importância de falar de igual para igual.

Mesmo concordando com Alarcão que todo cidadão deve estar preparado para encontrar a informação necessária e decidir sobre sua importância, bem como avaliar sua fidedignidade, segue-se ensinando aos alunos a decorar e repetir aquilo que perguntamos, ato igualmente encontrando nos documentos analisados, “[...] ou seja, autores que estão falando as mesmas coisas de outrora e a favor das políticas educacionais e suas maquinarias de poder (Bujes, 2001) que não proporcionam a “[...] transformação da prática para construção de uma identidade pessoal e profissional autônoma e reflexiva” – como citado no DOC 1.- Diretrizes para a documentação pedagógica na Educação Infantil da rede municipal de Sorocaba

Como, então, pensar diferentemente, em nossa sociedade, hoje, lendo sempre os mesmos autores e seus discursos construídos para as políticas na infância e não para infâncias, quando pensamentos como os de Michel Foucault, bem como de pensadores pós-críticos, não fazem parte dos teóricos sugeridos ou lidos nos concursos, nas escolas ou em programas de formação e, ainda, quando

desconhecemos o ‘cuidado de si’ como o “cultivo do perguntar, no sentido da pergunta autêntica, cuja resposta não se sabe previamente, porque a resposta depende do outro que responde.” (PULINO, 2010 p. 162).

Alarcão afirma que os políticos, os educadores e os cidadãos em geral devem se unir na luta pelo poder do conhecimento. Tal apelo me faz refletir sobre as ideologias classistas e dominantes elaboradas nas políticas de formação profissional e social, as “pedagogias disciplinares”, reguladoras da liberdade, permitindo a circulação de saberes apenas em territórios prévia e intencionalmente demarcados.

Sob tais “pedagogias disciplinares”, Bujes aponta em sua tese que:

[...] liberdade é, assim, uma liberdade administrada, que deve ser obtida através da submissão de regras. O sujeito da educação aprende a ser livre, pelo acatamento de limites e das leis sociais. Trata-se de um processo de internalização de regras, daquilo que, usando a expressão de Foucault, poderia ser chamado de “incorporação do soberano”. (BUJES, 2001, p. 48).

Como, então, diante de pedagogias disciplinares e currículo e diretrizes soberanas, agora também impostas na e para a Educação Infantil, assumir e gerir a formação de uma criança que observa o mundo e a si, se questiona e procura atribuir sentidos aos objetos, aos acontecimentos e às interações, quando professores aprendem a falar ao responderem questionários?

Ainda segundo Alarcão essa alteração dos processos de formação e aprendizagem implica também uma nova organização da escola, com tempos e lugares diferenciados não só para estar em aulas de grandes grupos, mas também para trabalhar em pequenos grupos ou isoladamente, com acesso facilitado tanto a livros e revistas quanto a computadores e bases de dados e aos serviços da internet e das demais mídias; com tempos e espaços para a realização de tarefas concretas, interrelativas da teoria e concretizadoras desta, pois é na interação entre o saber dos outros e a sua aplicação por cada um a uma situação concreta que cada um desenvolve o seu saber. Dessa perspectiva, as questões educacionais seriam resolvidas, então, com o rearranjo dos espaços-tempos escolares e com novas técnicas midiático-pedagógicas.

Entretanto, sabe-se que isso não proporcionaria à educação ser realmente um “empreendimento coletivo”, em que aprender-ensinar-aprender seria um encontro entre singularidades.

Então, nesse ponto da reflexão, arrisco apresentar uma ação desejada e desenhada, para a ação profissional docente com e para as infâncias, à luz de autores como Lucia Helena Cavasin Zabotto Pulino (2010) e Silvio Gallo (2008), operadores de um grande deslocamento em mim, para pensar sobre os sentidos que eu – professora e pesquisadora – dou a minha própria experiência como educadora, desejando que tais escritos contribuam igualmente para que outros educadores revisitem e reavaliem sua formação, bem como sua postura profissional.

4.4 (Forma)ação para promover encontros de e entre singularidades

“É só quando esquecemos todos os nossos conhecimentos é que começamos a saber.”

(Clarice Lispector. A descoberta do mundo)

O que entendo, agora, por (forma)ação é o exercício diário e constante que devemos praticar não só nos cursos, nas universidades ou nas leituras de livros, embora esses momentos sejam – não em todos os casos – importantes como renovação, mas também como encontro de potências para a ação.

Pensar a formação do ser humano como acontecimento e encontro seria, sobretudo, deixarmos os lugares cômodos e aconchegantes do mesmo, em que fomos colocados. Com isso, teríamos, então, um compromisso com nosso desenvolvimento intelectual, uma vez que somos educandos e educadores de nós mesmos e esse movimento também colocaria em contato com o outro – outro curso, outra universidade, outro autor, outra teoria, outro ser humano (não aluno).

Em “Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença” Silvio Gallo afirma que “Para educar – e para ser educado – é necessário que haja ao menos duas singularidades em contato.” (GALO, 2008, p. 1).

Penso, então, que um dos grandes problemas da Educação escolar é pensar no outro e nas singularidades entre os tantos eus e outros envolvidos nos encontros em educação escolar, principalmente quando o outro é uma criança.

Quando vamos para nossa formação – como alunos, professores – já trazemos experiências e vamos buscando nosso aperfeiçoamento, tal qual o aluno

que não consegue fazer todo o seu aprendizado em quatro anos. Ele, assim como “nós”, precisa de novas e outras “[...] possibilidades de encontros [...]” (GALLO, 2008, p. 1), pois o fim será o conhecimento e a experiência para avançar, mudar, renovar e não simplesmente aceitar o que está posto sem questionar. Ter experiências, experimentar para poder aprender, para aprender e poder perceber que algo já não faz mais movimentos de experiência. E quanto mais experimentamos, melhor e mais potentes serão nossas vidas e nossos encontros. Todos nós podemos ser intelectuais de nós mesmos, de nossas ações, pedagógicas ou na e para a vida.

Uma formação (vida) parada em certezas e verdades prontas, negando a própria existência a um devir, que não permite o novo, o erro, - quando é no erro que também está o movimento de ter experiências – é negar a experimentação

Avaliar, julgar, medir, na educação de infâncias não são ações que promovem encontros potentes, não são ações que promovem a alegria dos encontros potentes, porque a alegria dos encontros potentes se liga à capacidade de bem escolher e para bem escolher precisamos experimentar.

5 USOS E ABUSOS DO DISCURSO DA IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO

*De que serve ter o mapa se o fim está traçado?
De que serve a terra à vista se o barco está parado?*

(Pedro Abruñhosa)

A pretensão desse escrito - ao qual denomino análise do 2º ponto de apoio do discurso sobre a importância da avaliação na Educação Infantil – será a de mostrar que o documento: Diretrizes para documentação pedagógica na educação infantil da rede municipal de Sorocaba (2016) e a teoria desenvolvida e defendida por Hoffmann sobre a Avaliação na Educação Infantil (2012), apresentam uma concepção de criança como um projeto para futuro, precisando, para isso, da vigilância e avaliação constante realizada por um adulto - desde o seu nascimento.

Tal descoberta foi construída a partir dos estudos de Michel Foucault e dos pensadores pós-críticos em educação que revelam como essa concepção de criança - apontada por Kohan como “projeto da sociedade adulta do futuro” (2007), se transformam em ‘técnicas do eu’ (Rose, 1998, p.43) para governar e disciplinar a vida da criança, esse estrangeiro habitante de um mundo que nós, os adultos, desconhecemos e, por isso, nos amedronta.

Creio que o ponto não é o de como evitar que a criança se torne um adulto, o que, de um modo ou de outro, acontece, mas de deixar de conceber a infância como projeto da sociedade adulta do futuro.
(CHIAPPERINI, 2007, p. 29)

O projeto para o futuro inclui: “Acompanhar o aluno e o seu desenvolvimento integral, com um olhar sensível e reflexivo sobre a criança” (HOFFMANN, 2012); “acompanhar seu desenvolvimento global”; “capaz de ser um cidadão crítico e participativo na sociedade” (*Diretrizes para documentação pedagógica na educação infantil da Rede Municipal de Sorocaba, 2016*). Outro ponto de apoio do discurso sobre a importância da Avaliação Mediadora na Educação Infantil, discurso, este, que passarei a refletir, mostrando como as ideias sobre as coisas são construídas, adotadas e seguidas na e para a Educação Infantil e, quem sabe, assim, possa

contribuir para o “*desemburrar*”- que, na ideia de Hara é (2012, p.10) como um movimento de alma e tentativa de afastar o pensamento do ser-massa que habita em todos nós - o já sábio e repetido rumo a descolonização das ideias prontas, acabadas e perpetuadas –há séculos – na e para a Educação de Infâncias.

Tal discurso já naturalizado e repetidamente enfatizado nos documentos analisados como importante para “acompanhar, orientar, regular e redirecionar todo o processo do desenvolvimento do aluno como um todo”; “avaliar para educar”; “acompanhar o desenvolvimento”, em uma concepção de escola “onde ocorre a primeira fase do desenvolvimento infantil” e de um aluno “sujeito aprendiz e educando”; “estudante como sujeito de respeito, consciente de seus direitos e deveres e que tenha acesso a todas as oportunidades que a vida social possa oferecer, assim como defende Hoffmann”, se projeta e espelha nas contribuições das teorias construtivista e sociointeracionista, definidas aqui como a psicologia do desenvolvimento humano.

Jussara Hoffmann (2012), e seu discurso teórico, adotado como referencial da base teórica do documento *Diretrizes para documentação pedagógica na Educação Infantil da Rede Municipal de Sorocaba 2016* -, enfatiza que:

Na questão pedagógica, as teorias construtivistas e sociointeracionista de conhecimento, nas últimas décadas do século XX, provocaram nos educadores um repensar sobre o processo de aprendizagem dos bebês e crianças pequenas, o que repercutiu fortemente nas propostas educativas. (SOROCABA, 2012, p. 35).

Há que se concordar com o discurso acima apresentado.

Enquanto professora primária vivenciei em minha prática pedagógica, a época, tal impacto causado pelas teorias construtivista e sociointeracionista que alterou o foco da prática pedagógica e do ensino para a aprendizagem, impacto descrito por Noguera-Ramírez (2011, p.15) como “[...] uma passagem histórica: a passagem do privilégio da instrução ou do ensino para a aprendizagem.”

Tais teorias mobilizaram, e ainda mobilizam, reformas no ensino e transformações na visão que se tinha de educação, influenciando o olhar sobre aquela que objetiva, ou pelo menos deveria, a prática pedagógica: A Criança.

A Criança, que - em um tempo - foi representada nas ideias de Comenius (NOGUERA-RAMÍREZ 2011) como aquela que tem um valor inestimável para Deus; bens mais puros e queridos possuídos por Cristo e que veio a todos salvar, exceto àqueles obnubilados por sua própria incredulidade e impenitência e que são

heranças imortais, passa então a ser representada, - visão também destacada no documento introdutório ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Brasília / 1998 – como aquela que constrói o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem, necessitando, para que tal construção se efetive, de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação que será direcionado pelo adulto, na escola.

E, é em nome dessa criança e da construção de seu conhecimento e desenvolvimento, que a teoria da psicologia do desenvolvimento ocupa então – até os dias atuais – papel central nos discursos da Educação Infantil. Professores e especialistas “estudam” e são cobrados a saber essa teoria, para, depois, utiliza-la defendendo e reproduzindo o mesmo discurso sobre a importância de se entender a constituição e não a criança para auxiliá-la a tornar-se sujeito; torna-se uma pessoa (adulto); o “cosmopolita inacabado” e um “solucionador de problemas capaz de elaborar cálculos e juízos sobre determinados princípios, desenhar conclusões e propor retificações; é um sujeito adaptado a um mundo em constante mudança e transformação.” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 16)

Essa compreensão de que a criança deverá se desenvolver⁵, sob o olhar do adulto que irá medir e avaliar este desenvolvimento “como projeto da sociedade adulta do futuro”, passa ser, então, o foco das formações de professores que irão adaptar o conteúdo e planejamento das aulas.

Conhecer como uma criança, desde pequena, adquirir maturidade e se desenvolve; por quais processos passam o seu corpo e sua mente; como ela se constitui em um sujeito capaz de interagir e participar em seu meio, passou, então, ser a nova abordagem pedagógica, um verdadeiro marco para e na educação de crianças.

Para Tomaz Tadeu da Silva (1998, p. 13):

No caso mais amplo das reformas educacionais e curriculares, não são apenas saberes pouco codificados que são deslocados e substituídos. A centralidade de uma pedagogia como a construtivista, representada como a verdade científica sobre a criança e a educação, funciona para desacreditar, desautorizar e deslegitimar outras formas de descrição, análise e intervenção educacionais.

⁵ “Na sua psicologia genética, Piaget fixa uma periodização precisa desta construção e o seu sistema é muito bem organizado: primeira fase – exercício dos reflexos; segunda fase – primeiras adaptações adquiridas; terceira fase – primeiros procedimentos; até a sexta-fase – a invenção criativa.” (ANDREOLI, 2003, p. 22).

Diante dessa demanda, o professor precisa saber – e sua formação está objetivada nisso – o que leva uma criança a vir a ser adulta, que papel e contribuições a escola, a família e a sociedade desempenham para que esse cidadão venha a ser um sujeito transformador da sua realidade, bem como da realidade da população; possuidor de espírito crítico e inovador. Ao pensar sobre isso, encontro a concepção de criança, infância, como projeto de futuro, mas diante de uma concepção de adulto forjada por um sistema capitalista que vê no adulto o trabalhador, ou seja, o discurso desenvolvimentista poderia objetivar um adulto feliz, mas o fim do processo objetiva-se um adulto útil.

A ênfase dada nos documentos analisados – mais enfaticamente nas Diretrizes Para Documentação Pedagógica Na Educação Infantil Da Rede Municipal De Sorocaba – bem como na teoria construída por Hoffmann, é a de que quem trabalha com Educação Infantil tem que conhecer essas teorias do desenvolvimento biológico, afetivo e social pelos quais passa a criança, para assim poder bem avaliar esse desenvolvimento na direção de que ela venha a ser um adulto útil. Pedagogos em sua formação inicial e em serviço - bem como eu – aprendem, então, que a criança é aquele ser que está a espera de ser formado.

Efeitos desse pensamento e atitude dos adultos em relação as crianças, também foi sinalizado por Andreoli, em sua obra, intitulada: do lado das crianças: os perigos que rodeiam as crianças dos nossos dias, ao afirmar que “Resquícios dessa atitude podem-se encontrar ainda hoje não só no pensamento popular, pelo qual as crianças são amiúde consideradas bichinhos que ainda não fazem uso da razão, mas também em representantes do mundo científico.” (ANDREOLI, 2003, p. 22).

Quem é, então, esse Ser Humano Criança que habita o mundo adulto hoje – sob o olhar dos teóricos pós-críticos em educação - e quais são os possíveis efeitos dessa concepção para a sua educação?

Quando se pergunta o que é uma criança a um adulto, este terá uma resposta de imediato e, quase todas, baseiam-se na ausência, no encantamento, tempo onde tudo é pura felicidade, ou, até mesmo, na fase das imprudências. Nos documentos analisados, a criança é... Logo, arrisco uma afirmação de que poucos colocam em dúvida suas certezas sobre o que é uma criança.

Eu duvidei! E, sob outro olhar, agora foucaultiano, de Marcio Danelon (2015) digo que a criança é uma novidade instaurada a cada nascimento entre nós, os

adultos. No entanto, a novidade desse nascimento causa uma reviravolta no mundo adulto pelo fato de ser – o mundo da criança bem como sua vida, considerada uma novidade carregada de surpresas.

A sociedade também impõe padrões e formas de conduta para essa criança, ao direcionar sua vida – seu crescimento e desenvolvimento – instituindo programas de atendimento na saúde, lazer e principalmente na educação familiar, religiosa e escolar. Nascer, ser registrado, vacinado, ir para a escola e, de preferência – é o esperado – ser o melhor, mais saudável e bem comportado, formar-se, ter um bom emprego, consumir de forma consciente votar, servir o exército, praticar esportes, falar vários idiomas, casar, ter filhos e viver uma velhice saudável e independente, esperando a morte boa é o ciclo da (vida) morte imposto à criança desde o seu nascimento.

A escola – local onde passamos mais de vinte anos – desde a tenra idade – a partir de 4 meses para alguns - é o local mais “apropriado” para serem governadas e moldadas para atingirmos os “excelentes resultados” – esperados e determinados pelos adultos – nessa vida que caminha para a única certeza que temos dentro de todas essas expectativas impostas, qual seja, a morte. Todos nós, adultos ou ainda crianças, vamos morrer, depois de sermos transformados no “ser massa”.

A massa é um produto desta ordem, mas é, ao mesmo tempo, o déspota da contemporaneidade. Vaidoso e severo defensor da média, da consciência comum, o déspota luta para abortar ou enfraquecer todo e qualquer espírito singular que exceda a ‘vida sadia e produtiva’ dos homens pequenos. (HARA, 2012, p. 139)

A certeza que todos vamos morrer não é a novidade, mas amedronta. Mas, a criança, ao nascer é uma novidade carregada de incertezas é isso também amedronta, a nós os adultos, assim como a morte porque o nascimento de uma criança bem como a morte trazem incertezas. Essa novidade incerta se liga diretamente ao fato de desconhecermos – não há como pré-ver ou antes-ver – o que essa criança será, sugerindo, então, o governo de suas vidas, para que um número pequeno – se possível – escape ao futuro brilhante almejado e delineado pelos adultos.

A cada infante o mundo se renova numa nova possibilidade de organização. O que o infante fará do mundo? Como receberá os valores, as ideologias, os padrões de normalidade já instituídos? E o que ela fará com isso? A cada infância o mundo assume infinitas novas possibilidades de ser

mundo. Esse é o perigo que toda infância carrega para o nosso mundo centrado. (DANELON, 2015, p. 217).

Além de se apresentar como novidade, a criança e seu mundo representa, também, o desconhecido, o estrangeiro para o vasto universo adulto. E, por não conhecermos absolutamente nada sobre o mundo em que elas habitam, projetamos e antecipamos – tentamos – no mundo infantil o mundo adulto, desde o vestuário, perpassando pelos desejos, anseios, sentimentos e comportamentos, já que desconhecemos e não investigamos o mundo particular, bem como o tempo e o que é, realmente, viver o tempo de, Ser Criança. Este mundo não desperta interesse já que a criança virá a ser adulto quanto mais rápido possível.

Para Danelon, bem como para esse outro olhar sobre a criança em desenvolvimento para o vir a ser adulto, por não sabermos o que é e, nem tampouco o que ela será, a criança e sua infância pode ser tudo aquilo que menos queremos que seja, desconstruindo, assim, nosso cerceamento social e geográfico. Por isso, “cada criança que nasce é um problema. E um problema de grande monta com o qual os adultos devem lidar.” (DANELON, 2015, p. 218).

E, é tão somente por esse problema-criança existir que a educação existe e, Danelon pergunta:

O que fazer com esse problema chamado infância? É isso que a educação tem que resolver. E é tão somente por esse problema que a educação existe. Instaure-se no campo da batalha a máquina de guerra da educação. Não somente a da educação, mas também a máquina de guerra da ciência, a máquina de guerra da religião, a máquina de guerra da política e a da economia. A cada infância que surge com o nascimento é preciso usar a máquina de guerra para apreendê-la, para construir um saber sobre a infância - e definir o que ela é-, determinar suas necessidades – e definir o que ela será. A cada nascimento usamos a máquina de guerra para torná-la um igual a nós, uma identidade, eliminando, assim sua estrangeiridade e sua novidade. (DANELON, 2015, p. 218).

Governar suas vidas seria, então, a melhor forma de eliminar tal novidade. Governar, sob olhar foucaultiano, seria, segundo Danelon (2015, p. 218), o ato de “[...] submeter a criança a um processo formativo, a um processo educativo que deverá formar um corpo disciplinado [...]” e, a escola, desde a Educação Infantil – que se apoia em teorias do vir a ser - é o melhor lugar onde esse disciplinamento ocorrerá de forma mais contundente, efetiva e em larga escala.

As escolas municipais de Educação de infâncias de Sorocaba, infelizmente, não escapam a essa captura-governo; moldagem-disciplinamento; forma (atação). Essa afirmação foi construída a partir da análise realizada dos discursos apresentados nos documentos, em especial nas Diretrizes para documentação pedagógica na educação infantil da rede municipal de Sorocaba sobre as concepções de criança, escola, e, principalmente pela importância dada a avaliação na Educação Infantil – mesmo quando esse governo vem disfarçado em ato democrático de um pensar coletivo e, até em Avaliação Mediadora - apenas para alunos até 5 anos de idade - porque a partir dos seis anos até os sete anos a Fada ainda é a protagonista do cotidiano escolar e, após os sete até aos nove anos, a nota – 0 a 10 – passa, ainda, a protagonizar o cotidiano escolar, entendendo que para os especialistas da Secretaria da Educação, responsáveis pela elaboração dos documentos analisados, o aluno a partir dos seis anos de idade deixa de ser criança e passa a ser avaliado por notas, contrariando, inclusive a teoria do desenvolvimento articuladora e embasadora das Diretrizes e o Estatuto da Criança e Adolescente - Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 e suas atualizações.

Esse paradigma de pensar o desenvolvimento da criança (fragmentada e definida por sua idade e período de escolarização) e não A Criança, na Educação Infantil - que existe, segundo Kohan, porque crianças nascem todos os dias - pode ser des(coberto).

Muitas teorias e práticas argumentativas já abdicaram em parte da imagem da criança entendida como um adulto em miniatura ou da educação entendida como preparação para o futuro, mas parece que escapar dessa lógica da formação no campo educativo ainda é uma empreitada muito difícil. Fala-se muito em cidadania e democracia: na escola formamos cidadãos solidários e democráticos – isto é, como nós gostaríamos de ser, mas não somos. Penso que pode ser interessante tentar dar à infância outro lugar que não aquele que a instituiu como aquilo que deve ser formado pelos adultos.” (KOHAN, 2007, p. 30).

Pensar A Criança que já É seria então o outro lugar de se pensar em e para a Educação Infantil, o que demandaria pensar, em conjunto, outro lugar para a escola, seu cotidiano, as relações entre seres humanos bem como a formação dos profissionais – professores ou não – para o outro olhar sobre A Criança que já É e sua Vida que acontece no tempo presente e agora. Pensar, inclusive, que as crianças sempre dão seus jeitos de subverter aos mandos e desmandos advindos do mundo adulto, mesmo que o adulto, altamente centrado em seu mundo, não

perceba ou trate essa subversão como indisciplina recorrendo, muitas vezes a medicamentos para acalmar; adaptar; aquietar.

A criança que foi forma(atada) pelas vias econômicas, jurídicas, sanitárias, médicas, psicológicas e educacionais, e na expectativa dos adultos, só existe e passa ser bem-vista como modelo a ser imitado se corresponder ao que se deseja que ela seja e a maneira como ela é percebida. Conhecer o mundo da criança em sua própria infância: permitir-lhe que, em vez de vir a ser, ela expresse seu mundo e suas ideias no tempo presente; sendo e não apenas se identificando, eis o que seria próprio das relações de e para a alteridade.

6 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL SERVE A QUEM OU A QUE?

Se as crianças conseguissem que seus protestos, ou simplesmente suas questões, fossem ouvidos em uma escola maternal, isso seria o bastante para explodir o conjunto do sistema de ensino.

(Michel Foucault . Os intelectuais e o poder).

Ao final desse caminhar investigativo – apresentação e análise dos dados, bem como dos pontos de apoio da avaliação mediadora, esta sendo apresentada como concepção norteadora na formação e atuação dos profissionais da Educação Infantil municipal de Sorocaba – chega o momento de responder a questão principal dessa investigação, evidenciada no título desse deslocamento, dada a importância dessa análise, que teve como preocupação maior construir argumentos contrários ao discurso de defesa sobre a importância de avaliar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

Os argumentos contrários dessa defesa, que serão aqui apresentados, foram construídos a partir das leituras e dos estudos realizados com teóricos pós-críticos em Educação e, principalmente, a luz da obra *Vigiar e Punir* (1987) de Michel Foucault, tomando-se cuidado especial em não transformar esta obra em mais um esquematismo ou dogmatismo a seguir, o que, no pensamento de Veiga-Neto (2011), são esquematismos que transformam Foucault em algo que ele não desejou ser.

Fugir de diretrizes, esquemas, dogmas de verdades e certezas, tal é também minha pretensão, buscando nessa fuga apontar como práticas pedagógicas avaliativas e seus fundamentos são transformados em crenças e pensamentos validados e seguidos como únicos; corretos e verdadeiros, embora nem sempre o são.

Na procura por, também, explicitar os modos pelos quais em nossa cultura, a avaliação se tornou prática recorrente também na Educação Infantil, há que se reconhecer a difícil tarefa que se apresenta por se tratar de um tema complexo,

polêmico, contraditório, de difícil acesso e compreensão e, também, de ampla defesa e credibilidade estendida entre vários defensores dessa prática. E essa complexidade aumenta quando o tema é avaliação das crianças na Educação Infantil, pois falar sobre crianças em suas infâncias também traz complexidades, polêmicas, divergências conceituais e atitudinais e, também, preconceitos.

Um questionamento trazido por Veiga-Neto (2012) sobre avaliação aponta o excesso de discursos e instrumentos para avaliar a todos a todo o momento, e o que essa postura diminui os espaços de liberdade.

O que coloco aqui em jogo é um questionamento sobre o atual e cada vez mais destacado crédito concedido à avaliação, bem como sobre a invasão das práticas avaliatórias por toda parte. Para muito além do currículo e mesmo da escola, a todo o momento somos convocados a nos avaliarmos e a avaliarmos os outros; pensamentos, ações e corpos estão constantemente sob escrutínio e julgamento. Nesse delírio avaliatório agonístico ao qual submetemos os outros e ao qual nós mesmos nos submetemos, reduzem-se a quase nada os nossos próprios espaços de liberdade. Nas trilhas de uma luta sem fim contra nós mesmos — pois, afinal, quando alguém pensa ter atingido os padrões normativos se dá conta de que tais padrões deslocaram-se para mais longe... —, a avaliação funciona como uma espada de Dâmoques a pairar sobre nossas cabeças. (VEIGA-NETO, 2012, p. 2-3).

O desafio proposto aqui é o de assumir um posicionamento contrário a essa “invasão das práticas avaliatórias” na Educação Infantil, a partir dos estudos realizados por Michel Foucault. E, assumir esse desafio é uma decisão tomada quando não se deseja mais repetir a mesma rotina ou falar sempre sobre o mesmo. Aprender a questionar, para quem aprendeu a obedecer, tal é, aqui, o outro desafio.

Pensar, então, com Foucault, é problematizar; agir, encarar os discursos dominantes de verdades; deixar; resistir; mudar; criticar; “desentocar o pensamento”, assim definido por Foucault:

A crítica consiste em desentocar o pensamento e ensaiar a mudança; mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si não seja mais em si. Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais. Nessas condições, a crítica — e a crítica radical — é absolutamente indispensável para qualquer transformação. (FOUCAULT, 2012, p. 2).

Há que se reconhecer as influências que a instituição dos dispositivos legais como a Constituição de 1988; O Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) trouxeram para o atendimento da criança nas escolas — a partir do século XX - influenciando e gerando reformas no

ensino, na tentativa de garantir atendimento de qualidade, principalmente, na primeira etapa da Educação Básica: a Educação Infantil.

Entretanto, há que se considerar, que este século também foi fortemente marcado pela globalização - período correspondente a uma fase da sociedade capitalista que difunde amplamente a cultura global, ancorada na indústria de produção de conteúdos midiáticos, pela hegemonia de modelos relacionais dominados pela ideia de competitividade, performance, acréscimo das desigualdades sociais, colaborando para a instituição de dois padrões de seres humanos; o vencedor, que tem um elevado desempenho social a partir das qualidades que lhe são atribuídas de criatividade, coragem, audácia, competência, autodomínio, influência e atratividade e o perdedor, que é incompetente e incapaz, permanecendo à margem nessa sociedade capitalista.

A globalização chegou, então, trazendo na bagagem avanços tecnológicos, aproximação das informações e das pessoas, acesso a novos bens e serviços, mas também, trouxe segregação, diferenças, individualidade, competitividade e, contudo, a implantação dos dispositivos legais que colocaram a infância e a Educação Infantil na mira da biopolítica⁶ e do biopoder⁷ ao influenciar as crianças por meio da difusão universal de seus direitos, implantar concepções equivocadas como “criança cidadã, competente e participativa”.

Globalização e individualismo institucionalizado, formação das massas, controle e poder da vida, constituem, pois, o quadro histórico em que nascem as crianças e, as consequências trazidas para suas vidas são percebidas, sobretudo, no cotidiano da escola infantil e na formação de professores neste “[...]cenário num mundo em crises que traz novas exigências para a formação de professores, destacando desafios que decorrem do fato de o processo educacional não mais visar um conhecimento imutável [...]” (NOGUEIRA; SOARES, 2010, p.156).

A determinação cada vez mais detalhada do currículo, a extensão de todo o tipo de técnicas de diagnósticos e a avaliação dos alunos, a transformação dos processos de ensino em técnicas dirigidas à consecução de atividades concretas refletem o espírito de racionalização tecnológica do ensino, na qual o docente vê sua

⁶ Biopolítica: “[...] a biopolítica persegue o equilíbrio da população, sua homeostase, sua regulação. O poder e cada vez menos direito de fazer morrer e cada vez mais o direito de intervir para fazer viver, e sobre a maneira de viver, e sobre o como da vida; [...]” (FOUCAULT, Em defesa da sociedade, 1999 p. 216).

⁷ Biopoder: “ A norma é o que pode aplicar-se tanto a um corpo que se quer disciplinar como a uma população que se quer regularizar.” (FOUCAULT, HS1, 1988, p. 189).

função reduzida ao cumprimento de prescrições externamente determinadas, perdendo de vista o conjunto sobre suas ações pedagógicas e a criança vê sua vida ser direcionada para o futuro e a ser um adulto idealizado.

O discurso proferido nas *Diretrizes para a documentação pedagógica na Educação Infantil da rede municipal de Sorocaba* – que foi complementado, no próprio documento, pelo discurso de Oliveira-Formosinho (2007, p. 27) é o de que a escola de Educação Infantil é um espaço proporcionador do desenvolvimento da criança sendo esta vista como participante da sociedade “como pessoa e como cidadão”, “modificando e sendo modificada” pelos meios sociais, culturais e históricos.

Então, para vencer o objetivo maior da Educação Infantil - especificado nos discursos contidos tanto no documento em análise como na teoria da avaliação mediadora de Hoffmann – “proporcionar o desenvolvimento da criança” - os sistemas de Educação planejam o cotidiano e formam professores para colocar os alunos em um contexto descrito por Kohan como:

[...] as escolas, como máquina de ensino oficial, colocam a criança no contexto de coordenadas semióticas preestabelecidas, nas quais seja ela treinada – seja para mandar, seja para obedecer. Na escola, a criança, *infans*, sem palavra, é introduzida no universo da linguagem. Mas não para experimentar sua própria voz, mas para ser enquadrada num sistema semiótico já definido, no qual ela dirá aquilo que se espera que seja dito, da maneira como se espera que seja dito. Eis o que é aprendido na escola. (KOHAN, 2010, p. 116).

Para a manutenção desse mundo globalizado, onde há a predominância do indivíduo instutucionalizado e enquadrado, a educação escolar - desde a Educação Infantil - é convocada a colaborar implantando modelos pedagógicos estruturados, baseados em propostas teóricas e pedagógicas que se fundam em um sistema equivocado de crenças sobre a infância, que ignoram a realidade concreta das crianças inseridas nesses espaços educativos, suas formas particulares de ser, de agir e de sentir, instituindo para esta etapa da educação escolar o padrão “escola”, traçando objetivos de preparo para o ensino fundamental, implantando currículos e ações de acompanhamento do desenvolvimento infantil – avaliação – impróprios, equivocados e desnecessários para a criança.

Para Kohan, ao citar o pensamento de Foucault, ‘ a escola torna-se o local de elaboração da pedagogia’. “Um dos resultados desta elaboração é que, embora

possam ser analiticamente diferenciados, a criança já não poderá ser pensada como separada do aluno. (2005, p.95)

A escola – onde há aluno a ser moldado; vigiado; disciplinado e não crianças a viverem suas vidas que já É - foi descrita por Foucault (1987), como uma das "instituições de sequestro", sendo comparada ao hospital, ao quartel e à prisão – por serem instituições que privam temporária e compulsoriamente os indivíduos de suas famílias ou meio social – internando-os durante um período de tempo, curto ou longo, a fim de moldar-lhes suas condutas, disciplinando seus comportamentos, formatando assim o indivíduo naquilo que acreditam ser o melhor para eles.

A evidência de que as escolas de Educação Infantil do município de Sorocaba funcionam nessa lógica da forma(atação) e da disciplinarização de comportamentos é encontrada nas *Diretrizes para a documentação pedagógica na Educação Infantil da rede municipal de Sorocaba*, no seguinte discurso apresentado sobre concepção de Educação Infantil: “[...] tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (SOROCABA, 2016, p.16).

O discurso destacado do documento evidencia o governo e disciplinamento da criança, desde 0 anos de idade, pois as táticas discursivas apontam a criança – aqui considerada um “sujeito histórico”; “constructo social e cultural”- não apenas como alguém que pode ser governado – não só em seu corpo, como também em sua mente – mas também como um ser que deve ser moldado em um processo contínuo realizado pela família desde o nascimento.

Bujes, em sua tese – ao também buscar em Foucault pensamentos para compor seu estudo sobre as maquinarias na infância – ressalta:

Foucault, ao fazer a genealogia do indivíduo moderno como objeto, como um corpo dócil e mudo, nos mostrou que a disciplina conseguiu através de um conjunto de técnicas, ajustar as massas humanas ao aparelho da produção. O controle das operações do corpo foi o seu alvo preferencial. Foram estas técnicas minuciosas, com seus arranjos sutis e de aparência inocente – com suas pequenas astúcias e seu incrível poder de difusão – que engendraram o produtivo sujeito moderno. O que importa neste trabalho é mostrar que tais astúcias se encontram vivas e que operam nas nossas instituições de Educação infantil, pela realização de uma vigilância constante, pela distribuição continuada de micro-sanções e pelo exercício do exame. (BUJES, 2001, p.114-5).

Atenção ao conjunto de técnicas, que adentram ao cotidiano escolar para o disciplinamento, e entre eles instrumentos de avaliação, para a naturalização do controle social desde tenra idade é o que nos alerta Gallo (2010, p. 114):

A educação tem sempre se valido dos mecanismos de controle. Se existe uma função manifesta do ensino – a formação/informação do aluno, abrir-lhe acesso ao mundo da cultura sistematizada e formal -, há também funções latentes, como a ideológica – a inserção do aluno no mundo da produção, adaptando-se ao seu lugar na máquina. A educação assume, desta maneira, sua criatividade de controle social. E tal controle acontece nas ações mais insuspeitas.

O pensamento de Bujes e Gallo permitem, então, constatar que a Educação Infantil – tal qual é organizada e fundamentada nas *Diretrizes para a documentação pedagógica na Educação Infantil da rede municipal de Sorocaba* tem uma vantagem social e política sobre os corpos e mentes das crianças, ao sistematizar documentação pedagógica para avaliar crianças na Educação Infantil, desconsiderando que a avaliação – mesmo disfarçada de Fada, de relatórios, fichas, portfólios – causa o disciplinamento e a docilização dos corpos que se manipula, modela, direciona, treina para a obediência e que respondem aos comandos dos adultos e se tornam hábeis ou não.

Disciplina e docilização dos corpos obedece a comandos que foram muito bem articulados e planejados, como aponta Foucault (1987, 149):

Essa combinação cuidadosamente medida das forças exige um sistema preciso de comando. Toda a atividade do indivíduo disciplinar deve ser repartida e sustentada por injunções cuja eficiência repousa na brevidade e na clareza; a ordem não tem que ser explicada, nem mesmo formulada; é necessário e suficiente que provoque o comportamento desejado. Do mestre de disciplina àquele que lhe é sujeito, a relação é de sinalização: o que importa não é compreender a injunção, mas perceber o sinal, reagir logo a ele, de acordo com um código mais ou menos artificial estabelecido previamente. Colocar os corpos num pequeno mundo de sinais a cada um dos quais está ligada uma resposta obrigatória e só uma: técnica do treinamento que exclui despoticamente em tudo a menor representação, e o menor murmúrio; o soldado disciplinado começa a obedecer ao que quer que lhe seja ordenado; sua obediência é pronta e cega; a aparência de indocilidade, o menor atraso seria um crime.

Nesse contexto da disciplina, o sistema preciso de comando nas *Diretrizes para a documentação pedagógica na Educação Infantil da rede municipal de Sorocaba*; no currículo; no planejamento escolar e na avaliação, põem em funcionamento, na sala de aula, por intermédio do professor, uma constante

vigilância, hierarquia e punição, produzindo então a segregação; a separação e a produção, daqueles que Baumann caracterizou como refugos humanos.

A produção de “refugo humano”, ou, mais propriamente, de seres humanos refugados (os “excessivos” e “redundantes”, ou seja, os que não puderam ou não quiseram ser reconhecidos ou obter permissão para ficar), é um produto inevitável da modernização, e um acompanhante inseparável da modernidade. É um inescapável efeito colateral da construção da ordem (cada ordem define algumas parcelas da população como “deslocadas”, “inaptas” ou “indesejáveis”) e do progresso econômico (que não pode ocorrer sem degradar e desvalorizar os modos anteriormente efetivos de “ganhar a vida” e que, portanto, não consegue senão privar seus praticantes dos meios de subsistência). (BAUMAN, 2005, p. 12).

Foucault descreve a organização do cotidiano escolar, apontando a tecnologia envolvida no controle sutil sobre os corpos, com seus lugares predeterminados para sentar, de acordo com mérito, ou com os acertos individuais, e, portanto a competição naturalizada.

Haverá em todas as salas de aula lugares determinados para todos os escolares de todas as classes, de maneira que todos os da mesma classe sejam colocados num mesmo lugar e sempre fixo. Os escolares das lições mais adiantadas serão colocados num mesmo lugar e sempre fixo. [Os escolares das lições mais adiantadas serão colocados nos bancos mais próximos da parede e em seguida os outros, segundo a ordem das lições, avançando para o meio da sala... Cada um dos alunos terá seu lugar marcado e nenhum o deixará nem trocará sem a ordem e o consentimento do inspetor das escolas.[Será preciso fazer com que] aqueles cujos pais são negligentes e têm piolhos fiquem separados dos que são limpos e não os têm; que um escolar leviano e distraído seja colocado entre dois bem comportados e ajuizados, que o libertino ou fique sozinho ou entre dois piedosos. (FOUCAULT, 1987, p. 135)

A avaliação na Educação infantil se torna, então, - para a defesa dessa tese - um modo de produção de corpos disciplinados; dóceis; refugados; subjetivando e determinando a identidade de cada ser humano, tal como também afirmado por Veiga-Neto (2012, p. 10):

A avaliação funciona como o operador na articulação entre o nível da coletividade e o nível da individualidade. Assim, a avaliação não apenas nos distribui segundo infinitos critérios, como também, tanto nos subjetiva quanto determina nossas identidades. Tais critérios são exteriores a nós e se escoram em juízos de valor muitíssimas vezes obscuros, discutíveis e suspeitos.

Dentro do contexto escolar, como mostra Foucault, o principal dispositivo de poder usado na relação professor/aluno era o “exame”, avaliação que determina

quem aprende e o que se aprende como adequado. Se o aluno demonstrar, pela avaliação, ter adquirido o conhecimento, terá permissão de prosseguir sua caminhada de aprendizagens; caso contrário, será barrado nesse trajeto. É o que tem recebido o nome de “Pedagogia do Exame”, por meio da qual o disciplinamento acontece.

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vem-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. (FOUCAULT, 1987, p. 164-165).

Nessa “pedagogia do exame”, há sempre a presença de um adulto que é o detentor de um conhecimento que deverá ser transferido ao professor e ao aluno, estando este, o adulto, ocupando sobre o aluno um lugar privilegiado. Na sala de aula, é o professor quem determinará o que será ensinado; com qual profundidade; quais tópicos devem ser valorizados e quais ações são mais importantes de serem avaliadas, de todas as ações determinadas e esperadas pelo adulto. Esse é o círculo contínuo e vicioso da educação escolar, girando em torno da avaliação, ou seja, a pedagogia do exame.

Ao criarem instrumentos avaliativos, a luz de teorias que validam essa prática, sob qualquer arte de disfarces – “portfólios, fichas, relatórios” - as escolas de educação para infâncias estabelecem o que o adulto almeja para o aluno, tido como aquele que ainda não é, mas será se...

Nesse caso, registrar tem uma função específica:

A função dos registros é fornecer indicações de tempo e lugar, dos hábitos das crianças, de seu progresso na piedade, no catecismo, nas letras de acordo com o tempo na Escola, seu espírito e critério que ele encontrará marcado desde sua recepção. (FOUCAULT, 1987, p.168).

Logo, os instrumentos de avaliação servem a personificação e a padronização de concepções epistemológicas do ser em formação; a políticas na infância e não para crianças em sua infância; ao ranking escolar; ao controle do professor sobre o aluno; das políticas reguladoras e controladoras sobre o trabalho do professor; jamais em benefício da criança, conforme discurso apresentado nas nas *Diretrizes*

para a documentação pedagógica na Educação Infantil da rede municipal de Sorocaba.

O discurso apresentado no documento “[...] o registro e a observação sistemática, crítica e criativa do comportamento de cada criança, dos grupos e das interações, realizados continuamente, são indispensáveis para que seja possível compreender a apropriação dos modos de agir, sentir e pensar culturalmente constituídos.”, é aqui analisado como um discurso carregado de juízo de valores, cercado e formatado por uma racionalidade julgadora e comparativa, pois:

Difícilmente se avalia alguma coisa ou alguém tomando por referência a sua própria história, seus próprios avanços ou retrocessos, suas próprias capacidades. O que sempre parece mais importante é cotejar essa alguma coisa ou esse alguém com as outras coisas ou outros alguém, de modo a ordená-los para, finalmente, dizer o que ou quem é melhor, ou maior, ou mais importante, ou mais útil ou o ‘mais qualquer coisa.’ (VEIGA-NETO, 2012, p.11)

Tais caminhos e padronização da cultura e pedagogia da avaliação já foram descritos por Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (2005) ao apresentar o professor como o detentor de todo o saber e o transmissor absoluto dos conteúdos, cabendo aos alunos apenas obedecer.

A narração de que o educador é o sujeito conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em vasilhas, em recipientes a ser enchidos pelo educador. Eis aí uma concepção bancária de educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receber os depósitos, guardá-los e arquivá-los. [...] Na visão bancária da educação, o saber é uma doação dos que julgam sábios aos que julgam nada saber (FREIRE, 2005, p. 66-67).

A matriz objetivista e de poder da “pedagogia do exame” – segundo os estudos de Michel Foucault, que tinha como um dos seus maiores interesses “[...] olhar com mais atenção para as relações entre o poder e o saber.”(VEIGA-NETO, 2011, p. 15) – serve principalmente para disciplinar e formar corpos dóceis e, para Foucault (1987, p. 153), “[...] “o sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumento simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame.” O “exame” seria então - no contexto escolar - como mostra Foucault, o principal dispositivo de poder usado na relação professor/aluno.

Assim, ao afirmar – em seu discurso favorável a avaliação - “[...] faz-se necessário que a avaliação tenha um caráter formativo que se realize de maneira contínua ao longo de diferentes atividades e situações de aprendizagem, que proporcione informações que sirvam para ajustar ou mudar a atuação educativa.” (FOUCAULT, 2016, p. 13), as *Diretrizes para a documentação pedagógica na Educação Infantil da rede municipal de Sorocaba* e todos aqueles profissionais que a assinam, concordam e acham normal que:

No que tange a escola e outras instituições de cunho educacional, o sistema classificatório instituído pelas notas/avaliação permitirá, por exemplo, colocar as crianças em pontos individualizados de séries, de gradações, de lugares, em localizações espaciais e temporais específicas, destinar a cada um o seu lugar no todo. Assim, é ‘normal’ ver as crianças organizadas por grupos de idades, que envolvem a transmissão de determinados tipos de conhecimento e desenvolvem certas experiências e não outras, nas instituições de cunho educacional. Por outro lado, cada criança será diferenciada das outras pelo seu sucesso em tais experiências, pelo seu estilo de aprender, de conduzir-se, etc., sendo avaliada de acordo com certas escalas ou categorias. (BUJES, 2001, p. 113)

Portanto, formular Diretrizes é transformar crianças em seres calculáveis e avaliáveis por tecnologias disciplinares de vigilância e de sanção normalizadora.

Após a formulação dos pensamentos contrários a importância da avaliação na Educação Infantil, percebo que aqui poderia haver uma argumentação dos defensores de tal prática, qual seja: como poderíamos calcular vidas de crianças por portfólios ou relatórios?

A resposta foi buscada em Bujes (2001, p. 17):

Essas práticas são, assim, um instrumento privilegiado para que cada criança seja objeto de observação e de informação. Através da vigilância que esta observação constante produz, as crianças, objeto de controle, são conhecidas em seus modos de agir, de conduzir-se em suas preferências, em suas ‘esquisitices’. Seus traços mais característicos são identificados, ganhando deste modo, cada uma, um caráter individualizado. Essas observações e relatos que descem a minúcias, compõem o ritual de produção de dossiês, que tornam a criança objeto de um aparelho documental que passa a ser um elemento essencial ao exercício e ao crescimento do poder.

A avaliação na Educação Infantil é aqui apresentada como um dispositivo de poder na mão do adulto e que – vale reforçar - não tem outra função a não ser a de controlar; moldar; julgar; punir; refugar corpos e mentes desde os “0 anos de idade.” E, esse poder da avaliação só pode acontecer sobre “sujeitos livres” – sujeitos tidos

como individuais que tem diante de si um campo de possibilidades onde diversas condutas, reações e modos de comportamento podem acontecer.

Não há relação de poder onde as determinações estão saturadas – a escravidão não é uma relação de poder, pois o homem está acorrentado (trata-se então de uma relação física de coação) – mas apenas quando ele pode se deslocar e, no limite, escapar.(FOUCAULT, 1987, p. 244).

O intuito motivante dessa pesquisa também foi o de revelar que os destinos de professores e alunos já são traçados na educação das crianças nas escolas municipais da cidade de Sorocaba, e está apresentado nas *Diretrizes para a documentação pedagógica na Educação Infantil da rede municipal de Sorocaba e, por isso há que se pensar em...*

...Desnaturalizar um destino: não vigiar, não punir, não julgar, não avaliar...

Será que nunca faremos senão confirmar
A incompetência da América católica
Que sempre precisará de ridículos tiranos?
Será, será que será, que será, que será
Será que esta minha estúpida retórica
Terá que soar, terá que se ouvir por mais mil anos?

(Caetano Veloso, 1984)

Realizadas as argumentações contrárias sobre a importância de avaliar o desenvolvimento da criança na escola de Educação infantil, uma pergunta emerge: até quando profissionais da Educação Infantil concordarão ou aceitarão – sem questionar - a retórica sobre a importância de um olhar avaliativo e interpretativo sobre as crianças e seus corpos em desenvolvimento, mesmo disfarçada em portfólios; relatórios ou Fada?

Parafraseando Humberto Maturana, cujo pensamento é apontado em Pellanda (2009), que diz que o importante não é o que desejamos mudar, mas o que desejamos conversar, objetivou-se, então, construir argumentos contrários a essa defesa e sua naturalização.

O cotidiano da Educação Infantil não necessita de avaliações formais, classificatórias, centradas na criança, pois todo e qualquer processo de avaliação na escola tem como referência o olhar adulto, privilegiando comportamentos ideais – nem sempre reais – a serem atingidos.

Logo, essa conversa sobre o que se tornou natural – avaliar a criança, com o discurso da experiência na educação infantil, ou do apoio ao trabalho pedagógico – é aqui desnaturalizada em favor das vivências/experiências – entre adultos e crianças – em suas potências, errando, acertando, continuando a experimentar.

Ao ter como objetivo preparar a criança para o futuro e desconsiderar a vivência/experiência que cada um já traz em si – adultos e crianças – é necessário entender qual é o mundo futuro. Porém, é ingênuo, e até cruel, supor que temos condições de preparar alguém para um futuro que desconhecemos. Antecipar os comportamentos esperados e não permitir que crianças vivam no presente com a justificativa da preparação para a vida adulta, impede que a criança sinta o mundo do agora e do já, o da sua infância.

Os elementos que compõem a afirmação anterior nos levam a refletir sobre a educação infantil, as condições da formação dos professores para o atendimento a essa faixa etária e as condições das práticas docentes cotidianas, mais especificamente a avaliação do desenvolvimento infantil.

A formação de professores direcionada para os estágios do desenvolvimento da criança, portanto, precisa ser, também, aqui, alvo de discussão, pois, de modo geral, a professora com a formação técnica e generalista terá que avaliar uma criança, qualificar seu comportamento, decidir se atingiu ou não um objetivo proposto por adultos, relatar aos pais os comportamentos acadêmicos da criança, num contexto escolar permeado de complexidades :

O cotidiano de uma escola, seja pública ou particular, está sempre envolvido com uma complexidade de situações, ações, interações, e a professora, embora planeje suas aulas, lida com situações imprevistas, pois quando pisa na escola alguém grita que fulano está chorando, e o outro rindo; ou se pode mudar de lugar; se hoje vai ter prova mesmo; se pode beber água; se pode ir ao banheiro; de repente a diretora entra na sala para dar avisos; o banheiro está quebrado, enfim um cotidiano escolar envolto com relações humanas. Neste contexto que muitas coisas podem acontecer ao mesmo tempo, dizer que a relação em sala de aula é complexa, é uma tentativa de dizer que as pesquisas e estudos sobre a realidade escolar, antes de mais nada, são eliciadoras de reflexão. [...] pensar sobre o cotidiano escolar, a partir de narrativas de situações concretas que desencadeiam o disciplinamento de corpos e subjetividades de submissão a uma autoridade. (NOGUEIRA, 2012, p. 206).

Promover um olhar sobre as práticas pedagógicas que estimule cada professor a perceber as relações de poder que envolvem sua prática cotidiana, sua formação, e conhecer suas formas de subjetivação, promovendo novas maneiras para alcançar esse objetivo, é, segundo Gallo, o que precisamos fazer.

Será preciso pensar uma outra política da infância, para perceber outros jogos de poder que acontecem na escola – e eles acontecem; aprendemos com Foucault que sempre há poder há reação, há contrapoder, uma vez que o poder nada mais é que um jogo de forças. (GALLO, 2010, p. 117).

Refletir a história envolvendo as práticas divisoras, opressoras e disciplinadoras de instrumentos de avaliação do desenvolvimento não é apenas uma luta pela tomada de consciência, mas, antes, uma luta contra o poder, na defesa de uma ideia de não avaliar a criança na educação infantil. Para tal, foram construídos argumentos contrários à importância da avaliação na educação infantil, inspirados em Foucault e sua teoria sobre a disciplina, governo da infância e a formação de corpos dóceis. Para o filósofo,

A disciplina não pode se identificar com uma instituição nem com um aparelho; ela é um tipo de poder, uma mobilidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma física ou uma anatomia do poder, uma tecnologia. E pode ficar a cargo seja de instituições especializadas (as penitenciárias, ou as casas de correção do século XIX) seja de instituições que dela se servem como instrumento essencial para um fim determinado (as casas de educação, os hospitais). (FOUCAULT, 1987, p. 153).

Antes de encerrarmos essa pesquisa, vale ressaltar a epígrafe dessa argumentação: “Se as crianças conseguissem fazer entender seus protestos em um maternal, ou mesmo simplesmente suas questões, isso bastaria para causar uma explosão no conjunto do sistema de ensino”; para dizer que avaliar uma criança não é ouvi-la mas, sim, julgá-la – mesmo porque não saberia dizer que tipo de avaliação uma criança de 0 ou 4 meses ou 1 ano... poderia ou desejaria fazer de si.

Dar voz e vez seria ouvir falas que ou não estamos prontos; ou não queremos por acharmos sem importância; ou não estarmos preparados para enfrentar as questões que seriam colocadas em debate. O choro, a resistência na porta de entrada e em comer, não são “vozes” escutadas, mas, sim, aquietadas.

Não há necessidade de avaliação para saber que uma criança não está bem ou está; se está se desenvolvendo ou não. Essa voz da avaliação é do adulto e não da criança. Para crianças em maternais, precisamos dar não a voz mas os nossos dois ouvidos; escutar... E, para isso, seria mais do que necessário – arriscando dizer que seria fundamental – devir-criança na e para educação de Infâncias.

Tal mudança faria – o previsto por Gallo (2010, p. 120) – “ruir o castelo de cartas” das nossas certezas...

Isso foi o que me aconteceu...

7 CONSIDERAÇÕES - PONTO FINAL... UM COMEÇO...

*A espantosa realidade das coisas
É a minha descoberta de todos os dias*

(Alberto Caeiro, Poemas inconjuntos)

Fugir de diretrizes, esquemas, dogmas de verdades e certezas, tal foi minha pretensão, buscando nessa fuga apontar como as práticas pedagógicas avaliativas e seus fundamentos são transformados em crenças e pensamentos validados e seguidos como únicos; corretos e verdadeiros. Na procura por explicitar os modos pelos quais em nossa cultura, a avaliação se tornou prática recorrente também na Educação Infantil, há que se reconhecer a difícil tarefa que se apresenta por se tratar de um tema complexo, polêmico, contraditório, de difícil acesso e compreensão e, também, de ampla defesa e credibilidade estendida entre vários defensores dessa prática. E essa complexidade aumenta quando o tema é avaliação das crianças na Educação Infantil, pois falar sobre crianças em suas infâncias também traz complexidades, polêmicas, divergências conceituais e atitudinais e, também, preconceitos.

Re-começo... “zerar”, ambição por respirar outros e novos ares em busca de se colocar em movimento... um constante continuar. Deixar para trás o tudo que foi vivido. Este é o ponto final que é um começo...

“É justamente nas contradições que podemos pensar, que tem a ver com criar e não apenas com reproduzir o já pensado.” (KOHAN, 2007, p. 88) sobre a escola e a sociedade que me julgou percebendo as maquinarias de poder de uma sociedade capitalista, globalizada e ideologicamente produtora de desigualdades que precisa da escola e da educação de infâncias para iniciar o processo de “torcer pepininhos desde pequenininhos” transformando - numa verdadeira linha de produção de corpos – em corpos dóceis e iguais.

Encontrar uma força criativa e de libertação dos fundamentalismos existentes na e para a educação de seres humanos, no encontro com autores - apresentados

aqui - deram novas oportunidades de romper com esses pensamentos formados, formatados e fundamentados no mesmo encontro triste e cotidiano.

“Falar do fim quando ainda estamos no começo?”

(Elida Tessler. Zerar)

João Bosco e Aldir Blanc são os compositores da canção “plural singular” – álbum “Não vou para o céu” (AllMusic – 2009) –, mãos que trago junto as minhas para compor outras letras, palavras, frases de uma nova história...

*Você é e sempre foi
meu par
e sem par ...
O não-ser virando ser:
nascer,
transcender...
Está na fuga das galáxias
e aqui
junto ao rubro das hemácias,
capaz
de partindo para o mar
voltar...
Um amor tão singular
é plural,
grão de jóia sideral.
E é assim
de tão simples, eu jamais previ.
Transparente, a machuquei,
mas sei
que será pra sempre o que serei.*

Pelo que foi descoberto e registrado até aqui, eu decididamente não vou para o céu, porque já estou nele transformada por “[...] novas maneiras de olhar para o mundo e para si mesmo”, como escreve Éder Proença em sua dissertação (2009).

Estar no céu – para mim – nesse ponto de chegada, é “zerar”, e as definições mais apropriadas e encontradas: “[...] é um ato”; “[...] é uma ambição”, assim como definido por Elida Tessler (2012, p. 251). Ambição por respirar outros e novos ares em busca de movimentar-me em um continuar. Deixar para trás o tudo que foi vivido para continuar; “nadar”, o que a autora – anteriormente citada – define como “operação de não sobra” e eu concludo: singular – Não ser igual a ninguém; e ninguém é igual a ninguém. Este é o meu ponto final que é um começo...

E foi quando me vi assim, plural singular, que pude então entender quão extraordinária é a vida por ser vivida, plural singular... invenção... criação...

Escrever todas as descobertas até aqui, foi acordar em muitos dias desmotivada, desanimada, sentindo-se incapaz, pessoa mediana escrevendo uma tese, ou seja, a pessoa se julgando incapaz, escrevendo uma tese sobre não avaliar na educação infantil. Isso, no mínimo, é esquisito.

Por vezes, perguntei sobre quem havia roubado toda a alegria, a magia, a criação, a imaginação que, um dia, em minha vida de criança, era tão imensamente presente. Eu pedia de volta o meu tempo de Jardim de Infância, onde a beleza em ser e viver a vida era uma potência, igualmente suplicada por Pedro Gomes Lima: “Tomara eu conseguisse trazer de volta a potência da presença de um bebê, de uma criança; por que preches de vida e vida não se explica, vive-a em seus devires.” (2014, p.107)

Descobri então que minha própria submissão e assujeitamento – diante da cegueira de uma forma(atação) para obedecer e não pensar – foi a razão de tanta alienação. Morte em vida.

Nesse caminhar de pesquisas e descobertas, também me enchi de defeitos, julguei ser incapaz, inferior, aquela que veio das margens. Senti-me “nós” “[...] esse nós é justamente, a maior vitória do inimigo que não cessa de vencer”, escreve Tony Hara, em seu livro *Ensaio Sobre a singularidade* (2012, p. 9) e, que, ao trazer Kafka e seu *Diário*, ajuda na compreensão da origem dessa triste forma(atação) que é histórica.

Todo homem é singular e, em virtude mesmo dessa singularidade, chamado a agir – desde que tome gosto pela sua maneira de ser. Na escola, como em casa, ao que me foi dado experimentar, só se laborava no sentido de anular essa singularidade. E, assim tornar a educação mais fácil e também mais fácil a vida da criança. (HARA, 2012, p. 9).

Ser massa. Tal foi minha forma(atação) para forma(atar) seres humanos crianças ou não, tal é hoje a escola para infâncias.

Para o nascimento de uma sociedade formada por ‘nós’, uma sociedade de massa, a singularidade de cada indivíduo precisou ser trabalhada pelas instituições de poder, como a família, a escola, a igreja ou as redes de Tv. Para tornar a vida do Homem em rebanho mais fácil foi preciso moldar o indivíduo normal, idealizar a figura do homem bem sucedido, isto é, aquele que deseja e conquista aquilo que todos desejam. Fazer com que os indivíduos olhem e ambicionem a mesma coisa é um processo do esquecimento de si. O poder que hoje chamamos de *controle da*

subjetividade promove o esquecimento daquilo que há de singular em nós, em nossos desejos e maneiras de viver. E a partir desse esquecimento de si, o controle instala em nós o ser-massa. (HARA, 2012, p.10).

Esse ser massa – criança, que virou professora, desvirou professora para virar diretora, desvirou diretora para virar pesquisadora-xereta – teve sua vida alimentada e reforçada na escola, para que “nós” nos sentíssemos (in)seguros; (in)perfeitos; (in)capazes, construindo, assim, pela avaliação que era feita por outros “nós”, um muro de separação e divisão de nossa autoconfiança, criatividade e imaginação. Essa avaliação compara, desacredita, desconfia, vigia, julga, puni... Mata, silenciosamente, tal qual a um câncer... O câncer na e para a escola...

A comparação, o julgamento e a aniquilação de nossa criatividade, imaginação, singularidade é algo grave e que, por vezes não temos força, disposição ou, até mesmo, criatividade para combater, por não “nós” enxergamos inseridos no mundo competitivo.

“Nós” nos comparamos – assim como faz a avaliação – sempre para pior. O outro é melhor; o outro é capaz; o outro tem sorte; o outro tem inteligência; beleza; riqueza; poder; “nós” não. “Nós”- tolos e medianos.

A comparação, então, anula potencialidades, iguala, oprime...

Mas eu me des-cubro não ser igual a ninguém... Ninguém é nós e é desse “nós” que aqui, venho me livrar... Só Eu SOU Sílvia... Só você é você... A impressão digital pode provar essa teoria. Somos indivíduos, próprios, únicos, singulares e “nós” diferenciamos por uma série de situações, comportamentos, histórias de vida, talentos, recursos e possibilidades únicas, próprias, típicas, peculiares e singulares.

Enquanto muitos “nós” passam a vida inteira pensando e fazendo tudo igual, enfrentei... enfrento...escrevo... “a descoberta do mundo” (LISPECTOR, 1999)... meu mundo... descubro, ainda com Clarice (1999), que o processo de escrever é feito de erros e não de folhas arrancadas ou palavras apagadas; percebi que, um dia, fui “educadora”. (CELMA, 1979).

Essa foi minha “tessitura de viver”, me diz Clarice (1999).

Agora, reconheço que meu ato de criar é único. Cria-ção... Eu Sou Cria-ção amorosa... Eu Sou um ato amoroso de Cria-Ação do universo... “grão de jóia sideral” (BOSCO; BLANC, 2009). Eu Sou e me torno a ser na medida em que reconheço intensa e em movimento de alma – a escrita dessa tese – e no viver o que Kohan chamou de “desemburrar”, “tanto no sentido de sair da ignorância de

saber de si mesmo, quanto no sentido de alegrar-se com o próprio pensamento.” (2012, p. 10), libertei-me para mudanças, esperanças, não mais para a ordem do progresso. Agora sou o Caos... da Cria-Ação...

Por mais que eu tenha tentado imitar alguém, fracassei, até descobrir que Clarice não é Sílvia e Sílvia não é Clarice e nem nunca será. E há uma vastidão de beleza em ser Sílvia que se reconhece em Clarice, em Pessoa..., em minha alegria de viver e ser cada vez mais Sílvia nos encontros com o admirável, seres humanos singulares, assim como Eu...

Sair da ignorância sobre si mesmo, afastando o pensamento “nós- massa” foi, também, reconhecer que a escola ainda ancora-se em modelos de educação e avaliação de séculos passados, promovendo uma cultura avaliativa a serviço de um currículo formatado para e pelo poder das classes dominantes para a manutenção de um povo dominado, disciplinado e docilizado, promovendo o aniquilamento daquilo que há de singular em cada um: nossos desejos e modos de viver e ser no e para o mundo. Seres rebanhados são mais fáceis de controlar e serem conduzidos para uma forma(atação) e manutenção de uma sociedade homogeneizada e excludente.

Não podemos aprender a pensar, refletir, questionar, indagar. Nossa liberdade é regulada e limitada pela mídia, por políticas públicas e por um único currículo, perfeitas maquinarias para a infância sob o poder do capitalismo e sua lógica de e para o mercado.

Temos, então, na avaliação, o poder de controle, que está, na verdade, a serviço da “Biopolítica” e do “Biopoder” de e para seres humanos, por interesses corporativistas e controladores de nossos desejos, vontades, sentimentos, singularidades, criatividade, imaginação, liberdade que, ao selecionarem os melhores, acabam por criar “refugos humanos” (BAUMAN, 2005).

Tais descobertas me impulsionam, agora, a criar linhas de fuga, uma força, e a lutar contra qualquer forma de opressão. Buscar ser eu e não ser “nós”, não ser melhor, mas também não ser pior. Não ser mais comparada e nem comparar; não ser julgada e nem julgar. É olhar de forma positiva e amorosa para cada ser humano diferente, próprio, peculiar, individual, singular. É falar de possibilidades e potencialidades, não de erros e fracassos.

Essa é a belezura e magnitude da tessitura de uma vida de diversidades entre seres humanos que vai além de raça, gênero, idade, identidade, formação, credo ou

cruz a carregar. É na diversidade que se destacam as individualidades, o especial em se sentir... Ser...

Quando avaliamos, comparamos, imitamos, estamos na verdade contra o fluxo natural da vida. Ser apenas eu é a verdadeira revolução e conhecimento que aqui faço e mais: permitir que o outro também seja ele é a necessidade imperativa de uma relação entre “Eu, o outro e tantos outros” (GALLO, 2008, p.7); é pensar em, não mais formar “nós”, mas sim formar Eu... plural singular. Pois temos – cada ser humano – uma trajetória de vida, criada em determinado momento, instante...

Amar é respeitar e se respeitar; é brincar, imaginar, criar, sentir, em uma constante relação com o outro. Como escrito por Gallo (2008), “A questão é saber como se dá a relação com o outro neste processo”. É sobre isso que precisamos conversar, sobre valorizar cada ato de criação sem comparação ou idealização da perfeição, sem padronização, permitindo que cada ser humano siga seu tempo e seja criador, autor na e para a sua vida.

Eu sou a criadora dessa tese. Criei-a entre lágrimas, agonias, abandonos, encontros, sonhos, esperanças, angústias, medos, sentidos de vida... Sou uma criadora, não de verdades, mas da minha singularidade...

Recuperei minhas memórias e contradições, “É justamente nas contradições que podemos pensar, que tem a ver com criar e não apenas com reproduzir o já pensado” (KOHAN, 2007, p. 88) sobre a escola e a sociedade que me julgou, percebendo as maquinarias de poder de uma sociedade capitalista, globalizada e ideologicamente produtora de desigualdades, que precisa da escola e da educação de infâncias para iniciar o processo de “torcer pepininhos desde pequeninhos”, transformando, numa verdadeira linha de produção de corpos, em corpos dóceis e iguais.

Encontrei uma força criativa e de libertação dos fundamentalismos existentes na e para a educação de seres humanos, no encontro com autores – apresentados aqui – que nos dão novas oportunidades de romper com esses pensamentos formados, formatados e fundamentados, ao mesmo encontro triste e cotidiano. Romper é necessário. A educação pode promover outros encontros, agora alegres. “Por esta razão, o tema do encontro é um dos grandes problemas a serem pensados pela educação.” (GALLO, 2008). Encontrei-me ao atravessar, e cheguei ao meu devir-criança que se instalou pelo meu distanciamento.

O devir – criança instala-se, instala-nos do *distanciamento*: distanciamento absoluto em relação a qualquer forma de devir adulto, do devir familiar para o qual ela se limita a ser um único período da infância, evolutivo, aquele que conduz à idade adulta; e um único destino final, aquele que transforma em sujeito que lhe serve de ‘estrutura’. Pensar o devir – criança, pensar a infância a partir dele, em sua esfera, é rejeitar o acervo de ideias, os pesados grilhões e disfarces impostos à infância pela tradição pedagógica e psicológica, bem como pelo universo psicanalítico com seus estágios, suas transferências, suas castrações, sua subordinação da infância a uma significação única, á verticalidade de uma única ereção. (SHÉRER, 2009, p. 192).

Então, nas linhas que se seguem, apresento o meu devir–criança, ocorrido durante a escrita dessa tese, no momento onde “Todos os devires singulares, todas as maneiras de existir de modo autêntico chocam-se contra o muro da subjetividade capitalística.” (GUATTARI; ROLNIK, 2005, p. 50).

Antes, porém, desejo “zerar”; reconhecendo, perdendo e pedindo perdão aos seres humanos – pequenos ou não – que por anos viveram junto a mim em um caminhar em trevas e na escuridão das certezas...

Então, aqui faço um pedido, que já não suporta mais ficar preso na garganta: Não acreditem mais em avaliação democrática. Isso, não existe não!

Avaliação que é feita pelo outro (adulto) – em portfólios, fichas, observações, registros de imagem – jamais será democrática, pois a criança não sabe que está sendo olhada, fotografada, para ser analisada, comparada e julgada e tendo seu desenvolvimento e comportamento sendo determinado, analisado, comentando, registrado e medido por profissionais que não estão preparados para isso, e que, ao informarem outras escolas ou os pais sobre sua vida, são medicadas ou sofrem violência corporal para que aprendam a serem melhores ou mais comportadas.

É isso que a escola e os profissionais especialistas da educação escolar chamam de cuidado, carinho, proteção e de amor pela criança?

Agora, é hora do devir-criança... Será outra história bem bonita de contar... A história de uma tese sobre crianças contada para crianças e... a re-escrita potente de uma vida...

Defendendo uma ideia

Era uma vez...

Uma criança
Que desde pequena
Já estava em cercados,
Presas em quadrados
Impedida de andar.

Seus pais se atormentavam:

– Essa criança é arteira,
Dará muito trabalho
Pela vida inteira!
Mal escuta direito,
Precisa limpar o ouvido.
Vai ao médico:
Ai, que dolorido!

– Agora você ouve?
Vai obedecer?!
Vai parar quieta?

Mas a criança só queria
No mundo se lançar
Pegava sua chaleirinha,
Rua abaixo ia sozinha
Para nas águas do pequeno riacho
Brincar e xeretar.

A criança leva bronca:

- Não escuta, não para, não obedece.
- Vai logo para a escola!

Adorou!

Era uma escola para criança brincar,
Ouvir história, desenhar, imaginar, cantar.

Já na outra escola,
De aprender a decorar a lição,

Odiou!

A professora só sabia
Chamar a atenção
- Silêncio, criança!
Vá já para o corredor pensar!
Nunca tirou um dez,
Nunca um prêmio ganhou
Nem a caneta hidrocor.
Criança mediana ficou.

Quando a criança virou professora,
Com a caneta vermelha na mão e um X bem grandão,
Assustava toda a criançada
Sem dó, nem perdão.
Criança não brincava mais.
Só fazia lição.

Um dia,

Ela desvirou professora e virou diretora da escola.
Até uma fada que avaliava criança ela criou.

Outro dia,
A criança, que virou professora,
Que desvirou professora para virar diretora,
Que gostava de avaliar,
Conheceu os livros de um francês,
Que também gostava de pesquisar
Com um nome bem bacana:
Michel Foucault!
Ela leu, releu, e tornou a ler
Os livros desse francês.
Foi então que sua vida mudou
E avaliar crianças,
Ah, isso ela não queria mais, não!

Outro dia de um dia
A criança, que virou professora,
Que desvirou professora para virar diretora,
Que gostava de avaliar,
Voltou a ser pesquisadora xereta
Igual em seu tempo de criança com sua chaleirinha.
E, de tanto pesquisar,

Ela foi para a Universidade.
Uma escola para gente grande,
Que se parece com escola para criança pequena.
Tem professor, avaliação, lição...
Com uma diferença:
Na Universidade, os professores dizem:
– Vá pesquisar!
Depois que a gente lê, pesquisa,
Lê novamente e continua a pesquisar,

A gente vira doutor ou doutora.
Mas não é doutor ou doutora que é médico, nem médica;
É doutor ou doutora que pesquisa o que quiser e sobre o assunto
que gostar
Para saber, conhecer cada vez mais.

Foi nessa universidade,
Que a criança, que virou professora,
Que desvirou professora para virar diretora,
Que gostava de avaliar,
Que voltou a ser pesquisadora xereta,
Resolveu, então,
Defender sua ideia
De que avaliar criança, na escola, não é bom não!

E mais...

A criança, que virou professora,
Que desvirou professora para virar diretora,
Que gostava de avaliar,
Que voltou a ser pesquisadora xereta,
outra pesquisa vai começar,

perguntando-xeretando:
O que é ser Criança para você?

REFERÊNCIAS

- ABRUNHOSA, Pedro. **Quem me leva os meus fantasmas**. Álbum "Contramão", 2013.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ANDREOLI, Vitorrino. **Do lado das crianças**. Porto, Portugal: Ambar, 2003.
- ARAÚJO, Gustavo C. de; SANTOS, Sônia M. dos. A cartilha caminho suave: história, memória e iconografia. **Fênix - Revista de História e Estudos Culturais**, Vol. 5, Ano V, nº 2, abril/maio/junho 2008.
- ASSIS, Renata M. de. A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 320-339, jul./dez. 2012.
- BARROS, Maria Elizabeth. B. de; MORSCHEL, Aline. Conhecer. In: FONSECSA, Tania M. G.; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci. **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- BAUMANN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- _____. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BETHANIA, Maria. **Álbum Cartas de amor**. 2013.
- _____. Agradecer e abraçar. Álbum: Abraçar e Agradecer (Ao Vivo)
Data de lançamento: 2016
- BOSCO, João; BLANC, Aldir. **Álbum: Não vou para o céu**. 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª série** - Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 1.
- BUJES, Maria Isabel E. **Infância e Maquinarias**. 2001. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- CARVALHO, Alexandre F. De. **Foucault e a função-educador**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2014.
- _____. **Pensar a função-educador: aproximações foucaultianas voltadas para a constituição de experiências de subjetivas ativas**. 2008

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autntica, 2009.

CELMA, Jules. **Diário de um educador**. São Paulo: Summus, 1979.

CHIAPPERINI, Chiara. Filosofia para crianças. In: KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância** – (novos) ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

CRUZ, Daniele. Educação Corporativa: a proposta empresarial no discurso e na prática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 337-357, ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000200016>. Acesso em: 2 out. 2016.

DANELON, Marcio. A infância capturada: escola, governo e disciplina. In: RESENDE, Aroldo de. **Michel Foucault**: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

DEMO, Pedro. **Educação e Qualidade**. Campinas: Papyrus, 1994.

DIDONET, Vital. **A Avaliação na e da Educação Infantil**. 2009. Disponível em: <<http://migre.me/vT8cd>>. Acesso em: 3 out. 2016.

FARIA, Ana Lucia G.; FINCO, Daniela. **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção polêmicas do nosso tempo)

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2**. O uso dos prazeres. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. Lígia M. Pondé Vassalo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

_____. **Historia da sexualidade I**: A vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **Em defesa da Sociedade**. Curso no Collège de France (1975-1976). Trad. Maria E. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. Verdade, poder e si mesmo. In: FOUCAULT, Michel. **Ética, política, sexualidade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. (Ditos e escritos; V)

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2012.

_____. Os intelectuais e o poder. In: **Microfísica do Poder**. São Paulo: Graal, 2012.

_____. O Sujeito e o Poder. In: **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013. p. 273 – 295.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra 2005.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: Unesco, 1996.

GALLO, Silvio. **Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença**, Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.

_____. Infância e poder: algumas interrogações à escola. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). **Devir-criança da filosofia: infância da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. O aprender filosofia como exercício de si. XAVIER, Ingrid Müller; KOHAN, Walter Omar. **Filosofar: aprender e ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

GALLO, Silvio e VEIGA-NETO, Alfredo. **Fundamentalismo e Educação – A vila**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção temas e Educação)

GUATTARI, Félix; ROLNIK, SUELY. **Micropolítica – Cartografias do Desejo**. 7. Ed. rev. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GERMANO, José W. **Estado Militar e educação no Brasil (1964 – 1985)**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GORE, Jennifer. M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz T. **O sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HARA, Tony. **Ensaio Sobre a Singularidade**. São Paulo: Intermeios: Londrina, PR: Kan, 2012.

HECKERT, Ana Lucia C. Xeretar. In: FONSECSA, Tania M. G.; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci. **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: As setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. **Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Porto Alegre/RS, ano XXX, v. 3, n. 63, p. 413-438, set./dez. 2007.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância – (novos) ensaios de filosofia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Infância**. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Devir-Criança da filosofia: infância da educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

LIMA, Pedro Gomes. **A Educação menor para ser feliz: “piolhos” e “piolhiferações” no cotidiano escolar infantil, E....** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP. 2014.

LISPECTOR, Clarice. **A Descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

_____. **A Legião Estrangeira**. São Paulo: Ática, 1977.

_____. **Água viva**. São Paulo: Artenova, 1973.

LOBO, Silvia C. L. **Os auxiliares de educação e o seu trabalho**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, São Paulo, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Proposições**. São Paulo: Cortez, 1995.

LUDKE, Hemengarda A. Um olhar crítico sobre o campo da avaliação escolar. In: FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

NOGUEIRA, Eliete Jussara. A construção de subjetividades nas práticas de disciplinamento: narrativas sobre o cotidiano escolar. **Série-Estudos**, Periódico do

Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, n. 34, p. 205-215, jul./dez. 2012.

_____. **Desafios educacionais na modernidade líquida:** cotidiano, medo e indisciplina. Reorganização do trabalho apresentado no III Congresso Internacional Cotidiano – diálogos sobre diálogos (Rio de Janeiro, 2010)

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade ou Da Modernidade como uma sociedade educativa.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Pedagogia(s) da infância:** Reconstruindo uma praxis da participação. In: Oliveira-Formosinho, J; Kishimoto, T.; Pinazza, M. (Org.). **Pedagogia(s) da infância:** Dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-37.

PARO, Vitor. **Educação como exercício de poder:** crítica ao senso comum em educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PELLANDA, Nilze Maria Campos. **Maturana e a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção Pensadores e Educação).

PEREIRA, Fátima. **Infância, educação escolar e profissionalidade docente:** Um mapeamento social dos discursos em formação inicial de professores. 2010.

PESSOA, Fernando. **Poesias Inéditas e Poemas dramáticos (1930-1935).** São Paulo: L&PM, 2014.

_____. Poemas Inconjuntos. In: **Poemas de Alberto Caeiro.** (Nota explicativa e notas de João Gaspar Simões e Luiz de Montalvor) Lisboa: Ática, 1993.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância.** Rio de Janeiro: Graphia, 2005.

PRADO, P.D.; FILHO, A.J.M. (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância.** Campinas: Autores Associados, 2011.

PROENÇA, Eder Rodrigues. **Cartografia dos corpos estranhos:** narrativas ficcionais das homossexualidades no cotidiano escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2009.

PULINO, Lucia Helena C. Z. Filosofia, pedagogia e psicologia: a formação de professores e a ética do cuidado de si. In: KOHAN, Walter Omar. **Devir-criança da filosofia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

RAMALHO, Zé. **Admirável gado novo.** Álbum solo Zé Ramalho 2, 1979.

REIGOTA, Marcos. **A contribuição política e pedagógica dos que vêm das margens.** Trabalho originalmente apresentado na Sessão Especial “Educação e subalternidades contemporâneas; novas configurações?” na 32ª Reunião Anual da Anped- Caxambu, 07 de outubro de 2009.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SALLES, Shirlei Rezende Sales. Etnografia+netnografia+análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisar em Educação. In: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

SANTOS, Maria Walburga. **Crianças no tempo presente: a sociologia da infância no Brasil**. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 235-240, May/Aug. 2012.

SCHÉRER, René. **Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autentica, 2009.

SHAKESPEARE, Wiliam. **Hamlet**. Trad. José Antônio de Freitas. São Paulo: Martin Claret, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SILVA, Francisco C. T. da. A modernização autoritária: do golpe militar à redemocratização (1964 – 1984). In: LINHARES, Maria Yedda (Org.). **História geral do Brasil** (da colonização portuguesa à modernização autoritária). 4. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

SONTAG, Susan. **A dama do mar**. Adaptação baseada na peça de Henrik Ibsen. São Paulo: n-1 edições, 2013.

SOUZA, Alice de. M. P. de; LAZZAROTTO, Gislei de R.; CARVALHO, Julia D. de. Agir. In: FONSECA, Tania M. G.; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci. **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SPINK, Peter et al. Documentos de domínio público e a produção de informações. In: _____. (Org.). **A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein, 2014.

TESSLER, Elida. Zerar. In: FONSECSA, Tania M. G.; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci. **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

_____. Currículo: um desvio à direita ou Delírios avaliatórios. In: COLÓQUIO LUSO BRASILEIRO DE CURRÍCULO, VI., 2012, Belo Horizonte. **Anais....** Belo Horizonte: FAE- UFMG, 2012.

_____. **Foucault & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VELOSO, Caetano. **Podres poderes.** Intérprete: Caetano Veloso. In: VELOSO, Caetano. *Velô.* [S.l.]: Polygram, 1984.

XAVIER, Ingrid Müller; KOHAN, Walter Omar. **Filosofar: aprender e ensinar.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

WEIZ, Telma. Apresentação. FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

ARTE	1º BIMESTRE				2º BIMESTRE				3º BIMESTRE				4º BIMESTRE			
	SIM	COM AJUDA	NÃO	NÃO AVALIADO	SIM	COM AJUDA	NÃO	NÃO AVALIADO	SIM	COM AJUDA	NÃO	NÃO AVALIADO	SIM	COM AJUDA	NÃO	NÃO AVALIADO
Linguagem visual, musical, teatral e dança: o Aluno... (META 3):																
1. Explora espaços bidimensionais e tridimensionais nos projetos artísticos.																
2. Interessa-se por suas produções, dos outros e por diversas obras artísticas com as quais entra em contato de forma curiosa e pensante.																
3. Sabe representar, plasticamente, diferentes manifestações artísticas.																
4. Sabe representar, corporalmente, diferentes manifestações artísticas.																
5. Sabe representar, oralmente, diferentes manifestações artísticas.																
6. Produz trabalhos artísticos utilizando diferentes linguagens, apreciando suas produções e a dos outros.																
7. Cria e utiliza a estrutura da linguagem visual e seus elementos constitutivos: ponto, linha, forma, cor, textura, proporção, espaço, posição e direção.																
8. Produz e reconhece trabalhos de arte, utilizando a linguagem da pintura, desenho, gravura, modelagem, colagem, fotografia, cinema e escultura.																
9. Explora possibilidade de diversos materiais.																
10. Expressa-se por meio de diferentes linguagens.																
11. Expressa-se por meio da dança.																
12. Participa de situações que envolvam a dramatização.																
13. Aprecia o universo da música, observando elementos da linguagem musical em obras de diferentes épocas e culturas.																
14. Explora elementos da música para expressar-se e interagir.																

EDUCAÇÃO FÍSICA	1º BIMESTRE				2º BIMESTRE				3º BIMESTRE				4º BIMESTRE			
	SIM	COM AJUDA	NÃO	NÃO AVALIADO	SIM	COM AJUDA	NÃO	NÃO AVALIADO	SIM	COM AJUDA	NÃO	NÃO AVALIADO	SIM	COM AJUDA	NÃO	NÃO AVALIADO
Interação Pessoal: o Aluno...																
1. Participa das atividades, jogos e brincadeiras.																
2. Reconhece e respeita regras e combinados.																
3. Reconhece manifestações culturais por meio de brincadeiras.																
Desenvolvimento corporal: o Aluno...																
4. Identifica e nomeia partes do corpo.																
5. Incorpora hábitos saudáveis de cuidados pessoais.																
6. Demonstra habilidades motoras básicas.																
7. Demonstra capacidades motora e sensório-motora básicas.																
8. Observa seu próprio desempenho motor.																

ASSINATURAS			
1º BIMESTRE ABRIL	2º BIMESTRE JUNHO	3º BIMESTRE SETEMBRO	4º BIMESTRE DEZEMBRO
FALTAS:	FALTAS:	FALTAS:	FALTAS:
PROFESSOR NOME E ASSINATURA	PROFESSOR NOME E ASSINATURA	PROFESSOR NOME E ASSINATURA	PROFESSOR NOME E ASSINATURA
DATA:	DATA:	DATA:	DATA:
PAI OU RESPONSÁVEL NOME E ASSINATURA			
DATA:	DATA:	DATA:	DATA:
DIREÇÃO DA ESCOLA ASSINATURA E CARIMBO			
DATA:	DATA:	DATA:	DATA:

ANEXO B – Documentos oficiais analisados (processo participativo)



Secretaria da Educação

PROCESSO PARTICIPATIVO DE ATUALIZAÇÃO DO MARCO REFERENCIAL/CONCEITUAL

Prezada Equipe Gestora e Equipe Docente,

Ao compreender o processo de atualização do Marco Referencial da Rede como uma tarefa de todos e responsabilidade primeira da Secretaria da Educação, os profissionais do quadro do magistério são conclamados a corresponsabilizar-se nesse processo de atualização.

Deste modo, sua Instituição Escolar ficou responsável por estudar e analisar o texto sobre:

CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO

PROCESSO PARTICIPATIVO DE APROFUNDAMENTO EM NÍVEL INSTITUCIONAL

Procurando garantir a manifestação de cada profissional do quadro do magistério, é fundamental que as orientações sejam seguidas.

MOMENTO INDIVIDUAL

A ser realizado por todos os Docentes e Gestores da Instituição.

É o momento do **posicionamento pessoal** dos profissionais do magistério; trata-se da contribuição de cada um (e de todos) para a melhoria do sistema de ensino.

1ª) Leitura do texto

Tendo em vista que o propósito desta leitura é o estudo, o leitor deve grifar passagens/palavras-chave, destacando o que é importante às discussões; identificar os referenciais teóricos que subsidiam o texto; e identificar/analisar qual é a concepção teórica que vigora para o tema proposto.

2ª) Registro reflexivo (ANEXO I - este roteiro precisa ser feito individualmente e deverá ser arquivado, compondo o processo de atualização do Marco Referencial)

MOMENTO EM GRUPO

A ser realizado por todos os Docentes e Gestores da Instituição.

Momento de **sistematização das ideias individuais**. Portanto, é uma tarefa de desenvolvimento do **texto coletivo** de responsabilidade de cada instituição educacional.

Fase 1:

1. Escolha entre os pares quem será responsável pelo registro das propostas (ANEXO 2), bem como pelo desenvolvimento do texto que representa a instituição escolar (ANEXO 3).
2. Apresentação das ideias redigidas individualmente (ANEXO 1)
3. Listagem dos consensos e contradições apresentadas (ANEXO 2 - a ser redigido pelo Representante da Instituição/ arquivar).
4. Definição dos elementos, que o responsável pela redação redigirá, representando o pensamento da escola.

Fase 2:

- Leitura do texto coletivo, representativo da instituição, que será encaminhado à Secretaria da Educação, com assinatura coletiva dos participantes do processo.
- Este texto será encaminhado à Plenária em rede sobre o tema.

Atenciosamente,

Giane Aparecida Sales da Silva Mota

Diretora de Área de Gestão Pedagógica

AVALIAÇÃO

TEXTO EXTRAÍDO DO MARCO REFERENCIAL DE SOROCABA

Com o objetivo de buscar permanentemente a qualidade social da educação, em coerência com as diretrizes do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria Municipal de Educação de Sorocaba, potencializando as experiências educativas cidadãs, no contexto da Cidade Educadora, Sorocaba vem construindo tanto a avaliação do processo de ensino e aprendizagem como a avaliação institucional, consideradas importantes ferramentas de desenvolvimento da política educacional.

A relevância dessas iniciativas impacta, positivamente, a gestão educacional do município, como acontece ao longo dos últimos anos, na medida em que possibilita que escolhas e decisões mais consistentes possam ser tomadas por parte da Secretaria da Educação e por parte dos gestores das unidades de ensino, que além de oferecerem de forma transparente os dados necessários ao planejamento, otimizam o tempo para reestruturação das ações, aumentando, com isso, a eficácia da gestão pública na aplicação de recursos.

Com a institucionalização da cultura da avaliação, torna-se possível verificar, diante dos recursos disponibilizados, os processos e resultados alcançados pela política educacional, criando condições para que se possa analisar e interpretar o significado social que tais resultados expressam e em que medida eles garantem o direito da criança, do adolescente, do jovem, e do adulto de aprenderem, além de acompanhar processualmente as aprendizagens dos estudantes. Afinal, o que mais interessa à avaliação educacional é contribuir para a garantia desse direito, para que todas as pessoas dos diferentes segmentos da educação se tornem críticas, reflexivas, conscientes e que os educandos exerçam a sua cidadania desde a infância.

Ao construir um sistema de avaliação institucional de política educacional, a Secretaria Municipal de Educação de Sorocaba busca, além dos resultados e impactos pontuais para a comunidade, também avaliar a contribuição dessa política à Sorocaba, uma Cidade Educadora, alcançando as Metas de Educação dos Objetivos do Milênio como uma das categorias do processo pedagógico.

É relevante refletir sobre os princípios e pressupostos que permeiam o processo avaliativo

no âmbito de uma educação cidadã no contexto de uma cidade educadora. Diversas são as definições e as formas de olhar existentes sobre a avaliação educacional. A avaliação em geral é um tema extenso e complexo, prestando-se a várias abordagens, especialmente quando se trata de avaliação educacional. Ao avaliar uma política educacional, um programa, ou mesmo as práticas desenvolvidas por professores em relação ao currículo e as relações com os estudantes, algum julgamento de valor é atribuído. A partir de tal julgamento, tomam-se decisões a respeito de sua continuidade, modificações, ou mesmo sobre sua extinção.

Um dos pressupostos fundamentais de um processo de avaliação é que este não se constitui apenas em um dispositivo técnico a serviço da gestão. A avaliação é, antes, uma construção social, sobretudo política, na medida em que organiza determinadas visões de mundo e se constitui, pelo menos, potencialmente, em um instrumento de intervenção democrática que se manifesta como um ato dinâmico que qualifica e subsidia o reencaminhamento da ação, possibilitando consequências positivas na direção da construção dos resultados que se deseja (LUCKESI, 1996).

Entende-se a avaliação do processo de ensino e aprendizagem a partir do pensamento de Hoffman (1991), ao conceber a “prática avaliativa mediadora”, não como uma promoção burocrática do estudante, mas uma avaliação para o desenvolvimento moral e intelectual, para promover a cidadania do estudante como um sujeito digno de respeito, consciente de seus direitos e deveres e que tenha acesso a todas as oportunidades que a vida social possa lhe oferecer.

A avaliação da aprendizagem é assunto, preferencialmente, do professor em sala de aula e em diálogo com os estudantes, os principais interessados no processo. A avaliação institucional, coerente com a diretriz da política educacional por uma Escola Cidadã, e ancorada no projeto ecopolítico-pedagógico, é concebida como um processo que deve envolver todos os segmentos com vistas a negociar patamares adequados de qualidade social da educação e de aprimoramento constante, a partir dos problemas concretos vivenciados pela Escola. Se a avaliação em larga escala é externa, a avaliação institucional é interna e sob controle da escola (FREITAS, 2007).

O tema avaliação qualifica a educação, como também os serviços prestados pela Instituição. Assim, a avaliação de aprendizagem não pode ser separada de uma avaliação institucional. Mesmo sendo de naturezas diferentes – enquanto a institucional é restrita à política educacional, a avaliação de aprendizagem se refere mais, especificamente, ao aprendizado escolar do estudante – elas são inseparáveis, pois o aprendizado depende das condições institucionais e da consolidação

do projeto eco-político-pedagógico da escola.

A avaliação de políticas públicas de educação guarda complexidades e especificidades singulares. Essas políticas, desde a sua decisão, implementação e execução estão permeadas por valores, pautas culturais, demandas e pressões múltiplas dos diversos sujeitos envolvidos; sejam eles gestores, professores, educandos, familiares e outros beneficiários. Portanto, trata-se de um campo multidisciplinar e multirreferenciado, isto é, exige uma leitura plural, em função da influência de diversos referenciais distintos e heterogêneos envolvidos, tais como: sociológico, psicológico, político, econômico, organizacional, institucional, entre outros. Assim, é nessa condição que novos paradigmas devem ser buscados para dar fundamentação à avaliação de uma política educacional tanto no que se refere à avaliação de aprendizagens dos estudantes como no que se refere ao processo de avaliação institucional. Sendo múltiplos os processos, resultados e impactos e, por conseguinte, derivados de diversas causas e fatores, uma avaliação deve envolver não apenas a medição ou a mensuração, mas também um olhar mais amplo sobre a dinâmica social em que a ação educativa se desenvolve, assim como incorporar as apreensões da população beneficiária que passam a ser consideradas durante todo o processo avaliativo.

A seguir, serão detalhadas as avaliações realizadas no âmbito da política educacional de Sorocaba, em dois níveis que se complementam: avaliação do processo ensino e aprendizagem e avaliação institucional.

AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

No que se refere especificamente à avaliação do processo de ensino e aprendizagem, entende-se que, idealmente, esta deixa de ser uma cobrança para se transformar em um momento de construção do conhecimento (VASCONCELOS, 1994), tanto para os educandos quanto para os professores. Dessa forma, não se concebe uma avaliação unilateral, sem compartilhamento do sentido da ação. Na perspectiva da educação libertadora, preconizada pela Escola Cidadã, a dialogicidade se constitui como elemento fundamental da avaliação, pois possibilita que o conhecimento seja construído coletivamente, desmontando os modelos meritocráticos,

PALÁCIO DOS TROPEIROS - 1º andar

Av. Eng. Carlos Reinaldo Mendes 3.041 – Alto da Boa Vista – CEP 18013-280 – Sorocaba – SP

Fone: (15) 3238.2200 / 2203

sentenciosos, classificatórios e punitivos inspirados na concepção burocrática e no paradigma instrumental, transformando-os em processos de aprendizagem solidária e emancipatória. Enquanto a concepção educacional e avaliação positivistas enfatizam a permanência, a estrutura, o estático, o produto, transformando os estudantes “em meros arquivos especulares das verdades descobertas previamente pelos professores” (ROMÃO, 1998, p. 88), na Escola Cidadã, em que a educação é concebida a partir de uma realidade mutável, dinâmica, dialética, a avaliação é uma atividade cognoscitiva, em que o educador e educando refletem e refazem permanentemente o itinerário formativo transformando a sala de aula em um verdadeiro círculo de investigação do conhecimento e de seus processos de abordagem do conhecimento.

Ainda em relação à avaliação do processo ensino e aprendizagem, reconhece-se que há diferentes tipos de avaliação: a inicial (diagnóstica, prognóstica), a mediadora (formativa, dialógica) e a somativa ou classificatória (ROMÃO, 1998). Os procedimentos, técnicas e instrumentos para atender as diversas funções que a avaliação contempla também devem ser diversificados: observação, provas, testes, portfólio, acompanhamento, autoavaliação, e quaisquer outros que sejam definidos de forma dialogada com os envolvidos (estudantes, professores, família, sistema). Entende-se que o Conselho de série/classe/termo/reunião de avaliação ensino aprendizagem, o contato permanente com as famílias, o apoio dos profissionais do Centro de Referência em Educação de Sorocaba, também são recursos que a escola deve buscar para melhoria do processo educacional.

Com inspiração na cultura avaliativa mediadora, cunhada por Hoffmann (1991), compreende-se que a avaliação não é uma atividade formal ou meramente técnica que encerra um processo de ensino e aprendizagem linearmente proposto, mas sim uma ação mediada por professor e estudante pela qual se encoraja a reorganização do saber. Esse entendimento da ação avaliativa mediadora como portadora de elementos tais como ação, movimento, provocação na tentativa de reciprocidade intelectual de professores e estudantes buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as, tem como objetivo

[...] opor-se ao modelo do “transmitir, verificar e registrar” e evoluir no sentido de uma ação avaliativa reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com os seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção do saber enriquecido, construído a

partir da compreensão dos fenômenos estudados (HOFFMANN, 2010, p. 51).

Vale lembrar que a concretização da prática avaliativa mediadora acontece baseada nos seguintes princípios norteadores:

- Que a avaliação atenda, em primeira instância, aos propósitos de uma ação de melhoria de aprendizagem dos estudantes.

- Que a avaliação esteja comprometida com um projeto de futuro dos estudantes. Nesse tipo de avaliação, o (a) professor(a) interpreta a prova não para diagnosticar o que o estudante ou o grupo não sabe, mas para pensar em quais estratégias pedagógicas ele deverá desenvolver para atender esse estudante ou o grupo e definir qual o planejamento adequado deverá implementar para que os estudantes sejam mais coerentes, mais precisos e tenham maior riqueza de ideias.

- Que a avaliação seja baseada em princípios éticos. A avaliação deve ressaltar não só o conhecimento do estudante, mas também o reconhecimento destes como sujeito a partir de suas necessidades, de suas vivências, de seu conhecimento. Estudantes com deficiência precisam de atendimento especial. Não há tempos padronizados para todos, mas há clareza de princípios, parâmetros de qualidade a partir de um consenso estabelecido pelos professores em consonância com uma proposta político-pedagógica clara e participativa.

A partir desses princípios norteadores, a avaliação processual e contínua se apresenta coerente com a concepção de Educação Cidadã, à medida que reconhece o momento da avaliação como ponte da relação ensino e aprendizagem. Esse binômio objetivos/avaliação orienta a seleção de conteúdos, a metodologia, as estratégias, a otimização de recursos e as decisões de registros formais, prescritas no Regimento Escolar. Ao conceber que a avaliação seja contínua, é de vital importância que os estudantes tenham várias oportunidades de expressar os seus conhecimentos a respeito de um estudo ou noção e que essas várias expressões sejam observadas pelo professor durante todo o processo.

Na perspectiva da Educação Cidadã, a avaliação não incorpora apenas a dimensão cognitiva ou somente os conteúdos conceituais trabalhados pelo professor, mas atitudes e hábitos que são adquiridos pelas relações sociais proporcionadas pela escola. Assim como planejamos um currículo voltado à formação de competências ligadas a um saber conhecer, fazer, ser e conviver, também a avaliação – e os instrumentos que a concretizam – precisa contemplar essas dimensões, pois, como ressalta Hoffmann (1991) não deve existir uma dicotomia entre avaliação e educação, pois se

avaliamos para educar, as nossas práticas avaliativas devem expressar toda a concepção político-pedagógica da Escola.

A avaliação do processo de ensino e aprendizagem que ocorre no âmbito da sala de aula, e que vem sendo implementada pela política educacional de Sorocaba, está coerente com as normas e recomendações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/96) que prevê, em seu artigo 24, inciso V, que a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: avaliação contínua e cumulativa do desempenho do estudante, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

A mesma lei amplia ainda o entendimento deste dispositivo, indicando:

- a possibilidade de aceleração de estudos para estudantes com atraso escolar;
- a possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- o aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- a obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

No que se refere ainda à avaliação do processo de ensino e aprendizagem, além de dispor explicitamente sobre o que diz respeito aos aspectos no âmbito da sala de aula, a mesma Lei 9394/96 dispõe também da avaliação externa, em seu artigo 9º: A União incumbir-se-á de: [...] VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.

Observa-se nitidamente que este artigo trata da avaliação externa do processo de ensino e aprendizagem. A avaliação externa em larga escala é hoje um dos principais pilares das políticas educacionais no âmbito nacional e estadual. Os estudantes da rede municipal podem participar de:

- Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp): A rede municipal participa desta avaliação para obter dados sobre a aprendizagem em nosso sistema. A prova do Saresp, na Rede Municipal de Educação de Sorocaba avalia as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática;
- Prova Brasil: é um exame complementar que compõe o Sistema de Avaliação da Edu-

cação Básica e um dos componentes para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb);

- Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): é um conjunto de sistemas de avaliação do ensino brasileiro, desenvolvido e gerenciado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, autarquia do Ministério da Educação (MEC);

- - Exame Nacional para Certificação de Competências de Educação de Jovens e Adultos (ENCCEJA): são provas que ocorrem através da Diretoria de Ensino (rede estadual). É uma avaliação voluntária e gratuita ofertada às pessoas que não tiveram oportunidade de concluir os estudos para aferir competências, habilidades e saberes adquiridos tanto no processo escolar quanto no extraescolar.

- - Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): é uma prova criada em 1998 pelo Ministério da Educação do Brasil, utilizada para avaliar a qualidade geral do ensino médio no país. Posteriormente, o exame começou a ser utilizado como exame de acesso ao ensino superior em universidades públicas brasileiras através do Sistema de Seleção Unificada (Sisu).

Em relação à Educação Infantil, o artigo 31 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/96) diz que, “a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. E a resolução 5, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, preconiza no artigo 10 que “As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo”?

Avaliação institucional

Assim como na avaliação do processo de ensino e aprendizagem, a avaliação institucional, na perspectiva dialógica (ROMÃO, 1998), tem por objetivo fundamental a emancipação das pessoas e não a punição.

A avaliação que tem como objetivo a classificação, nada transforma. Como afirma Luckesi (1996), para não ser autoritária e conservadora, a avaliação poderá ser diagnóstica, ou seja, ser o instrumento dialético do avanço, da mudança e, em última instância, um instrumento de identificação de novos rumos.

Nesse sentido, uma avaliação institucional deverá acompanhar a implantação de um projeto político pedagógico próprio, coerente com as diretrizes de sua política educacional. Para que possa reorientar os rumos de uma instituição educacional, é necessário que ela dialogue com certo padrão de qualidade institucional a ser alcançado, além de captar os pontos vulneráveis do organismo institucional e apontar o caminho de sua superação para que, assim, reveja suas práticas e reestruture suas ações, melhorando os padrões de desempenho da administração pública na busca de resultados, efetividade das políticas, transparência, racionalidade e eficiência na alocação dos recursos públicos.

Historicamente, o processo de avaliar políticas e programas na esfera pública é uma preocupação recente que surgiu, com maior intensidade na década de 1980, a partir das profundas transformações ocorridas no Estado e na sociedade. Em especial, na área da educação, avaliar e mensurar a qualidade da educação nasce da necessidade de tornar visível o resultado de uma atividade valorizada em si mesma e concebida como um instrumento de política pública mais adequada para resolver os problemas de sobrevivência e desenvolvimento das sociedades. Seguindo a tendência mundial, no Brasil, a avaliação de sistemas e programas educacionais tem crescido muito nos últimos 20 anos, especialmente a partir das exigências introduzidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/96), do Ministério da Educação, que preconiza que cada município construa seu Plano Municipal de Educação e avalie de forma mais sistemática o alcance dos investimentos realizados pela Política Educacional por meio dos programas e projetos.

A avaliação institucional tornou-se especialmente visível, no Brasil, a partir da implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), iniciado em 1990, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), sob coordenação do Ministério da Educação.

A proposição de uma avaliação institucional às escolas é ser uma ferramenta gerencial para acompanhamento das condições institucionais e do projeto eco-político-pedagógico da escola, atendendo a várias dimensões (ambiente educativo, ambiente físico, gestão, entre outros), mas todas com foco na dimensão pedagógica traduzida pela melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem de todos os estudantes. Em Sorocaba, essa avaliação ocorre anualmente e há um dia específico no Calendário Escolar para que toda a comunidade se reúna e reflita sobre a escola por meio do documento intitulado Avaliação Educacional. Nesse sentido, não é tarefa exclusiva do

ANEXO B - Documentos oficiais: Avaliação dos professores

De: Claudia Maria Andreoli

Enviado: sexta-feira, 19 de dezembro de 2014 13:49

Para: Fani Albertoni Pizarro Ramos

Assunto: estudo do marco referencial do Cei 105

Concepção de avaliação sobre a visão do CEI 105

Avaliação na Educação Infantil começa a partir do momento que a criança é inserida dentro do contexto escolar, no qual ocorre a 1º fase do desenvolvimento da infância onde se constroem os aspectos da linguagem, cognição sócio-afetiva e seu raciocínio lógico e físico desenvolvendo de maneira global no processo educativo sem o intuito de promoção.

Através da observação, documentação, reflexão e compreensão contínua, para reorientar a qualificação da prática pedagógica.

Com o olhar mais atento do professor observar como o aluno demonstra seus sentimentos e alcança suas reais potencialidades, respeitando o contexto que a criança está inserida, as diversidades culturais e intelectuais.

Nesse mesmo olhar avaliação deverá ser rica, sensível e significativa das experiências e competências com intervenções pontuais e pedagógicas.

Os meios pelos quais poderemos visionar esses processos são: portfólios, relatórios, fotos, registros, fichas e textos, ocasionando um canal de escuta entre o educador, educando e pais.

Avaliar passa à ser um compromisso social de um sujeito aprendiz que necessita de uma educação de qualidade, observadora e reflexiva de todos que fazem a escola, seus atores com vista a uma educação de qualidade.

Participantes :

Berçário A Lídia

Berçário B Valeria

Creche I A Vanessa

Creche B Aline

Creche II A Regina

Creche II B Sonia

Creche III a Jane

Creche III B Lílian

Orientação Pedagógica : Claudia Maria Andreoli

CEI 17 "ISSA LATUF"
CEI 30 "MARIA PEDROSO BELLOTI"
PROCESSO PARTICIPATIVO DE ATUALIZAÇÃO DO MARCO REFERENCIAL/CONCEITUAL

Nós, professoras e equipes gestoras dos CEI 17 e CEI 30 ficamos responsáveis por estudar e analisar o texto sobre:

CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO

Após leitura e estudo individual do texto, as ideias foram primeiramente socializadas entre a equipe da própria escola e posteriormente entre as equipes das duas escolas. Apresentamos abaixo algumas das reflexões que entendemos poder contribuir com a atualização do marco referencial e com a melhoria do sistema de ensino, na medida em que a Rede Municipal de Sorocaba constrói a concepção de avaliação que deve acompanhar o processo de ensino e aprendizagem em suas Unidades Educacionais.

SISTEMATIZAÇÃO DAS IDEIAS - MOMENTO EM GRUPO

1. Apresentação das ideias discutidas:

Considerou-se que o texto sobre avaliação presente no marco referencial é de boa qualidade, precisando, em nosso entendimento, estabelecer maior conexão com a prática, uma vez que traz a concepção de avaliação diagnóstica e mediadora, enquanto ainda observa-se ser muito forte, sobretudo no Ensino Fundamental e Médio, o caráter classificatório evidenciado pela prática das avaliações externas nas quais os indicadores acabam supervalorizando o produto final em detrimento de uma maior concentração e empenho no processo de ensino e aprendizagem.

Com relação ao texto foram apontadas as seguintes questões:

- Manutenção do conceito de "Cidade Educadora" – foi discutida a incoerência muitas vezes presente na prática imposta pelas políticas públicas. Necessidade de fazer jus ao lema.
- Foi observada a necessidade de inserção de um parágrafo com a consideração dos aspectos informais de avaliação;
- Foi proposta a exposição do conceito de Avaliação Formativa de forma mais aprofundada: critérios definidos coletivamente, auto avaliação e *feed back*. * Aprofundamento do conceito de auto avaliação;
- Exclusão do "Centro de Referência em Educação" no segundo parágrafo da página 35.
- Inclusão do artigo 10 das Diretrizes Curriculares de Educação Infantil na página 37.
- Avaliação é citada como conteúdo do Regimento Escolar. Foi apontada a necessidade de revisão dos artigos 56 e 57 do referido documento ("fichas").

a) As ideias explicitadas no texto estão em consonância com a concepção de Avaliação que **vigora** nos documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação? Por quê?

Sim. No contexto de Cidade Educadora, a Secretaria da Educação vem construindo tanto a avaliação do processo de ensino aprendizagem, como a avaliação institucional, considerados importantes ferramentas de desenvolvimento da política educacional. Com relação a avaliação do processo de ensino e aprendizagem, as ideias estão coerentes com a concepção de avaliação qualitativa (DEMO, 1988).

“Reconhece-se que há diferentes tipos de avaliação: a inicial (diagnóstica, prognóstica), a mediadora (formativa, dialógica) e a somativa ou classificatória (ROMÃO, 1998)” (p.35)

O conceito de “Avaliação Mediadora” (HOFFMANN) é enfatizado no texto, entretanto, sugerimos um parágrafo de aprofundamento da “Avaliação Formativa” - por compreender que esta explicitação contribui para um olhar sensível no ato de avaliar, na perspectiva global do processo (inclusive em sua consideração de aspectos informais): contexto, aluno-afetividade, valores, atitudes, cognição; professor: práticas didáticas metodológicas e até mesmo a estrutura física e pedagógica da instituição de ensino.

b) Dentre os referenciais teóricos apresentados ao longo do texto, há sustentação teórica adequada à temática apresentada? Por quê?

Sim. Totalmente sustentada teoricamente no contexto da “Escola Cidadã, em que a educação é concebida a partir de uma realidade mutável, dinâmica, dialética, a avaliação é uma atividade cognoscitiva, em que o educador e educando refletem e refazem permanentemente o itinerário formativo transformando a sala de aula em um verdadeiro círculo de investigação do conhecimento e de seus processos de abordagem do conhecimento”(p.35).

“Um dos pressupostos fundamentais de um processo de avaliação é que este não se constitui apenas em um dispositivo técnico a serviço da gestão. A avaliação é, antes, uma construção social, sobretudo política, na medida em que organiza determinadas visões de mundo e se constitui, pelo menos, potencialmente, em um instrumento de intervenção democrática que se manifesta como um ato dinâmico que qualifica e subsidia o reencaminhamento da ação, possibilitando consequências positivas na direção da construção dos resultados que se deseja” (LUCESI, 1996)

“Entende-se a avaliação do processo de ensino e aprendizagem a partir do pensamento de Hoffman (1991), ao conceber a “prática avaliativa mediadora”, não como uma promoção burocrática do estudante, mas uma avaliação para o desenvolvimento moral e intelectual, para promover a cidadania do estudante como um sujeito digno de respeito, consciente de seus direitos e deveres e que tenha acesso a todas as oportunidades que a vida social possa lhe oferecer”.

“A avaliação da aprendizagem é assunto, preferencialmente, do professor em sala de aula e em diálogo com os estudantes, os principais interessados no processo. A avaliação institucional, coerente com a diretriz da política educacional por uma Escola Cidadã, e ancorada no projeto eco-político-pedagógico,

é concebida como um processo que deve envolver todos os segmentos com vistas a negociar patamares adequados de qualidade social da educação e de aprimoramento constante, a partir dos problemas concretos vivenciados pela Escola. Se a avaliação em larga escala é externa, a avaliação institucional é interna e sob controle da escola" (FREITAS, 2007)

"No que se refere especificamente à avaliação do processo de ensino e aprendizagem, entende-se que, idealmente, esta deixa de ser uma cobrança para se transformar em um momento de construção do conhecimento (VASCONCELOS, 1994), tanto para os educandos quanto para os professores".

c) Considerando os documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação, você sugere outros autores para enriquecer a argumentação teórica deste texto? Quais? Explique.

Sim. **Villas Boas** ao ressaltar que:

Avaliação formativa é a que engloba todas as atividades desenvolvidas pelos professores e seus alunos, com o intuito de fornecer informações a serem usadas como *feedback* para reorganizar o trabalho pedagógico. *Feedback* é o elemento-chave na avaliação formativa. Diz respeito à informação, ao próprio aluno, a quão bem sucedido ele foi no desenvolvimento de seu trabalho. (VILLAS BOAS, 2008, p.39)

Ainda segundo Villas Boas:

É necessário que o aluno: a) conheça o que se espera dele (objetivos e aprendizagem); b) seja capaz de comparar o seu nível atual de desempenho com o esperado; c) se engaje na ação apropriada que leve ao fechamento da distância entre os níveis. Essas condições são satisfeitas simultaneamente; não etapas a serem vencidas isoladamente. (VILLAS BOAS, 2008, p.41)

Vasconcelos (2008) admite que este novo olhar avaliativo remete à necessidade de envolvimento dos sujeitos com tal processo; para haver mudança é preciso compromisso com uma causa, que pede tanto a reflexão, a elaboração técnica, quanto à disposição efetiva, o querer.

Com relação ao conceito de auto avaliação, segundo (HOFFMANN, 2001, p.78 apud RAMOS et all) é um instrumento de avaliação, que se realiza em "processo", assim como a avaliação, quando significativa ao considerar que "um processo de auto avaliação só tem significado enquanto reflexão do educando, tomada de consciência individual sobre suas aprendizagens e condutas cotidianas, de forma natural e espontânea como aspecto intrínseco ao seu desenvolvimento, e para ampliar o âmbito de suas possibilidades iniciais, favorecendo a sua superação em termos intelectuais". Evidencia também que tal processo torna o aluno responsável por sua aprendizagem, tornando-o capaz de modificar os caminhos de seu conhecimento e através dela "(...) se observam os interesses e os avanços de toda a turma(...)" (HOFFMANN, 2005). Estas autoras lembram que a "auto avaliação pode ser realizada desde a Educação Infantil, podendo-se ter resultados ainda melhores com a sinceridade das pequenas, que são o fiel reflexo de seu "mestre". Nessa fase é que encontra-se o período mais fértil para mostrar às crianças que a avaliação é apenas um acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental" (LDB 9394/96).

HOFFMANN – Jussara. Avaliar para promover – as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001 apud RAMOS, Graziela, GUEDES, Isabel Maria Monteiro, SILVA, Tissiana Kohler da - extraído do site “Psicopedagogia on line” – A função educativa da auto avaliação – em <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=806>

HOFFMANN – Jussara. O jogo do contrário em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2005.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação da aprendizagem: práticas de mudanças – por uma práxis transformadora. 9. Ed., São Paulo: Libertad, 2008.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Virando a escola do avesso por meio da avaliação. 1.ed., Campinas, SP: Papirus, 2008.

d) Que partes ou termos devem ser excluídos/incluídos no texto? Por quê?

Sugestão de:

- Exclusão do “Centro de Referência em Educação” no segundo parágrafo da página 35.

- Inclusão do artigo 10 das Diretrizes Curriculares de Educação Infantil na página 37:

Art. 10 – “As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);

III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);

IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;

V - a não retenção das crianças na Educação Infantil”

2. Listagem dos consensos e contradições apresentadas.

- Ênfase no conceito de “Cidade Educadora” – contradição com a realidade apresentada;

- Avaliação Formativa/Mediadora – investe no processo dos três níveis de avaliação, sendo uma consequência o produto final satisfatório.

- Avaliação é citada como conteúdo do Regimento Escolar. Foi apontada a necessidade de revisão dos artigos 56 e 57 do referido documento (“fichas”).

Membros das equipes:

Débora Della Viola Groppo
Débora Della Viola Groppo

M. Corsi
Maria Elisa Corsi

Solange Rachid de Almeida Isquierdo
Solange Rachid de Almeida Isquierdo

Verônica Herrera Estebam de Brito
Verônica Herrera Estebam de Brito

Sueli Gomes de Almeida Flório
Sueli Gomes de Almeida Flório
Diretora do CEI 17

Camila Zamuner dos Santos
Camila Zamuner dos Santos

Cecília Pineda Pietrobon da Silva
Cecília Pineda Pietrobon da Silva

Eliane Aparecida de Arruda Arcelino
Eliane Aparecida de Arruda Arcelino

Maria Claudilene de Oliveira Silva
Maria Claudilene de Oliveira Silva

Solange Ana Prenholatto Lopes
Solange Ana Prenholatto Lopes

Solange Maria Theodoro
Solange Maria Theodoro

Regina Maria Aparecida Maiello Alcoléa
Regina Maria Aparecida Maiello Alcoléa
Diretora do CEI 30

Doraci Moron Parra Münhoz
Doraci Moron Parra Münhoz

Orientadora Pedagógica do CEI 17 e CEI 30

Hélio Rosa



Prefeitura de
SOROCABA

Secretaria da Educação

ANEXO III: Texto Conclusivo da Equipe dos Profissionais do Magistério da Instituição

(Solicitamos a assinatura dos docentes e gestores participantes do processo. Obrigada!)

TEMA:

CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO

O texto faz uma abordagem da importância da avaliação do processo de ensino e aprendizagem e da avaliação institucional as quais possibilitam refletir sobre os princípios e pressupostos do processo avaliativo na busca de uma educação enquanto construção social.

A avaliação é uma importante ferramenta na política educacional, sendo observados os seguintes critérios na verificação do rendimento escolar: avaliação contínua e cumulativa do desempenho do estudante, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

Observamos que o texto está baseado em ideias de grandes autores, tais como: Vasconcelos, Romão, Hoffmann, Luckesi entre outros, e não percebemos a ausência de um outro autor que possa agregar conteúdo ao referencial.

Tanto a avaliação de ensino aprendizagem como a avaliação institucional, acompanham as transformações ocorridas na sociedade e está dentro da LDB 9394/96, nos três níveis de avaliação (sistema, escola e sala de aula).

Todos os referenciais apresentam a ideia da importância da construção do conhecimento, da investigação e de seus processos de abordagem da troca de ideias, avaliação processual contínua, saber conhecer, fazer, ser e conviver, instrumento dialético de avanço, participação da

PALÁCIO DOS TROPEIROS - 1º andar

Av. Eng. Carlos Reinaldo Mendes 3.041 - Alto da Boa Vista - CEP 18013-280 - Sorocaba - SP

Fone: (15) 238.2200 / 2203



Prefeitura de
SOROCABA

Secretaria da Educação

comunidade escolar, porque se firma em uma profunda reflexão teórica atrelada à formação do ser social.

De acordo com essa análise, percebemos que nenhuma parte ou termo devem ser excluídos, pois as ideias expressadas estão bem claras e coerentes com a prática avaliativa firmada nesta unidade escolar.

Data: 06 / 11 / 2014



Prefeitura de
SOROCABA

Secretaria da Educação

E.M. "Dr. Hélio Rosa Baldy"

Rua Tarcizo Geraldo Dario nº 163, Jardim São Guilherme II
Sorocaba- SP CEP : 18074-660 Tel.: (15) 3226-2245

COMUNICADO

Através deste, damos ciência a equipe escolar sobre comunicado SEDU/DAGPE 82/2014 –
ATUALIZAÇÃO DO MARCO REFERENCIAL.

Atenciosamente

A Direção
06/11/2014

1	ADRIANA DE FATIMA GOMES TRAGHETTA GUIDONI	<i>Adriana</i>
2	ARACELIS PENHA PARRE MASCHETO	<i>Aracelis</i>
3	CATIA NERY CAETITE	AM.
4	CLAUDIA AIRES MARTINS DORDETTO	LICENÇA ESPECIAL
5	CONCEIÇÃO APARECIDA ARTUZO DE ANDRADE	<i>Conceição</i>
6	CRISTIANE PADILHA XAVIER DE OLIVEIRA	<i>Cristiane</i>
7	DÉBORA ANDREIA WERLY MACIEL	<i>Debora</i>
8	DEBORA CARDOSO RODRIGUES	<i>Debora</i>
9	EDILENE RAMOS SANTOS	<i>Edilene</i>
10	EDINALVA PROENÇA RAMOS	<i>Edinalva</i>
11	ELAINE APARECIDA PETRIN	<i>Elaine</i>
12	ELISANGELA MARIA FABRIN	<i>Elisangela</i>
13	FLAVIA LILIANA CRIGER	<i>Flavia</i>
14	FRANCINE DINIZ DE CAMPOS	<i>Francine</i>
15	GABRIELA REGINA DE CASTRO DAS MERCES	<i>Gabriela</i>
16	GISELE MASSENA RODRIGUES	<i>Gisele</i>
17	JOSELAIN APARECIDA DE ALMEIDA GOES BATISTA	<i>Joseleine</i>
18	KELLY BARBOSA NASCIMENTO	<i>Kelly</i>
19	MAGALI CONTRO RIBEIRO	<i>Magali</i>
20	MAISA CAVALVANTE PAREIRA RODRIGUES	<i>Maissa</i>
21	MARIA APARECIDA ROBERTO SONEGO	ATRIBUIÇÃO SUPORTE PEDAGÓGICO
22	MARIA JAILMA PINTO	<i>Maria</i>
23	MARISA BEZERRA DE OMENA BARBE	<i>Marisa</i>
24	MELISSA CRISTINA FERNANDES DA SILVA	<i>Melissa</i>
25	MILENA OLIVEIRA BLAU	<i>Milena</i>
26	PAULA CANDIDO SOARES MATIAS	<i>Paula</i>
27	ROBERTA MAZOTINI	<i>Roberta</i>
28	SANDRA REGINA D ANGELO DE MORAIS	<i>Sandra</i>
29	SIMONE LEMES MENA SFGATE	<i>Simone</i>
30	TATIANA FRANCO DE CAMARGO	<i>Tatiana</i>
31	TEREZINHA GONCALVES BARBERIO	<i>Terezinha</i>
32	VALQUIRIA VERGENNES DA SILVA	<i>Valquiria</i>
33	VIVIANE DE LIMA GARCIA	<i>Viviane</i>

E.M. "Dr. Hélio Rosa Baldy"

Rua Tarcizo Geraldo Dario nº 163, Jardim São Guilherme II
Sorocaba- SP CEP : 18074-660 Tel.: (15) 3226-2245

COMUNICADO

Através deste, damos ciência a equipe escolar sobre comunicado SEDU/DAGPE 82/2014 –
ATUALIZAÇÃO DO MARCO REFERENCIAL.

Atenciosamente

A Direção
06/11/2014

Nome	Assinatura
ADRIANA ALVARES	
ANA PAULA DA FONSECA BARRETO FREITAS	LICENÇA SAÚDE
APARECIDA DE FATIMA JURACY PEREIRA	
CLAUDEMIR BATISTA	
DILVANA ASSUNCAO TOME LOMBARDI	Dilvana Lombardi
ERICSON RUIZ ALCALDE	Ericson Ruiz Alcalde
GLAUCIA AMENDOLA FULLMANN DAVANSO	
JEAN PAULO TOBIAS DA SILVA	Jean Paulo Tobias da Silva
JULIANA PONTES CARDOSO FERNANDES	
MARIANA DE PAULA LEME	Mariana de Paula Leme
RODOLFO LAZARO ABRAHAO	FÉRIAS
ROSIERI ALEXANDRE	Rosieri Alexandre
SOLANGE REGINA DE OLIVEIRA	LICENÇA SAÚDE
STEFANI CRISTINE ALMEIDA SANT'ANNA	Stefani Cristina Almeida Sant'Anna

ANEXO III: Texto Conclusivo da Equipe dos Profissionais do Magistério da Instituição

TEMA: CONCEPÇÃO DA AVALIAÇÃO

A proposta de avaliação do processo de ensino aprendizagem busca um olhar amplo sobre o âmbito da avaliação institucional e sua dinâmica social na qual a ação avaliativa visa os dois níveis de avaliação: avaliação do processo de aprendizagem e avaliação institucional como importantes ferramentas para o desenvolvimento da política educacional. Segue os critérios de uma avaliação contínua e cumulativa do desempenho com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos ao longo do ano vigente de acordo com a Lei nº 9394/96.

Muitos dos autores mencionados dedicam-se aos estudos sobre a complexidade dos processos avaliativos e defendem a avaliação mediadora e ou dialógica ao contrário de um simples documento. Assim o processo visa o desenvolvimento individual do aluno, a reflexão sobre as aprendizagens, reconstruções e intervenções educativas bem como possibilidades de repensar situações de aprendizagem.

O texto base apresenta os seguintes teóricos: Vasconcelos e Luckesi mencionam a avaliação como uma construção; Freitas concebe avaliação enquanto processo; Romão aponta diferentes tipos de avaliação (inicial, prognóstica e diagnóstica), mediadora (formativa e dialógica) e somativa ou classificatória, enquanto Hoffman defende avaliação mediadora e reguladora a qual encoraja e promove cidadania.

A equipe escolar concebe os teóricos estudados e indica Zabala com sua contribuição na avaliação formativa reguladora, a transparência no processo educativo para que se evite o autoritarismo nos trazendo necessidade em considerar a multiplicidade das aprendizagens.

Para o autor a aprendizagem do aluno pode também ser avaliada como resultante das condições gerais propiciadas pela Instituição Escolar, vinculando o aluno às condições gerais que a escola lhe oferece.

Entretanto há necessidade do documento apresentar uma abordagem mais consistente no que tange a avaliação dos alunos com deficiência. Citar apenas que "estudantes com deficiência precisam de atendimento especial" é insuficiente. Faz-se necessário debruçar-se sobre as questões avaliativas desses alunos e para isso sugere como contribuição a utilização dos PCNs e uma definição do papel do CRE enquanto apoio a esses alunos e equipe docente. O grupo então sugere como contribuição: BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares*. Secretaria de Educação Especial. Brasília 1998 em seu trecho final que trata de avaliação bem como: BRASIL. *Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos na escola-Alunos com necessidades educacionais especiais*, vol 5 e 6. SEE, Brasília 2000.

Paulo Roberto Costa NMC
Roberto Luiz de Faria
Roberto Luiz de Faria

Fani Albertoni Pizarro Ramos

De: Sonia Dias Rezende
Enviado em: segunda-feira, 24 de novembro de 2014 10:14
Para: Fani Albertoni Pizarro Ramos
Assunto: Texto conclusivo Marco Referencial
Anexos: LAMARINS- TEXTO CONCLUSIVO MARCO REFERENCIAL.PDF
Prioridade: Alta

Segue anexo a digitalização do Anexo III: Texto Conclusivo da Equipe dos Profissionais do Magistério da Instituição.

Fraternalmente!

Sonia Dias Rezende
Secretária Escolar
E.M. "Profº Luiz Almeida Marins"
Tel: 15 - 32212280
svdias@sorocaba.sp.gov.br
sonia.rezende.dias@gmail.com



Prefeitura de
SOROCABA

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

Texto Conclusivo da Equipe dos Profissionais do Magistério da Instituição E.M. Prof. Walter
Carretero

TEMA:

CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO

AVALIAÇÃO

Com o objetivo de buscar permanentemente a qualidade social da educação, em coerência com as diretrizes do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria Municipal de Educação, Sorocaba vem construindo tanto a avaliação do processo de ensino e aprendizagem como a avaliação institucional, consideradas importantes ferramentas de desenvolvimento da política educacional.

A relevância dessas iniciativas impacta, positivamente, a gestão educacional do município, como acontece ao longo dos últimos anos, na medida em que possibilita que escolhas e decisões mais consistentes possam ser tomadas por parte da Secretaria da Educação e por parte dos gestores das unidades de ensino, que além de oferecerem de forma transparente os dados necessários ao planejamento, otimizam o tempo para reestruturação das ações, aumentando, com isso, a eficácia da gestão pública na aplicação de recursos.

Com a institucionalização da cultura da avaliação, torna-se possível verificar, diante dos recursos disponibilizados, os processos e resultados alcançados pela política educacional, criando condições para que se possa analisar e interpretar o significado social que tais resultados expressam e em que medida eles garantem o direito da criança, do adolescente, do jovem, e do adulto de aprenderem, além de acompanhar processualmente as aprendizagens dos estudantes. Afinal, o que mais interessa à avaliação educacional é contribuir para a garantia desse direito, para que todas as pessoas dos diferentes segmentos da educação se tornem críticas, reflexivas, conscientes e que os educandos exerçam a sua cidadania desde a infância.

Ao construir um sistema de avaliação institucional de política educacional, a Secretaria Municipal de Educação de Sorocaba busca, além dos resultados e impactos pontuais para a comunidade, também avaliar a contribuição dessa política à Sorocaba. É relevante refletir sobre os princípios e pressupostos que permeiam o processo avaliativo, sendo que, diversas são as definições e as formas de olhar existentes sobre a avaliação educacional.

A avaliação em geral é um tema extenso e complexo, prestando-se a várias abordagens.

PALÁCIO DOS TROPEIROS - 1º andar

Av. Eng. Carlos Reinaldo Mendes 3.041 - Alto da Boa Vista - CEP 18013-280 - Sorocaba - SP

Fone: (15) 3238.2200 / 2208

especialmente quando se trata de avaliação no meio escolar. Ao avaliar uma política educacional, um programa, ou mesmo as práticas desenvolvidas por professores em relação ao currículo e as relações com os estudantes, algum julgamento de valor é atribuído. A partir de tal julgamento, tomam-se decisões a respeito de sua continuidade, modificações, ou mesmo sobre sua extinção.

Um dos pressupostos fundamentais de um processo de avaliação é que este não se constitui apenas em um dispositivo técnico a serviço da gestão. A avaliação é, antes, uma construção social, sobretudo política, na medida em que organiza determinadas visões de mundo e se constitui, pelo menos, potencialmente, em um instrumento de intervenção democrática que se manifesta como um ato dinâmico que qualifica e subsidia o reencaminhamento da ação, possibilitando consequências positivas na direção da construção dos resultados que se deseja (LUCkESI, 1996).

Entende-se a avaliação do processo de ensino e aprendizagem a partir do pensamento de Hoffman (1991), ao conceber a “prática avaliativa mediadora”, não como uma promoção burocrática do estudante, mas uma avaliação para o desenvolvimento moral e intelectual, para promover a cidadania do estudante como um sujeito digno de respeito, consciente de seus direitos e deveres e que tenha acesso a todas as oportunidades que a vida social possa lhe oferecer.

A avaliação da aprendizagem é intrínseca ao fazer pedagógico do professor em sala de aula e em diálogo com os estudantes. A avaliação institucional, coerente com a diretriz da política educacional por uma escola de qualidade e ancorada no projeto político-pedagógico, é concebida como um processo que deve envolver todos os segmentos com vistas a negociar patamares adequados de qualidade social da educação e de aprimoramento constante, a partir dos problemas concretos vivenciados pela Escola. Se a avaliação em larga escala é externa, a avaliação institucional é interna e sob controle da escola (FREITAS, 2007).

O tema avaliação qualifica a educação, como também os serviços prestados pela Instituição. Assim, a avaliação de aprendizagem não pode ser separada de uma avaliação institucional. Mesmo sendo de naturezas diferentes – enquanto a institucional é restrita à política educacional, a avaliação de aprendizagem se refere mais, especificamente, ao aprendizado escolar do estudante – elas são inseparáveis, pois o aprendizado depende das condições institucionais e da consolidação do projeto político-pedagógico da escola.

A avaliação de políticas públicas de educação guarda complexidades e especificidades singulares. Essas políticas, desde a sua decisão, implementação e execução estão permeadas por

valores, pautas culturais, demandas e pressões múltiplas dos diversos sujeitos envolvidos; sejam eles gestores, professores, educandos, familiares e outros beneficiários. Portanto, trata-se de um campo multidisciplinar e multirreferenciado, isto é, exige uma leitura plural, em função da influência de diversos referenciais distintos e heterogêneos envolvidos, tais como: sociológico, psicológico, político, econômico, organizacional, institucional, entre outros.

É nessa condição que novos paradigmas devem ser buscados para dar fundamentação à avaliação de uma política educacional tanto no que se refere à avaliação de aprendizagens dos estudantes como no que se refere ao processo de avaliação institucional. Sendo múltiplos os processos, resultados e impactos, por conseguinte, derivados de diversas causas e fatores, uma avaliação deve envolver não apenas a medição ou a mensuração, mas também um olhar mais amplo sobre a dinâmica social em que a ação educativa se desenvolve, assim como incorporar as apreensões da população beneficiária que passam a ser consideradas durante todo o processo avaliativo.

A seguir, serão detalhadas as avaliações realizadas no âmbito da política educacional de Sorocaba, em dois níveis que se complementam: avaliação do processo ensino e aprendizagem e avaliação institucional.

AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

No que se refere especificamente à avaliação do processo de ensino e aprendizagem, entende-se que, idealmente, esta deixa de ser uma cobrança para se transformar em um momento de construção do conhecimento (VASCONCELOS, 1994), tanto para os educandos quanto para os professores. Dessa forma, não se concebe uma avaliação unilateral, sem compartilhamento do sentido da ação.

Nas novas perspectivas da educação a dialogicidade se constitui como elemento fundamental da avaliação, pois possibilita que o conhecimento seja construído coletivamente, desestruturando os modelos meritocráticos, sentenciosos, classificatórios e punitivos inspirados na concepção burocrática e no paradigma instrumental, transformando-os em processos de

aprendizagem solidária e emancipatória. Enquanto as concepções e avaliações tradicionais enfatizam a permanência, a estrutura, o estático, o produto, transformando os estudantes “em meros arquivos especulares das verdades descobertas previamente pelos professores” (ROMÃO, 1998, p. 88). Almejamos uma escola em que a educação seja concebida a partir de uma realidade mutável, dinâmica, dialética, assim a avaliação torna-se uma atividade cognoscitiva, em que o educador e educando refletem e refazem permanentemente o itinerário formativo transformando a sala de aula em um verdadeiro círculo de investigação do conhecimento.

Ainda em relação à avaliação do processo ensino e aprendizagem, reconhece-se que há diferentes tipos de avaliação: a inicial (diagnóstica, prognóstica), a mediadora (formativa, dialógica) e a somativa ou classificatória (ROMÃO, 1998). Os procedimentos, técnicas e instrumentos para atender as diversas funções que a avaliação contempla também devem ser diversificados: observação, provas, testes, portfólio, acompanhamento, autoavaliação, e quaisquer outros que sejam definidos de forma dialogada com os envolvidos (estudantes, professores, família, sistema). Entende-se que o Conselho de Série/Classe/Termo e a Reunião de Avaliação de Ensino Aprendizagem, o contato permanente com as famílias, o apoio de outros profissionais também são recursos que a escola deve buscar para melhoria do processo educacional.

Com inspiração na cultura avaliativa mediadora, cunhada por Hoffmann (1991), compreende-se que a avaliação não é uma atividade formal ou meramente técnica que encerra um processo de ensino e aprendizagem linearmente proposto, mas sim uma ação mediada por professor e estudante pela qual se encoraja a reorganização do saber. Esse entendimento da ação avaliativa mediadora como portadora de elementos tais como ação, movimento, provocação na tentativa de reciprocidade intelectual de professores e estudantes buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as, tem como objetivo

[...] opor-se ao modelo do “transmitir, verificar e registrar” e evoluir no sentido de uma ação avaliativa reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com os seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção do saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados (HOFFMANN, 2010, p. 51).

Vale lembrar que a concretização da prática avaliativa mediadora acontece baseada nos seguintes princípios norteadores:

PALÁCIO DOS TROPEIROS - 1º andar

Av. Eng. Carlos Reinaldo Mendes 3.041 – Alto da Boa Vista – CEP 18013-280 – Sorocaba – SP

Fone: (15) 3238.2200 / 2203

- Que a avaliação atenda, em primeira instância, aos propósitos de uma ação de melhoria de aprendizagem dos estudantes.

- Que a avaliação esteja comprometida com um projeto de futuro dos estudantes. Nesse tipo de avaliação, o(a) professor(a) interpreta a prova não apenas para diagnosticar o que o estudante ou o grupo não sabe, mas para pensar em quais estratégias pedagógicas ele deverá desenvolver para atender esse estudante ou o grupo e definir qual o planejamento adequado deverá implementar para que os estudantes sejam mais coerentes, mais precisos e tenham maior riqueza de ideias.

- Que a avaliação seja baseada em princípios éticos. A avaliação deve ressaltar não só o conhecimento do estudante, mas também o reconhecimento destes como sujeito a partir de suas necessidades, de suas vivências e de seu conhecimento. Estudantes com deficiência precisam de atendimento especial. Não há tempos padronizados para todos, mas há clareza de princípios, parâmetros de qualidade a partir de um consenso estabelecido pelos professores em consonância com uma proposta político-pedagógica clara e participativa.

A partir desses princípios norteadores, a avaliação processual e contínua se apresenta coerente com a concepção de educação do município, visto que reconhece o momento da avaliação como ponte da relação ensino e aprendizagem. Esse binômio objetivos/avaliação orienta a seleção de conteúdos, a metodologia, as estratégias, a otimização de recursos e as decisões de registros formais, prescritas no Regimento Escolar. Ao conceber que a avaliação seja contínua, é de vital importância que os estudantes tenham várias oportunidades de expressar os seus conhecimentos a respeito de um estudo ou noção e que essas várias expressões sejam observadas pelo professor durante todo o processo.

Nessa perspectiva, a avaliação não incorpora apenas a dimensão cognitiva ou somente os conteúdos conceituais trabalhados pelo professor, mas atitudes e hábitos que são adquiridos pelas relações sociais proporcionadas pela escola. Assim como planejamos um currículo voltado à formação de competências ligadas a um saber conhecer, fazer, ser e conviver, também a avaliação – e os instrumentos que a concretizam – precisa contemplar essas dimensões, pois, como ressalta Hoffmann (1991) não deve existir uma dicotomia entre avaliação e educação, pois se avaliamos para educar, as nossas práticas avaliativas devem expressar toda a concepção político-pedagógica da Escola.

A avaliação do processo de ensino e aprendizagem que ocorre no âmbito da sala de aula, e

que vem sendo implementada pela política educacional de Sorocaba, está coerente com as normas e recomendações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/96) que prevê, em seu artigo 24, inciso V, que a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: avaliação contínua e cumulativa do desempenho do estudante, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

A mesma lei amplia ainda o entendimento deste dispositivo, indicando:

- a possibilidade de aceleração de estudos para estudantes com atraso escolar;
- a possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- o aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- a obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

No que se refere ainda à avaliação do processo de ensino e aprendizagem, além de dispor explicitamente sobre o que diz respeito aos aspectos no âmbito da sala de aula, a mesma Lei 9394/96 dispõe também da avaliação externa, em seu artigo 9º: A União incumbir-se-á de: [...] VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.

Observa-se nitidamente que este artigo trata da avaliação externa do processo de ensino e aprendizagem. A avaliação externa em larga escala é hoje um dos principais pilares das políticas educacionais no âmbito nacional e estadual. Os estudantes da rede municipal podem participar de:

- Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp): A rede municipal participa desta avaliação para obter dados sobre a aprendizagem em nosso sistema. A prova do Saresp, na Rede Municipal de Educação de Sorocaba avalia as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática;
- Prova Brasil: é um exame complementar que compõe o Sistema de Avaliação da Educação Básica e um dos componentes para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb);
- Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): é um conjunto de sistemas de avaliação

do ensino brasileiro, desenvolvido e gerenciado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, autarquia do Ministério da Educação (MEC);

- Exame Nacional para Certificação de Competências de Educação de Jovens e Adultos (ENCCEJA): são provas que ocorrem através da Diretoria de Ensino (rede estadual). É uma avaliação voluntária e gratuita ofertada às pessoas que não tiveram oportunidade de concluir os estudos para aferir competências, habilidades e saberes adquiridos tanto no processo escolar quanto no extraescolar.

- Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): é uma prova criada em 1998 pelo Ministério da Educação do Brasil, utilizada para avaliar a qualidade geral do ensino médio no país. Posteriormente, o exame começou a ser utilizado como exame de acesso ao ensino superior em universidades públicas brasileiras através do Sistema de Seleção Unificada (Sisu).

Em relação à Educação Infantil, o artigo 31 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/96) diz que, "a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental". E a resolução 5, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, preconiza no artigo 10 que "As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação.

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Assim como na avaliação do processo de ensino e aprendizagem, a avaliação institucional, na perspectiva dialógica (ROMÃO, 1998), tem por objetivo fundamental a emancipação das pessoas e não a punição.

A avaliação que tem como objetivo a classificação, nada transforma. Como afirma Luckesi (1996), para não ser autoritária e conservadora, a avaliação poderá ser diagnóstica, ou seja, ser o instrumento dialético do avanço, da mudança e em última instância, um instrumento de identificação de novos rumos.

Nesse sentido, uma avaliação institucional deverá acompanhar a implantação de um projeto político pedagógico próprio, coerente com as diretrizes de sua política educacional. Para que possa

reorientar os rumos de uma instituição educacional, é necessário que ela dialogue com certo padrão de qualidade institucional, além de captar os pontos vulneráveis do organismo institucional e apontar o caminho de sua superação. Assim, reveja suas práticas e reestruture suas ações, melhorando os padrões de desempenho da administração pública na busca de melhores resultados.

Historicamente, o processo de avaliar políticas e programas na esfera pública é uma preocupação recente que surgiu, com maior intensidade na década de 1980, a partir das profundas transformações ocorridas no Estado e na sociedade. Em especial, na área da educação, avaliar e mensurar a qualidade da educação nasce da necessidade de tornar visível o resultado de uma atividade valorizada em si mesma e concebida como um instrumento de política pública mais adequada para resolver os problemas de sobrevivência e desenvolvimento das sociedades.

Seguindo a tendência mundial, no Brasil, a avaliação de sistemas e programas educacionais tem crescido muito nos últimos 20 anos, especialmente a partir das exigências introduzidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/96), do Ministério da Educação, que preconiza que cada município construa seu Plano Municipal de Educação e avalie de forma mais sistemática o alcance dos investimentos realizados pela Política Educacional por meio dos programas e projetos.

A avaliação institucional tornou-se especialmente visível, no Brasil, a partir da implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), iniciado em 1990, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), sob coordenação do Ministério da Educação.

A proposição de uma avaliação institucional às escolas é ser uma ferramenta gerencial para acompanhamento das condições institucionais e do projeto político-pedagógico da escola, atendendo a várias dimensões (ambiente educativo, ambiente físico, gestão, entre outros), mas todas com foco na dimensão pedagógica traduzida pela melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem de todos os estudantes. Em Sorocaba, essa avaliação ocorre anualmente e há um dia específico no Calendário Escolar para que toda a comunidade se reúna e reflita sobre a escola por meio do documento intitulado Avaliação Educacional.

Nesse sentido, não é tarefa exclusiva do professor, mas de todos os segmentos que atuam na escola (comunidade intra e extraescolar), que precisam apropriar-se das ações realizadas na escola e assegurar as diretrizes da política educacional. A avaliação institucional torna público o projeto político-pedagógico da escola, atendendo ao princípio constitucional da administração pública e da

gestão democrática do ensino público.

Assim, espera-se que o coletivo da escola possa diagnosticar os pontos fortes e os pontos vulneráveis, refletir sobre eles e ampliar os espaços educacionais para que, assim, se possa intervir nas situações que demandam articulação intersetorial, comprometendo-se, ao mesmo tempo, com melhorias concretas.

COMO SE DÁ A INTERSECÇÃO ENTRE A AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA UNIDADE EDUCACIONAL, EXTERNA E A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL?

Uma avaliação institucional deve ser o ponto de confluência entre os dados provenientes da avaliação do processo de ensino e aprendizagem, coordenados pelo professor (a), com os dados da avaliação institucional, construídos pela comunidade escolar. Nesse sentido, esta última tem o papel de fazer a intermediação entre as duas avaliações de aprendizagem: a interna e a externa, trazendo subsídios para a reorientação da prática educativa.

Os três níveis de avaliação (sistema, escola e sala de aula) devem estar trabalhando articuladamente e segundo suas áreas de abrangência. Não se deve pedir à avaliação de sistema que faça o papel dos outros níveis de avaliação. Explicar o desempenho de uma escola implica ter alguma familiaridade e proximidade com o seu dia-a-dia, o que não é possível para os sistemas de avaliação em larga escala realizados pela Federação ou pelos Estados, distantes da escola. A própria elaboração desses sistemas pode beneficiar-se da proximidade com a rede avaliada, envolvendo-a no planejamento e avaliação. (FREITAS, 2007, p. 12).

Dessa maneira a avaliação institucional se torna dialógica, formativa e continuada e se efetiva de maneira articulada, tanto com a avaliação externa do sistema de monitoramento do MEC, ao proporcionar à Escola reflexões sobre dados produzidos e subsídios para implantar ações de melhoria de sua qualidade, como na avaliação do processo de ensino-aprendizagem, ao fortalecer

PALÁCIO DOS TROPEIROS - 1ª andar

Av. Eng. Carlos Reinaldo Mendes 3.041 – Alto da Boa Vista – CEP 18013-280 – Sorocaba – SP

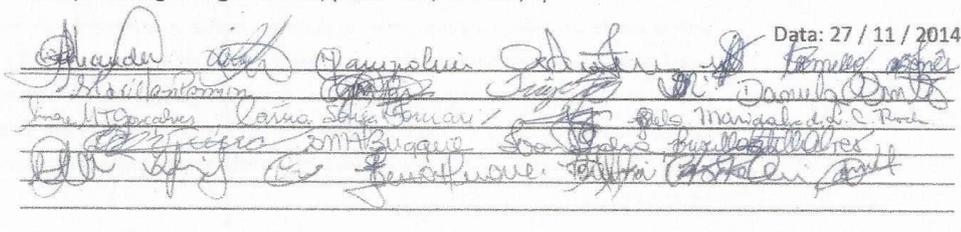
Fone: (15) 3238.2200 / 2203

as relações que se dão no âmbito da sala de aula entre estudantes e professores.

O fato da Rede Municipal de Educação de Sorocaba organizar, anualmente, todas as unidades educacionais para que reflitam sobre a escola vivida, sobre o projeto político pedagógico e sobre a política educacional tem sido um importante exercício de participação e cidadania da comunidade escolar na gestão da escola pública. A continuidade deste exercício auxilia na conscientização dos sujeitos participantes acerca de muitas variáveis e indicadores do sistema educacional, tais como: culturais, sociais, ambientais, entre outros, que envolvem o processo educativo. Assim, os sujeitos qualificam sua participação na elaboração de propostas de ação e de estratégias para viabilizá-las, como também, o compromisso através das sugestões apresentadas, do monitoramento destas ações e da avaliação dos processos e resultados. Trata-se de um movimento dinâmico de construção coletiva que permite outras formas de ação, fazendo com que o impacto da avaliação alcance a rede educacional e contribua para a construção de uma nova cultura avaliativa nas unidades educacionais do Município e que fortaleça o exercício da cidadania ativa.

No âmbito da sala de aula, ao assumir uma abordagem avaliativa dialógica, formativa e contínua, o Município de Sorocaba vem promovendo a busca permanente da qualidade social da educação, coerente com as diretrizes do governo, ao potencializar as experiências educativas de cidadania. Nessa perspectiva, o maior sentido da avaliação educacional é permitir uma profunda reflexão pela Rede Municipal de Educação, que nasça da avaliação realizada nas salas de aula e nas escolas, contribuindo, ascendente e participativamente, para planejamentos anuais cada vez mais próximos das demandas dos estudantes e do direito destes à educação pública com qualidade social e às aprendizagens significativas, prazerosas, curiosas, aprendentes e cidadãs.

Data: 27 / 11 / 2014



De: Claudia Maria Andreoli
Enviado: sexta-feira, 19 de dezembro de 2014 12:07
Para: Fani Albertoni Pizarro Ramos
Assunto: estudo do marco referencial

Concepção de Avaliação CEI 33

A avaliação na creche deve levar em conta que cada criança e a sua especificidade, seu tempo e a sua maneira de aprender, sendo assim, não visa a promoção ou a retenção do aluno e sim acompanhar o seu desenvolvimento global.

Para isso as estratégias usadas pelo professor perpassa pela observação, compressão, reflexão sobre a realidade que a criança está inserida, na sua maneira de aprender, ser e conviver.

Cabe ao professor desenvolver uma relação de confiança com o aluno baseada na comunicação e na motivação.

Os instrumentos utilizados para o processo são: relatórios, textos, fichas, registros e imagens os quais são armazenados em portfólio, para que se tenha uma visão ampla do processo dos alunos.

Componentes da Equipe Escolar:

Juliana Merelim da Silva- Berçario

Maíra Zanardo Queiroz- Creche I

Heloisa Helena Fiel Bezerra- creche II

Luíza Helena Fiel Bezerra- Creche III

Equipe Gestora: Diretora - Bernadete Correa da Silva Schiming

Orientadora Pedagógica Claudia Maria Andreoli -

06/07/2016

CEI 75-1.jpg



Prefeitura de
SOROCABA

Secretaria da Educação

ANEXO III: Texto Conclusivo da Equipe dos Profissionais do Magistério da Instituição

(Solicitamos a assinatura dos docentes e gestores participantes do processo. Obrigada!)

TEMA:

CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO

De acordo com o texto entendemos que a Avaliação se dá de forma conjunta com as ideias de todos os teóricos citados e ainda com a lei 9394/96. Chegamos a conclusão de que o texto está bem estruturado e defende boas ideias de um bom processo avaliativo. Fica claro, assim a importância da avaliação individual da criança e o quanto essa pode contribuir para o desenvolvimento da mesma, em contrapartida na prática sabemos que muitas vezes essa avaliação não ocorre dessa maneira a criança acaba por não ter um olhar diferenciado para ela, de acordo com a realidade em que está inserida, não favorecendo a mediação entre professor e aluno, adulto e criança e sim se dá apenas por mensuração, o que leva muitas vezes na falta de qualidade educacional.

Nós enquanto educadores temos por obrigação, realizar

PALÁCIO DOS TROPEIROS - 1º andar
Av. Eng. Carlos Reinaldo Mendes 3.041 - Alto da Boa Vista - CEP 18013-280 - Sorocaba - SP
Fone: (15) 3238.2200 / 2203

Ensino Fundamental

Prefeitura de SOROCABA **Secretaria da Educação**

realizam a avaliação média
 dos anos como única prova
 de frequência, mas também
 avaliação para o desenvol-
 vimento moral e intelectual,
 para promover a cidadania
 de todos, com o intuito
 de que os responsáveis possam
 acompanhar o desenvolvimento
 que se está ocorrendo a todos
 as oportunidades que a escola
 oferece, para que todos possam
 como defende a LDB. *Li + a Avaliação*

Equipe de CEI 75 - *delegados*
delegados, delegadas, delegados, delegadas
delegados, delegadas, delegados, delegadas

Data: 20/10/2014

PALÁCIO DOS TROPEIROS - 1º andar
 Av. Eng. Carlos Rinaldo Mendes 3.041 - Alto do Rio Vista - Sorocaba - SP
 Fone: (15) 3398.3300 / 3303

Disponível

<https://drive.google.com/folderview?id=0B0NILEo4ZMe2fkNfbGNZdTVka2JNcDJjSkFRbmJ3V3BoM3hsb3ppUFc0alVnTHctbHB3Mlk&usp=sharing>. Acesso em abr2016.

CEI 81 “PROFESSORA EDITH DEL CISTIA SANTOS”

CEI 91 “PROFESSORA CÉLIA CANGRO M. MENDES”

Texto Conclusivo dos Profissionais do Magistério da Instituição

Tema: Concepção de Avaliação

Através dos estudos realizados pela equipe do CEI 81 e CEI 91, concluímos que as ideias contidas no texto estão de acordo com os documentos oficiais em vigor, pois abordam a importância da avaliação mediadora, contrapondo-se aos modelos classificatórios e/ou com o objetivo de promoção.

Os referenciais teóricos apresentados no texto são complementares e, portanto, um dá suporte ao outro, prevalecendo evidentemente à importância de mudanças de paradigmas nas avaliações.

Sugerimos para enriquecer a argumentação teórica: I) Resolução Nº 05 de 17 de dezembro de 2009, pois se refere exclusivamente a Educação Infantil e suas diretrizes; II) Aprofundamento nas abordagens de Holfmann e Vasconcelos.

Extraír termos ou partes do texto não se faz necessário, no entanto, faz-se necessária a inclusão mais específica da Educação Infantil, com critérios norteadores para avaliação, estabelecendo instrumentos a serem utilizados (Portfólios individuais? Fichas individuais? Relatórios?), buscando alinhamento em todo o município.

ANEXO C - Documentos oficiais analisados Diretrizes

CADERNO DE ORIENTAÇÕES SEDU

Nº 04

**DIRETRIZES PARA A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE
SOROCABA****Prefeitura de
SOROCABA****Secretaria da Educação de Sorocaba
Diretoria de Área de Gestão Pedagógica
2016**

Prefeito

Antonio Carlos Pannunzio

Vice-Prefeita

Edith Di Giorgi

Secretário da Educação

Flaviano Agostinho de Lima

Diretora de Área de Gestão Pedagógica

Waldirene Malagrine Monteiro

Elaboração

Ana Claudia Joaquim de Barros

Ana Lucia Castelo Altino

Clarice Yarmalavicius

Cláudia Severino Correia Caproni

Danieli Casare da Silva Moreira

Doraci Moron Parra Munhoz

Gilsemara Vasques Rodrigues Almenara

Janaina Cristina Eugenio Diniz

Karen da Silva Pretél Fernandes

Luciana Maria Balsamo

Sandra Regina Batista Rodrigues



“O mundo não é. O mundo está sendo.”

(Paulo Freire)

**“Todos têm voz e direito à participação na construção da escola
e da própria cidade.”**

(Marco Referencial)

Sumário

1 – APRESENTAÇÃO	5
2 – BASES LEGAIS	6
3 – CONCEPÇÕES NORTEADORAS	8
3.1 - Concepções de Criança/Infância.....	8
3.2 - Concepção de Educação Infantil	8
3.3 - Concepção de Currículo	9
3.4 - Perfil do educador e da educadora da infância	10
4 – AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	12
5 – DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA.....	15
5.1 – Portfólios da criança.....	16
5.2 – Relatório Individual	17
6. DIRETRIZES PARA A DOCUMENTAÇÃO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE SOROCABA.....	20
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	22
7.1 – Proposta Preliminar.....	22
7.2 – Documento Final.....	23
REFERÊNCIAS.....	25
APÊNDICE.....	27

1 – APRESENTAÇÃO

A Secretaria da Educação (SEDU), por meio da Diretoria de Área de Gestão Pedagógica e Seção de Monitoramento da Aprendizagem e Resultados Educacionais, buscando (re) significar o olhar avaliativo e os instrumentos pedagógicos utilizados na Educação Infantil, propôs a eleição/formação de uma comissão, com o objetivo de sistematizar a documentação pedagógica desta etapa da Educação Básica.

A comissão intitulada “Comissão de Avaliação da Educação Infantil” é composta por: Supervisora de ensino, Chefe de seção, Diretoras de creche e pré-escola, Orientadoras Pedagógicas e Professoras. O grupo desenvolveu diversas ações, dentre elas:

- Estudo do Referencial Legal sobre o tema;
- Estudo de Referencial Teórico sobre o tema;
- Pesquisa sobre as práticas avaliativas junto às instituições de Educação Infantil.

O resultado dos encontros, vivenciados pela comissão, materializou-se na organização deste caderno intitulado, “Diretrizes para a documentação pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Sorocaba”, de forma a descrever as concepções norteadoras, conceito de avaliação e as propostas a serem consolidadas.

2 – BASES LEGAIS

A Educação Infantil vem afirmando sua identidade e se consolidando na legislação e nas políticas públicas brasileiras, como dever do Estado e direito de todas as crianças de 0 a 5 anos, sendo tema de inúmeras reflexões que enfatizam as suas contribuições no desenvolvimento integral da criança.

Como prevê a Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil é o primeiro espaço de educação coletiva da criança, fora do ambiente familiar. Insere-se na base da construção da cidadania e de uma sociedade democrática, livre, justa, solidária e implicada na preservação do meio ambiente.

A Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 29, determina que a Educação Infantil seja parte integrante do sistema educacional brasileiro, constituindo-se a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Em 2009, a Emenda Constitucional nº 59/09 determinou que a educação básica obrigatória e gratuita passasse a ser dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurando inclusive sua oferta obrigatória para todos que não tiveram acesso na idade própria. A LDB, conseqüentemente, foi alterada, em seu art. 4º, com a promulgação da Lei nº 12.796, de 04/04/2013, que ratificou como dever do Estado a garantia da educação básica obrigatória e gratuita, organizando-a da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio.

O art. 31 também foi alterado por essa lei, ao tratar especificamente da Educação Infantil, trazendo a seguinte redação:

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:
I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
II – carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial, e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
IV – controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (BRASIL, 2013)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, fixadas pela Resolução CNE/CEB nº 05/09, ratificam os dispositivos da LDB e orientam que a avaliação deve ser compreendida como parte do trabalho pedagógico, sem o objetivo de promoção ou classificação. Assim, fundamenta-se a necessidade de registrar o processo vivido pelas crianças por meio de múltiplos instrumentos, conforme descrito nos artigos 10 e 11 desta Resolução:

Art. 10. As Instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para a avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

I – a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

II – utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc.);

III – a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/Instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/ Ensino Fundamental);

IV – documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;

V – a não retenção das crianças na Educação Infantil.

Art. 11. Na transição para o Ensino Fundamental, a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2009)

De acordo com o Parecer CNE/CEB 20/09, o registro e a observação sistemática, crítica e criativa do comportamento de cada criança, dos grupos e suas interações, realizados continuamente, são imprescindíveis para que seja possível compreender a apropriação dos modos de agir, sentir e pensar culturalmente constituídos.

Conhecer as preferências das crianças, a forma delas participarem das atividades, seus parceiros prediletos para a realização de diferentes tipos de tarefas, suas narrativas, pode ajudar o professor a reorganizar as atividades de modo mais adequado ao alcance dos propósitos infantis e das aprendizagens coletivamente trabalhadas.

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

Portanto, o registro do acompanhamento das ações da criança na Educação Infantil, além de extremamente necessário por ampliar as possibilidades de intervenções significativas do professor e professora no processo ensino-aprendizagem, é também estabelecido legalmente para garantir a qualidade dos avanços desta etapa da Educação Básica.

3 – CONCEPÇÕES NORTEADORAS

3.1 - Concepções de Criança/Infância

A concepção de infância é determinada historicamente pelas mudanças na forma de organização da sociedade, é um constructo social e cultural.

Observa-se através da história que a concepção de criança/infância passou por mudanças significativas desde a Idade Média até os dias atuais. A criança já foi vista como um adulto em miniatura, como ente culpado pelo pecado original, como um ser nem bom, nem mau e como uma tábula rasa. No início do século XIX foi considerada como possuidora de sabedoria e habilidade estética profunda. Na contemporaneidade, a partir da Revolução Industrial, passou a ser vista como um ser sem valor econômico, mas com valor emocional inestimável.

Embora descritas linearmente, segundo Heywood, essas concepções reaparecem em outros momentos históricos, e até hoje, vemos alguns traços delas em nossa sociedade.

A partir do século XX, conhecido como o século da criança, construíram-se bases epistemológicas em algumas áreas, tais como filosofia, psicologia, sociologia e antropologia, que constituem o conhecimento atual.

Considerando a imagem de criança construída no tempo e na história, pode-se afirmar a existência de múltiplas infâncias e de várias formas de ser criança.

A Rede Municipal de Sorocaba concebe a criança como sujeito histórico e de direitos, contextualizada e conectada com o meio social, cultural e histórico, modificando e sendo modificada por eles, “como ser participante, e não em espera de participação, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade” (OLIVEIRA - FORMOSINHO, 2007, p.27).

Nas instituições de Educação Infantil, essa concepção de criança/infância se revela na forma como se organizam os espaços, tempos, materiais, relações e currículo; sobretudo no planejamento e execução de um trabalho pedagógico que considere e oportunize o desenvolvimento da criança em sua integralidade, por meio de sua expressão em diferentes linguagens na construção dos saberes.

3.2 - Concepção de Educação Infantil

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 05, de 17 de dezembro de 2009) afirmam que:

Art.5. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as 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, 2009)

Considera-se a criança, acima de tudo, um sujeito histórico e de direitos, e assim, a partir de suas interações com o outro, 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, 2009).

As instituições de Educação Infantil são espaços importantes de convivência, de construção de identidades, de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas. Por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais, as crianças de diferentes classes sociais, dentro do princípio da inclusão, têm acesso a bens culturais e ampliam as possibilidades de vivência da infância.

3.3 - Concepção de Currículo

O currículo não é um conceito com um caráter preestabelecido, mas uma forma de organizar as práticas educativas baseadas nas construções culturais de uma determinada comunidade. Por não ser estático e conter características tão complexas, é comum encontrarmos diferentes representações acerca do que seja currículo. Sendo assim,

Art.3. O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009)

Desse currículo, emerge a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil, que deve:

Art.8. (...) garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência, e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2009)

As propostas pedagógicas da Educação Infantil devem respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos, conforme prevê o Art. 6 das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil.

O currículo se concretiza a partir dos encontros como acontecimentos dialógicos entre culturas, histórias, representações e narrativas, que congregam diversas etnias, gêneros, faixas etárias, gerações, sendo traduzido em ações que envolvem a criança no seu dia a dia nas instituições de Educação Infantil, como algo vivo e dinâmico, não havendo assim, possibilidade de desvinculá-lo da vida. Ele se dá no espaço e tempo vividos, como objeto pedagógico crítico, onde se revelam conflitos, tensões, intenções, valores e contradições éticas e estéticas, que nos permitem (re)planejá-lo e construir novas ações. Assim sendo, está continuamente deixando marcas, aprendizagens e o registro sócio histórico, nas memórias dos seus protagonistas. Enfim, o currículo na Educação Infantil, deve contemplar um caráter integrador e construir-se envolvendo todos os atores do processo educativo, tendo como eixos norteadores a interação e o brincar, rompendo com o caráter prescritivo e homogeneizador.

3.4 - Perfil do educador e da educadora da infância

A Rede Municipal de Sorocaba compreende que são educadoras e educadores todos os profissionais das instituições de Educação Infantil, pois contribuem para a formação e desenvolvimento das crianças.

Para o educador e educadora da infância, é imprescindível assumir o papel de observador participativo e observadora participativa, que oportuniza os recursos necessários às diferentes situações vividas no dia a dia da criança. Um mediador e uma mediadora que promove interações, desperta curiosidade, garante realizações livres e/ou intencionais, experimentos e tentativas, promove acesso à cultura, dá destaque ao brincar, à ludicidade e às expressões das crianças, organiza o espaço físico e o tempo, estabelece parcerias com as famílias e possibilita assim, que as crianças construam as suas culturas.

O Projeto Político Pedagógico das instituições deve ser elaborado de forma coletiva, por meio das contribuições de todos os atores envolvidos no processo educativo. Sendo assim, faz-se necessário que o educador e a educadora tenham clareza de suas ações e conhecimento teórico a respeito de todos os temas pertinentes à infância, em especial sobre o cuidar/educar e a consciência de que a educação é uma prática social, portanto supõe intencionalidade. Essa intencionalidade, na Educação Infantil, não está relacionada às práticas de escolarização e antecipação de processos, nem tão pouco à adaptação de práticas didáticas do Ensino Fundamental, devendo sim, estar em consonância com os princípios da Pedagogia da Infância construída para e com as crianças.

A prática docente deve considerar a criança como sujeito ativo, potente e singular na percepção do mundo, estabelecendo relações não adultocêntricas, tanto no que se refere à construção do currículo, quanto à organização do planejamento pedagógico, reconhecendo e se efetivando assim, o protagonismo infantil e o “lugar” da criança no centro do Projeto Político Pedagógico.

Ao elaborar o seu planejamento pedagógico, o professor e a professora devem permitir a reconstrução e aquisição de novos conhecimentos, construção de ideias, tentativas e negociações entre as crianças, além de utilizar da observação participativa como um instrumento para a elaboração de registros escritos, fotográficos, audiovisuais e por meio das produções das crianças, tais como: desenhos, esculturas, engenhocas, maquetes, falas e expressões. Desse modo, é possível refletir sobre sua prática e quais intervenções pedagógicas serão necessárias diante do contexto educativo. Tais elementos permitirão ao professor e a professora a elaboração de relatórios de acompanhamento do processo de aprendizagem, focando-se nas experiências vividas e ainda possibilitarão às famílias o acompanhamento do processo educativo.

4- AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

A avaliação da aprendizagem é o nível mais conhecido da avaliação, porém, não o único existente. Segundo Freitas (2014), existem três níveis integrados de avaliação da qualidade do ensino: “avaliação em larga escala em redes de ensino (realizada no país, estado ou município); avaliação institucional da escola (feita em cada escola pelo seu coletivo); e a avaliação da aprendizagem em sala de aula (sob a responsabilidade do professor)” (FREITAS, 2014, p.10), trabalhando articuladamente, segundo suas áreas de abrangência. Mesmo sendo de naturezas diferentes, a avaliação da aprendizagem não pode ser separada da avaliação institucional e da consolidação do Projeto Político Pedagógico da escola.

A avaliação institucional deve ser o ponto de confluência entre os dados provenientes da avaliação do processo de ensino e aprendizagem, coordenados pelo professor e pela professora, com os dados construídos pela comunidade escolar, trazendo dessa forma, subsídios para reorientação da prática educativa.

A avaliação da aprendizagem não pode ser tomada de forma isolada e desarticulada dos outros níveis, o que acarretaria uma visão distorcida do processo, dificultando a superação dos problemas atribuídos à avaliação da aprendizagem. Dada sua complexidade, os resultados necessitam da articulação com demais níveis para que os processos decisórios sejam mais circunstanciados e menos ingênuos. Deve ser compreendida não como uma atividade formal ou meramente técnica que encerra um processo linearmente proposto, mas sim uma ação mediada por professor/professora e aluno/aluna pela qual se encoraja a reorganização do saber. Esse entendimento da ação avaliativa mediadora como portadora de elementos, ação, movimento e provocação que busca a relação de reciprocidade intelectual entre professores/professoras e alunos/alunas, assim buscando coordenar seus pontos de vista, trocar e reorganizar ideias, tem como objetivo

(...) opor-se ao modelo do “transmitir, verificar e registrar” e evoluir no sentido de uma ação avaliativa reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com os seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção do saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados (HOFFMANN, 2010, p.51).

Em relação à Educação Infantil, o artigo 31 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional diz que “na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. (BRASIL. 1996)

A Resolução CNE/CEB nº 05/09 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, preconiza em seu artigo 10 que as instituições devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação.

Neste mesmo sentido, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (MEC, 1998) orienta que a avaliação, nessa etapa da educação básica, necessita ser compreendida como um conjunto de procedimentos que possibilitem aos professores e às professoras refletirem acerca das condições de aprendizagens que estão sendo oferecidas às crianças de maneira a atender às suas necessidades. Como um elemento indissociável do processo educativo, a avaliação “tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo”. (RCNEI, 1.998, p.59)

A prática avaliativa na Educação Infantil deve distanciar-se de uma perspectiva classificatória, seletiva e excludente, que historicamente, tem marcado o processo avaliativo das demais etapas de ensino.

Assim sendo, faz-se necessário que a avaliação tenha um caráter formativo que se realize de maneira contínua ao longo de diferentes atividades e situações de aprendizagem, que proporcione informações que sirvam para ajustar ou mudar a atuação educativa. Conforme Correa (2012, p.9), “no contexto do trabalho pedagógico, a avaliação necessita ser um processo de acolhimento e não de exclusão; de valorização e potencialização das aprendizagens das crianças e não de exposição das suas fragilidades”.

A dinâmica social articulada pelos professores e professoras da Educação Infantil pode favorecer a aceitação da criança pelo grupo em que está inserida, influenciando a construção de seu autoconceito e autoestima.

O caráter formativo da avaliação reivindica o compromisso com as aprendizagens e, para tanto, se faz necessário que as instituições de educação infantil possibilitem às crianças vivenciarem relações de respeito e de confiança. Respeito dos professores e professoras para com as experiências das crianças e confiança nas suas possibilidades. (CORREA, 2012 p.3)

Oliveira-Formosinho e Parente (apud Vasconcelos e Souza, 2014) defendem uma avaliação socioconstrutivista, denominada de alternativa e consubstanciada em uma perspectiva de avaliação formativa, compreendendo em seus pressupostos que a avaliação na Educação Infantil deve:

Estar centrada em aprendizagens importantes das e para as crianças;
Ter uma diversidade de meios utilizados para descrever o trajeto realizado, associado à participação da criança;
Conhecer as potencialidades das crianças e que simultaneamente permitem identificar as aprendizagens que o educador, as crianças e os pais mais valorizam;
Assegurar que os procedimentos efetuados tenham em conta a idade e as características desenvolvimentais da criança;
Escutar as vozes dos atores principais, portanto, os alunos, deixando de ter uma atitude passiva passando a desempenhar um papel ativo nas atividades de avaliação. (OLIVEIRA-FORMOSINHO E PARENTE, Apud VASCONCELOS & SOUZA, 2014, p. 2)

Essa compreensão aponta a necessidade de um novo fazer pedagógico que resulte no diálogo com a diversidade presente nas instituições, ou seja, requer uma postura ética por parte dos educadores e educadoras e uma nova lógica de avaliação, visando à criança na sua totalidade e não meramente em seu caráter cognitivo.

5 – DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

A avaliação da aprendizagem está associada ao ato de conhecer e observar a criança de maneira reflexiva e contínua em diversos tempos e espaços. Hoffmann (2008) confirma essa ideia, colocando que não há como acompanhar várias crianças ao mesmo tempo sem registros diários, contínuos, articulados em tempo e significados.

A expressão do sentido da avaliação, pelo educador, se dá através do que ele anota, registra, escreve sobre o aluno. É inerente à ação pedagógica a mobilização do professor em termos das perguntas: o aluno aprendeu? Desenvolveu-se? Como ocorreu/ocorre a sua aprendizagem? Consciente ou inconsciente, todo educador exerce sua profissão mobilizado pelo desejo/necessidade do ensinar/aprender melhor. Bem como organiza e vive experiências educativas desencadeadas por esse desejo. (HOFFMANN, Apud MOURA, 2014, p. 135)

Esta avaliação processual e formativa envolve a participação da própria criança, de toda a equipe escolar e da família. “O acompanhamento da criança é uma responsabilidade permanente de todos os adultos que convivem com ela” (Hoffmann, 2012, p. 65). Esse acompanhamento permite a aproximação do professor e da professora com cada criança, da escola com a família e vice-versa.

Nas instituições de Educação Infantil, o ato de observar, colher informações, documentar, registrar e compilar dados coletados no dia a dia compõe o processo de documentação pedagógica, o que torna o professor e a professora fundamental neste processo. Segundo o RCNEI, demanda do profissional:

[...] uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação. (1998, p.41. Vol. I)

Os registros produzidos pela criança permitem a construção de uma memória sobre suas experiências, sua socialização, comunicação e a organização de seus trabalhos cotidianos.

A valorização das experiências de crianças e adultos nas instituições escolares devem ser reconhecidas como espaço de criação, de autoria, e não apenas de reprodução, ou seja, o professor / a professora e a criança se mostram co-construtores de uma história singular e de conhecimentos.

A documentação pedagógica manifesta a sistematização do trabalho pedagógico, produção de memória sobre uma experiência, ação que implica a seleção e organização de diferentes registros coletados durante o processo.

O ato de registrar já é uma prática comum nas instituições de Educação Infantil, mas é necessário um olhar apurado e que traga sentido e significado para o que se registra.

Contudo, nenhuma dessas formas de observação ou modos de registro, por si só, constitui uma prática de documentação pedagógica [...], pois ela possibilita realizar, analisar e problematizar, de forma pública ou coletiva, aquilo que foi observado e registrado, assim como a inseparabilidade entre o documentado e o processo de planejamento, a definição do currículo, a escolha das atividades, a participação das crianças e das famílias no processo de documentação. (BARBOSA, 2012 p.1, apud PRADO, 2013)

Documentar implica em distanciamento, reflexão e pausa frente ao ritmo intenso do trabalho educativo, faz referência ao passado, mas é orientada fortemente ao futuro, possibilitando a construção de significados.

Salienta-se que o ato de documentar é singular e plural, acontece na sala de aula e na escola, sendo assim, o processo avaliativo se dá por meio da documentação pedagógica, composta por: Avaliação Institucional; Projeto Político Pedagógico; portfólio do professor e da professora (o qual pode se constituir por plano anual, planos de aulas, relatórios reflexivos das ações, fotos, filmagens, amostras de trabalhos, devolutivas da equipe gestora, pais, entre outros); diário de classe; portfólios da criança.

5.1 – Portfólios da criança

“Um portfólio conta a história das experiências, dos esforços, progressos e realizações da criança e revela suas características únicas”. (OLIVEIRA-FORMOSINHO e PARENTE, 2009 p.60 apud VASCONCELOS, 2014, p.3).

Com o intuito de registrar o processo de aprendizagem das crianças, o portfólio é uma ferramenta que permite descrever e compilar, em parceria com elas, diversos materiais que retratam suas capacidades e competências para subsidiar as intervenções pedagógicas, possibilitando, desta forma, a reflexão sobre sua própria aprendizagem.

O olhar volta-se para a criança na individualidade de suas produções e conquistas, respeitando o ritmo de todas e de cada uma, e não a ação de selecionar produções idênticas. Para potencializar este processo, deve-se considerar, neste momento, a possibilidade de mudanças no nível de aprendizagem e de desenvolvimento individual.

A utilização do portfólio, como estratégia de avaliação, só será eficaz se considerarmos

Os processos educativos em que a avaliação é uma das etapas e que, como uma corrente, depende de outros elos para se confirmar de modo revelador e instrumento de possibilidades. Para tanto, não pode haver dúvidas “de que não é possível modificar verdadeiramente a avaliação sem transformar a pedagogia: como se pode dar voz à criança na avaliação se não lhe dar voz em todo processo?” O portfólio deve ser construído com as crianças valorizando-as à medida que participa, seleciona, analisa e reflete sobre suas produções, tornando-se atores do seu processo de aprendizagem (OLIVEIRA – FORMOSINHO e PARENTE, 2009, p.54, apud VASCONCELOS, 2014, p.3).

O portfólio é composto por itens que demonstram o desenvolvimento da criança. Pode-se descrever esses itens como: amostras de trabalho, desenhos, registros escritos, fotográficos, gravação de áudio e vídeo, anotações, entre outros.

O portfólio de avaliação é uma coleção de trabalhos que demonstra os esforços, progressos e realizações da criança ao longo do tempo. A acumulação do portfólio envolve a criança e o professor a compilar os materiais, a discuti-los e a tomar decisões educacionais. (OLIVEIRA-FORMOSINHO e PARENTE, 2009, p.60 apud VASCONCELOS, 2014, p.4)

Dentre os diferentes tipos de organização de portfólios, segundo Shore e Grace (2001), destacamos:

- Portfólio de aprendizagem - aquele que as crianças mais utilizam e o maior; contém anotações, rascunhos e projetos em andamento. Esse portfólio contém todas as produções das crianças e isso poderá levar, posteriormente, à construção do portfólio demonstrativo.
- Portfólio demonstrativo - contempla as atividades que demonstram avanços ou dificuldades. Esse é o portfólio que contribui para que os demais professores, pais e a própria criança compreendam de forma longitudinal, os caminhos percorridos ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Conclui-se, assim, que a utilização do portfólio como ferramenta avaliativa é indispensável ao trabalho pedagógico na Educação Infantil, ao oportunizar à criança o direito de ser um sujeito com voz e vez.

5.2 – Relatório Individual

O relatório é um instrumento que tem por objetivos principais registrar e historicizar o processo de construção do conhecimento de cada criança, a fim de acompanhá-la e intervir

pedagógicamente. Ao professor e à professora cabe participar desse processo como sujeito ativo e corresponsável, desta forma, atribui significado pedagógico ao que relata.

A observação é uma ação estudiosa da realidade. Estudo quando tenho uma pauta, quando eu direciono meu olhar. Quando observo, eu ordeno, seleciono, diagnostico significados, classifico questões. É uma ação altamente reflexiva. É diferente do que registrar mecanicamente tudo que se vê ou se está ali olhando (FREIRE apud HOFFMANN, 2012, p. 119)

Quando narra tudo o que observa da criança, o professor e a professora podem rever o caminho percorrido pela mesma, tanto no que diz respeito ao conhecimento de mundo, quanto à formação pessoal. Isso reflete a dinamicidade do tempo e espaço pedagógicos.

O professor e a professora devem manter o olhar refinado para perceber a criança no seu dia a dia, haja vista que é essa análise qualitativa que irá descrever a criança em suas potencialidades, fragilidades, como ela construiu suas hipóteses diante das diferentes situações e como as realiza, seja individualmente, em grupo, com auxílio de colegas ou de adultos. “A aprendizagem, segundo Vygotsky, se dá de forma interativa e são muito importantes as trocas interpessoais na construção do conhecimento. O que a criança realiza, hoje, com ajuda de outras crianças ou do professor/professora, estará realizando sozinha amanhã.” (HOFFMANN, 2012, p.128)

Ainda segundo Hoffmann (2012), a aprendizagem se dá num cenário educativo articulado ao processo de avaliação. Na dinâmica deste cenário, na relação entre os pares e com o professor/professora é que se revela a história de cada criança, portanto, não há como uniformizar relatórios, nem padronizar o que se observa de cada uma delas.

A observação é um processo contínuo, pois requer o conhecimento de cada criança individual, no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, a partir de sua forma de criação de significados para a experiência, necessariamente diferente de forma de atribuição de significado à experiência dessa outra criança individual que, embora da mesma idade, tem já outra história de vida, outra experiência, outra família, em outra cultura. A observação é contextual, não se observa a criança e sim suas aprendizagens no contexto educacional que se criou, o que requer que antes de observar a criança observe-se o contexto que se criou. (OLIVEIRA- FORMOSINHO, 2007, p.28)

O papel do professor e da professora neste processo é assumir uma postura mediadora, dialógica e afetiva em suas constantes intervenções pedagógicas, nas quais propõe atividades desafiadoras, observa as reações das crianças, realiza atividades junto a elas, entre outras.

Para Hoffmann (2012), é essencial que o acompanhamento efetivo do professor/professora seja registrado continuamente, revelando o processo evolutivo das crianças em termos de suas linguagens artísticas, visuais, na oralidade, em seu processo de exploração e experimentação de

materiais, nas brincadeiras e no jogo simbólico, no desenvolvimento dos aspectos motor, afetivo, relacionamento interpessoal e em outras áreas do conhecimento, propostas ou não pelo professor/professora. “Ao elaborar relatórios gerais (da sua ação pedagógica) e os relatórios individuais dos alunos, professores evoluem em termos de reflexão sobre a ação e na ação pedagógica” (SCHÖN, apud HOFFMANN, 2012 p.119)

O relatório tem por finalidade apresentar o processo de desenvolvimento da criança em suas gradativas e sucessivas conquistas, bem como valorizar sua individualidade e suas potencialidades. Não deve ser uma análise constatativa que defina como a criança é ou determine o que é capaz de fazer, julgando de forma estática a maior ou menor capacidade.

Não há sentido algum em processos avaliativos que se destinem a fazer descrições definitivas (ela é, demonstra que, etc.) e comparativas (destacou-se, participa sempre, às vezes, raramente, etc.) a partir de critérios uniformes, tratando a criança que não se enquadra no padrão estabelecido como inferior ou incapaz. (HOFFMANN, 2012, p.132)

Este registro sintetiza e reorganiza os dados de acompanhamento do desenvolvimento de cada criança ao longo do processo educativo e explicita a ação pedagógica e as intervenções realizadas.

Os relatórios individuais periódicos, segundo Hoffmann (2012), favorecem o acompanhamento efetivo da criança em sua trajetória na Educação Infantil, possibilitam historicizar o processo das crianças e servem de orientação aos seus próximos professores e professoras. Não se pode admitir que, ao assumir uma turma de crianças, o professor e a professora nada conheça do que se passou com cada uma delas no ano anterior.

O professor e a professora por meio de um olhar investigativo e reflexivo devem considerar algumas questões para compor o relatório individual tais como: o que a criança já conhece, suas conquistas, o caminho percorrido para as descobertas, seus questionamentos e hipóteses, suas reações diante dos conflitos, os elementos inerentes ao currículo desenvolvido e outras que servirão de referência ao elaborá-lo.

Este relatório, além de ilustrar o trabalho desenvolvido, também possui a função de sugerir aos pais e/ou responsáveis legais as posturas a serem adotadas e as possíveis parcerias para avanços no desenvolvimento da criança.

6. DIRETRIZES PARA A DOCUMENTAÇÃO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE SOROCABA

Com base nas concepções norteadoras e no conceito de avaliação descritos neste documento, a Rede Municipal de Sorocaba estabelece os instrumentos que deverão compor a documentação pedagógica para o registro do processo de avaliação na Educação Infantil:

- **Portfólio do professor e da professora:** é composto por plano anual, planos de aulas, diário de classe, relatórios reflexivos das ações, fotos, filmagens, amostras de trabalhos, devolutivas da equipe gestora, dos pais, entre outros. Deverá ser acompanhado periodicamente pela equipe gestora.
- **Portfólios da criança:**
 - **Portfólio de aprendizagem:** contém todas as produções da criança, sendo preferencialmente organizado por ela. Os portfólios serão apresentados aos pais e/ou responsáveis legais em todas as reuniões bimestrais. Ao final do ano letivo, deve ser entregue à família.
 - **Portfólio demonstrativo:** contém amostras das produções selecionadas preferencialmente com a participação da criança, que demonstrem o seu desenvolvimento; anotações de professores e professoras, pais e/ou responsáveis legais e o relatório individual.
- **Relatório individual:** descreve o processo de desenvolvimento percorrido pela criança, bem como, as intervenções pedagógicas propostas pelo professor e professora. O conteúdo pedagógico descrito deve revelar o processo evolutivo das crianças em termos de suas linguagens artísticas, visuais, na oralidade, em seu processo de exploração e experimentação de materiais, nas brincadeiras e no jogo simbólico, no desenvolvimento dos aspectos motor, afetivo, relacionamento interpessoal e em outras áreas do conhecimento, propostas ou não pelo professor/professora.

Com o intuito de normatizar e padronizar este documento, apresentamos sua estrutura básica:

- Papel timbrado tamanho A4;
- Fonte Times New Roman ou Arial, tamanho 12;
- Espaçamento entre linhas 1,5;
- Margem esquerda e superior 3,0 cm;

- Margem direita e inferior, 2,0 cm;
- Data do relatório;
- Identificação da criança;
- Data de nascimento da criança;
- Identificação do professor ou professora;
- Identificação da turma;
- Identificação do ano;
- Percentual de frequência no período observado;
- Assinatura do professor ou professora;
- Assinatura do/a diretor/a de escola e do/a orientador/a pedagógico/a;
- Assinatura dos pais e/ou responsáveis legais.

Os portfólios serão acompanhados periodicamente pela equipe gestora e serão apresentados aos pais ou responsáveis legais, ao final dos semestres. Devem acompanhar a criança durante sua trajetória na Educação Infantil, desde o Berçário até o Pré II. Dentro da própria instituição, compete à equipe gestora garantir a transição dessa documentação entre turmas de destino, e cabe às famílias a transição entre as instituições educacionais.

Nos casos de transferência, no decorrer do ano letivo será necessário o encaminhamento do portfólio demonstrativo, bem como um relatório que descreva as vivências da criança no período em que esteve na Instituição Educacional. A Instituição Educacional de destino deverá solicitar esse material no ato da matrícula.

Os relatórios individuais sempre deverão ser disponibilizados para o conhecimento dos professores e professoras que receberão as crianças a qualquer tempo (transferências no decorrer do ano letivo, transferências compulsórias no final do ano letivo ou mudança de turma dentro da própria instituição da Educação Infantil).

Cópias dos relatórios individuais deverão ser arquivadas nos prontuários das crianças.

Para as turmas de transição para o Ensino Fundamental, o portfólio demonstrativo e os relatórios individuais deverão ser entregues, pela família, à escola de destino, a qual deverá disponibilizar os relatórios e os portfólios demonstrativos aos professores/as que atuarão com essas crianças.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

7.1-Proposta Preliminar

A Comissão de Avaliação da Educação Infantil, ao analisar os referenciais legais, os teóricos e a pesquisa realizada na Rede Municipal, compreende a necessidade de sistematização da documentação pedagógica, determinadas por estas diretrizes. Compreende ainda a importância do reconhecimento do processo avaliativo na Educação Infantil e, desta etapa de ensino substancial à Educação Básica.

A partir destas Diretrizes, o processo de avaliação na Educação Infantil institucionaliza-se na Rede Municipal de Sorocaba, por meio da Documentação Pedagógica.

Tendo em vista o estudo das práticas avaliativas, percebe-se a necessidade de solicitar, junto à Secretaria da Educação:

- Viabilizar a apresentação deste documento aos supervisores e supervisoras de ensino e às equipes gestoras responsáveis pela Educação Infantil.
- Organizar formação continuada sobre a temática apresentada para o Orientador Pedagógico e para a Orientadora Pedagógica, bem como para os educadores e educadoras envolvidos no processo, que dê suporte para a implementação das diretrizes.
- Rever a matriz curricular desta etapa da Educação Básica, articulando-a às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, tendo em vista a 1ª Diretriz da Secretaria da Educação – Fortalecimento da Primeira Infância.
- Validar o plano de ação proposto por esta comissão (Apêndice 1 – Cronograma).
- Reconhecer a importância da atribuição de um Orientador Pedagógico ou Orientadora Pedagógica por Instituição / segmento, a fim de que o desenvolvimento e o acompanhamento do trabalho pedagógico sejam adequados, visando uma educação de qualidade para todas e cada uma das crianças de nossas instituições.

Por fim, a Comissão de Avaliação da Educação Infantil estrutura/elabora esse documento que prioriza as ações educativas, dentro das instituições de Educação Infantil, de modo a se manter um olhar sensível e reflexivo à criança de 0 a 5 anos, ao promover a indissociabilidade do educar e do cuidar, garantindo a continuidade dos processos de aprendizagem.

7.2-Documento Final

Com base no ano de 2015, designado como ano de estudos das Diretrizes e nas devolutivas da consulta pública, a comissão percebe a necessidade de reiterar as solicitações, junto à Secretaria da Educação:

- Formação

1	Oferecer momentos de troca de experiências	8	Proporcionar momentos de estudos referentes a Desenvolvimento Infantil; Brincadeiras e jogos (oficinas com profissionais adequados na função)
2	Refletir a questão da avaliação	9	Proporcionar momentos de estudos sobre os Referenciais Legais e teóricos para a Educação Infantil
3	Oferecer formação continuada para o professor, auxiliar de educação, orientador pedagógico, vice-diretor e diretor.	10	Proporcionar momentos de estudos sobre o registro do professor fará e as terminologias que podem ser utilizadas na escrita dos relatórios;
4	Oferecer formação feita por especialistas como fonoaudiólogos, psicólogos, médicos, etc.	11	Proporcionar momentos de estudos formação com a Prof. ^a Flaviana e a Prof. ^a Dr. ^a Mônica Pinazza.
5	Proporcionar momentos de estudos referentes a: Oralidade, Raciocínio-Lógico, Desenvolvimento Motor, Interação, Autonomia, Desenvolvimento nas Produções Artísticas e Resolução de Problemas.	12	Proporcionar momentos de estudos referentes a Estudo sobre Concepções: Criança; Infância; Educação Infantil; Tempo, Espaço e Relações na Educação Infantil; Avaliação na Educação Infantil; Currículo; Educador da Educação Infantil; Processo de Ensino e Aprendizagem; Documentação Pedagógica.
6	Proporcionar momentos de estudos referentes a elaboração do portfólio	13	Proporcionar momentos de estudos referentes a neuropsicopedagogia para a primeira infância
7	Proporcionar momentos de estudos referentes a Inclusão	14	Proporcionar momentos de estudos referentes a Gestão democrática;

- Administrativo

1	Rever as práticas de Políticas Públicas Educacionais	4	Proporcionar momentos previstos em calendário escolar para a escrita do relatório.
2	Rever a estrutura física das Instituições Educacionais	5	Revisar a proporção adulto/criança
3	Rever da Matriz Curricular da educação infantil	6	Refletir a elaboração das ações que atendam ao EIXO 4 do Marco Referencial - Formação e Condições de trabalho dos profissionais da escola

- Materiais

A Secretaria da Educação deverá efetuar a entrega dos seguintes materiais a cada uma das Instituições de Educação Infantil, considerando a demanda de cada uma delas:

1	Máquina fotográfica	5	Filmadoras
2	Impressora colorida	6	Tonner
3	Envelopes plásticos	7	Cartuchos
4	Pasta escritório	8	CDs e DVDs

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 07.08.14
- BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 07.08.14
- BRASIL. Senado Federal. **Lei 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/lei/12796.htm Acesso em: 07.08.14
- BRASIL. Ministério de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 05/2009**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em 07.08.2014
- BRASIL. Ministério de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 05/2009**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em 07.08.2014
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. vol. 1,2, 3.
- BRASIL. Ministério de Educação. **Parâmetros de qualidade para a Educação Infantil**. Vol. 1 e 2. Brasília. 2008
- CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima. MENDES, Débora Lúcia Lima Leite. **Estudos de avaliação na educação infantil**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v.20, nº 43, maio/ago.2009
- CORREA, Maria Theresa de Oliveira. **A avaliação das aprendizagens e a qualidade da educação infantil**. In:Coletânea XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP/ Campinas 2012. (p. 13)
- FEITOSA, Raimundo Moacir Mendes. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Nov. 2009, Brasília, 22p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12745&Itemid=866 Acesso em 07.08.2014
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação Educacional: caminhando na contramão**. Vozes. 6ª Ed., Petrópolis/ RJ, 2014. 86p.
- HEYWOOD, Colin. **Uma História da Infância: da Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente**. ARTMED, 2004.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento**. Disponível em: www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_22_p051-059_c.pdf. Acesso em: 25.11.14

_____. **Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança.** Mediação: Porto Alegre, 2012. 152p.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva; KAGER, Samantha. **Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar.** Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ, Rio de Janeiro, v.17, n. 62, p.134, jan./mar. 2009

MAGALHÃES, Cassiana. **Revisitando uma prática: portfólios demonstrativos até a consecução de uma avaliação formativa.** In: IX Congresso Nacional de Educação/ EDUCERE – 3º Encontro Sul-Brasileiro de Psicopedagogia. 2009

MICARELLO, Hilda. **Avaliação e transições na Educação Infantil.** Ago/2010

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. Portaria nº 1.147/2011. Consulex: Leis e Decisões, Brasília, v.1, out. 2012.

MOURA, Tânia Mara de Souza. **Avaliação formativa da aprendizagem na Educação Infantil.** Disponível em: <http://www.univar.edu.br/revista/downloads/avaliacaoformativa.pdf>. Acesso em: 26.11.2014

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; Morchida Kishimoto, Tizuko; Appezzato Pinazza, Mônica. **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro–** Porto Alegre: Artmed, 2007. 328p.

PRADO, Clarina Alves; MIGUEL, Marelencquelem. In: **XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE** A proposta pedagógica de Loris Malaguzzi: Registros no cotidiano da Educação Infantil. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/7704_5611.pdf. Acesso em: 06.02.2015

ROSEMBERG, Fúlvia. **Políticas de Educação Infantil e avaliação.** Cadernos de Pesquisa. V. 43. N. 148, p.75, jan./abril 2013.

SHORES, Elizabeth; GRACE, Cathy. **Manual de Portfólio: um guia passo a passo para o professor.** Artmed, Porto Alegre, 2001. 160p.

SILVA, Dulcineia Barbosa da; SILVA, Greyce Kelly Ferreira da; FERRAZ, Bruna Tarcília. **A função do registro avaliativo na Educação Infantil.**

SOROCABA. Secretaria da Educação. **Projeto Eco – Político - Pedagógico: Marco referencial.** Editora: Instituto Paulo Freire: São Paulo, 2011. 75 p.

VASCONCELOS, Edilma Costa Negreiro; SOUZA, Heles Cristina Ferreira de. In: **II Simpósio Luso-brasileiro em Estudos da Criança** - pesquisa com crianças: desafios éticos e metodológicos. "Portfólio de aprendizagem como instrumento de ressignificação da avaliação e da organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil. 2014. Disponível em: http://www.estudosdacrianca.com.br/resources/anais/1/1407166598_ARQUIVO_TRABALHOCOMPLETOCONGRESSORS.pdf Acesso em: 27.11.2014.

APÊNDICE

1. Cronograma

O quê?	Quem?	Quando?
Apresentação do documento preliminar ao Secretário da Educação.	Comissão de Avaliação da Educação Infantil.	12/02/2015
Apresentação do documento preliminar aos Supervisores de Ensino.	Comissão de Avaliação da Educação Infantil.	13/02/2015
Apresentação do documento preliminar às equipes gestoras das instituições de Educação Infantil e das Escolas Municipais que atendem esta etapa.	Comissão de Avaliação da Educação Infantil.	02/2015
Apresentação do documento preliminar aos professores e professoras das instituições de Educação Infantil e das Escolas Municipais que atendem esta etapa.	Equipe gestora.	03/2015
Validação da versão preliminar por meio de consulta pública.	Equipe gestora e corpo docente.	03/2015
Apresentação e entrega da versão final do documento aos Orientadores Pedagógicos e Orientadoras Pedagógicas das instituições de Educação Infantil e das Escolas Municipais que atendem esta etapa.	Comissão de Avaliação da Educação Infantil.	04/2015
Formação continuada às equipes gestoras e aos educadores e educadoras das instituições de Educação Infantil e das Escolas Municipais que atendem esta etapa a respeito do tema apresentado.	Secretaria da Educação.	04/2015 a 11/2015
Palestra a respeito do tema avaliação / documentação pedagógica por especialista da área às equipes gestoras das instituições de Educação Infantil e das Escolas Municipais que atendem esta etapa.	Comissão de Avaliação da Educação Infantil.	04/2015

Estudo das Diretrizes da Documentação Pedagógica na Educação Infantil da Rede Municipal de Sorocaba pelos professores e professoras das instituições de Educação Infantil e das Escolas Municipais que atendem esta etapa.	Equipe gestora.	04/2015 a 11/2015
Palestra a respeito do tema avaliação / documentação pedagógica por especialista da área aos professores e professoras das instituições de Educação Infantil e das Escolas Municipais que atendem esta etapa.	Comissão de Avaliação da Educação Infantil	18/09/2015
Envio do registro a respeito do estudo deste documento pelas instituições de Educação Infantil e das Escolas Municipais que atendem esta etapa.	Equipe gestora Professores e professoras.	09 a 13/11/2015
Efetivação das Diretrizes da Documentação Pedagógica na Educação Infantil da Rede Municipal de Sorocaba.	Secretaria da Educação Equipe gestora Professores e professoras.	02/ 2016



Prefeitura de
SOROCABA

Secretaria da Educação

CEI ____ “.....”	
Nome:	Nascimento: ____ / ____ / ____
Turma:	Professor(a):

Relatório Individual – 1.º Semestre de 2011

Sorocaba, ____ de ____ de ____.

Assinatura do Professor/Professora:	Percentual de Frequência no período observado:
Assinatura do/a diretor/a de escola e do/a orientador/a pedagógico/a:	
Assinatura do Responsável:	



**Prefeitura de
SOROCABA**

**Secretaria da
Educação**

www.educacao.sorocaba.sp.gov.br



9 APÊNDICE A – Mapa de pensamento para elaboração da tese

BASE DE UMA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO

DELIMITAÇÃO DA PROBLEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO

Objetivo: Fazer emergir, analisar e argumentar os discursos dos profissionais de Educação Infantil – do município de Sorocaba - sobre como as verdades sobre as coisas são construídas, tornando-se concepções sobre a importância de avaliar a criança em sua infância na Educação Infantil...

A suspeita: De que a importância da avaliação na educação infantil é construída e narrada - discursos de verdades sobre a importância de se avaliar a criança em sua infância na educação infantil - tendo por base concepções do ser em formação para vir a ser adulto, que está sendo preparado para algo, que ainda não é e que precisa da escola para se tornar alguém e da avaliação para “verificar” “validar” o julgamento do adulto se está (criança) está ou não no “caminho certo” de ser “alguém porfêto”...

Questão prioritária:

- ✓ A avaliação na educação infantil SERVE A QUEM E A QUE?

Questão estratégica do estudo:

1. Com qual concepção ou concepções de avaliação; criança e de Educação Infantil, os profissionais de educação infantil - do município de Sorocaba - avaliam alunos?

Questões estruturantes da problemática:

1. Qual (ais) é (são) a importância dessa prática para o professor ou professora?
2. Quando, como, com quem e quais instrumentos o professor ou professora avaliam?
3. Em que a avaliação na Educação Infantil se difere do Ensino Fundamental?
4. Na prática de avaliar a criança em sua infância, os riscos, perigos ou consequências negativas para a singularidade humana são considerados?

Campo empírico da investigação:

- ✓ Análise de conteúdo de documentos oficiais e construídos nas escolas – pelos professores – sobre a concepção de avaliação na educação infantil das escolas municipais de Sorocaba/SP

Ler os discursos sobre avaliação; conjunto de concepções que se tornaram narrativas; convergência das diferentes formas de falar...

10 APÊNDICE B – Quadros de análise

Questões estratégicas

Item	PROCESSO PARTICIPATIVO DE ATUALIZAÇÃO DO MARCO REFERENCIAL/CONCEITUAL	ANEXO III: Texto Conclusivo da Equipe dos Profissionais do Magistério da Instituição. Tema: Concepção da Avaliação	DIRETRIZES PARA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE SOROCABA
Concepções de Criança	"[...]Estudante como sujeito digno de respeito, consciente de seus direitos e deveres" [...] Estudantes com deficiência precisam de atendimento especial."	E.1 - "estudante" E.2 - NA E.3 - "estudante como sujeito de respeito, consciente de seus direitos e deveres e que tenha acesso a todas as oportunidades que a vida social possa oferecer, assim como defende Hoffman". E.4 - "Sujeito aprendiz" "Educando". E.5 - N.E. E.6 - N.E.	(p.80) "A Rede Municipal de Sorocaba concebe a criança como sujeito histórico e de direitos, contextualizada e conectada com o meio social, cultural e histórico, modificando e sendo modificada por eles, "como ser participante, e não em espera de participação, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade". (OLIVEIRA - FORMOSINHO (p.12) [...] Deve ser compreendida não como "uma atividade
Concepção de Avaliação	"[...]Entende-se a avaliação do processo de ensino e aprendizagem a partir do pensamento de Hoffman (1991), ao conceber a "prática avaliativa mediadora", não como uma promoção burocrática do estudante, mas uma avaliação para o desenvolvimento moral e intelectual, para promover a cidadania do estudante como um sujeito digno de respeito, consciente de seus direitos e deveres e que tenha acesso a todas as oportunidades que a vida social possa lhe oferecer."	E.1 - "Avaliação contínua e acumulativa do desenvolvimento do estudante. Prevalendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos". E.2 - "Avaliação mediadora, contrapondo-se aos modelos classificatórios e/ou com objetivo de formação". E.3 - "Avaliação mediadora". E.4 - "Comunismo social". "Observadora e reflexiva sem o intuito de promoção". E.5 - "Acompanhar seu desenvolvimento global". E.6 - "Avaliação Mediadora". E.7 -	formal ou meramente técnica que encerra um processo linearmente proposto, mas sim uma ação mediada por professor/professora e aluno/alunapela qual se encoraja a reorganização do saber. Esse entendimento da ação avaliativa mediadora como portadora de elementos, ação, movimento e provocação que busca a relação de reciprocidade intelectual entre professores/professoras e alunos/alunas, assim buscando coordenar seus pontos de vista, trocar e reorganizar ideias, tem como objetivo
Concepção de Educação Infantil	"[...] na Escola Cidadã, em que a educação é concebida a partir de uma realidade mutável, dinâmica, dialética" [...] perspectiva de educação libertadora."	E.1 - N.E. E.2 - N.E. E.3 - N.E. E.4 - " Contexto escolar, no qual ocorre a primeira fase do desenvolvimento da infância". E.5 - "Escola". E.6 - N.E. E.7 -	(...) opor-se ao modelo do "transmitir, verificar e registrar" e avaliar as condições de um espaço (p.9) "As instituições de Educação Infantil são espaços importantes de convivência, de construção de identidades, de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas. Por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais, as crianças de diferentes classes sociais, dentro do princípio da inclusão, têm acesso a bens culturais e

Questões estruturantes

Item	<p>PROCESSO PARTICIPATIVO DE ATUALIZAÇÃO DO MARC O REFERENCIAL/CONCEITUAL</p> <p>"[...]ponte da relação ensino e aprendizagem"</p> <p>"[...]orienta a seleção de conteúdos, a metodologia, as estratégias, a otimização de recursos e as decisões de registros formais, prescritas no Regimento Escolar."</p> <p>"[...]para alcançar as Metas de Educação do Milênio"</p> <p>"[...]para que todas as pessoas dos diferentes segmentos da educação se tornem críticas, reflexivas, conscientes e que os educandos exerçam sua cidadania desde a infância".</p>	<p>ANEXO III: Texto Conclusivo da Equipe dos Profissionais do Magistério da Instituição. Tema: Concepção da Avaliação</p> <p>E.1 - "Refletir sobre os princípios e pressupostos do processo avaliativo na busca de uma evolução social"</p> <p>"Se firma em uma profunda reflexão teórica atrelada a formação do ser social". E.2 - N.E. E.3 - "pode contribuir para o desenvolvimento da mesma". E.4 - "Compromisso social" - "Com vistas a uma educação de qualidade". E.5 - "Avanço do seu desenvolvimento global". E.6 - N.E.</p>	<p>"Diretrizes para documentação pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Sorocaba"</p> <p>(p.13)"[...] influenciando a construção de seu autoconceito e autostima"</p> <p>(p.14)"[...] requer uma postura ética por parte dos educadores e educadoras e uma nova lógica de avaliação, visando à criança na sua totalidade e não meramente em seu caráter cognitivo."</p>
Quando	<p>"[...]a avaliação processual e contínua"</p>	<p>E.1 - N.E. E.2 - N.E. E.3 - "Nós enquanto educadores temos por obrigação a avaliação mediadora". E.4 - "A partir do momento que a criança é inserida dentro do contexto escolar". E.5 - N.E. E.6 - N.E. E.7 - "Observação"</p> <p>"Documentação" " Reflexão" "Compreensão contínua".</p> <p>E.8 - "Observação" "Documentação" " Reflexão" "Compreensão contínua". E.9 - "Observação" "Documentação" " Reflexão" "Compreensão contínua".</p>	<p>(p.13)"[...] que se realize de maneira contínua ao longo de diferentes atividades e situações de aprendizagem, que proporcione informações que sirvam para ajustar ou mudar a atuação educativa. Conforme Correa (2012, p.9). "</p>
Como	<p>"[...]transformando-os em processos de aprendizagem solidária e emancipatória." " [...]Que a avaliação seja baseada em princípios éticos."</p>	<p>E.1 - "Observação" "Documentação" " Reflexão" "Compreensão contínua". E.2 - "Observação" "Documentação" " Reflexão" "Compreensão contínua".</p> <p>E.3 - "Observação" "Documentação" " Reflexão" "Compreensão contínua"</p>	<p>(p.13)"Assim sendo, faz-se necessário que a avaliação tenha um caráter formativo que se realize de maneira contínua ao longo de diferentes atividades e situações de aprendizagem, que proporcione informações que sirvam para ajustar ou mudar a atuação educativa. Conforme Correa (2012, p.9).</p> <p>"no contexto do trabalho pedagógico, a avaliação necessita ser um processo de acolhimento e não de exclusão; de valorização e potencialização das aprendizagens das crianças e não de exposição das suas fragilidades".(p.15) Nas instituições de Educação Infantil, o ato de observar, colher informações, documentar, registrar e compilar dados coletados no dia a dia compõe o processo de documentação pedagógica, o que torna o professor e a professora fundamental neste processo."</p> <p>(p.15)"A documentação pedagógica manifesta a sistematização do trabalho pedagógico, produção de memória sobre uma experiência, ação que implica a seleção e organização de diferentes registros coletados durante o processo." (p.16)"Documentar implica em distanciamento, reflexão e pausa frente ao ritmo intenso do trabalho educativo, faz referência ao passado, mas é orientada fortemente ao futuro, possibilitando a construção de significados."</p>

Questões estruturantes

Com quem	N.E.	E.1 - N.E. E.2 - N.E. E.3 - N.E. E.4 - N.E. E.5 - N.E. E.6 - N.E. E.7 - N.E. E.8 - N.E. E.9 - N.E.	(p.15) "Esta avaliação processual e formativa envolve a participação da própria criança, de toda a equipe escolar e da família. "O acompanhamento da criança é uma responsabilidade permanente de todos os adultos que convivem com ela" (Hoffmann, 2012, p. 65). Esse acompanhamento permite a aproximação do professor e da professora com cada criança, da escola com a família e vice-versa."
Com quais instrumentos	"[...] observação, provas, testes, portfólio, acompanhamento, autoavaliação, e quaisquer outros que sejam definidos de forma dialogada com os envolvidos (estudantes, professores, família, sistema)."	E.1 - N.E. E.2 - N.E. E.3 - N.E. E.4 - N.E. E.5 - N.E. E.6 - N.E. E.7 - N.E. E.8 - N.E. E.9 - N.E.	(p.16) "Salienta-se que o ato de documentar é singular e plural, acontece na sala de aula e na escola, sendo assim, o processo avaliativo se dá por meio da documentação pedagógica, composta por: Avaliação Institucional; Projeto Político Pedagógico; portfólio do professor e da professora (o qual pode se constituir por plano anual, planos de aulas, relatórios reflexivos das ações, fotos, filmagens, amostras de trabalhos, devolutivas da equipe gestora, pais, entre outros); diário de classe; portfólios da criança." (p.20) "Com base nas concepções norteadoras e no conceito de avaliação descritos neste documento, a Rede Municipal de Sorocaba estabelece os instrumentos que deverão compor a documentação pedagógica para o registro do processo de avaliação na Educação Infantil: Portfólio do professor e da professora/ Portfólios da criança/ Portfólio de aprendizagem/ Portfólio demonstrativo/ Relatório Individual"
Diferença p/ Ensino Fundamental	N.E.	E.1 - N.E. E.2 - N.E. E.3 - N.E. E.4 - "Portfólio" "Relatórios" "Fotos" "Registros" "Fichas" "Textos". E.5 - "Relatórios" "Textos" "Fichas" "Registros" "Imagens" "Arquivos" "Arquivos em portfólios" E.6 - N.E. E.7 - N.E. E.8 - N.E. E.9 - N.E.	(p.13) "A prática avaliativa na Educação Infantil deve distanciar-se de uma perspectiva classificatória, seletiva e excludente, tem avaliativo das demais etapas de ensino."
Riscos, perigos e consequências são considerados	"[...] pois, como ressalta Hoffmann (1991) não deve existir uma dicotomia entre avaliação e educação, pois se avaliamos para educar, as nossas práticas avaliativas devem expressar toda a concepção político-pedagógica da Escola. " [...] "Promoção burocrática do estudante"	E.1 - N.E. E.2 - N.E. E.3 - "Na prática avaliativa a criança acaba por não ter um olhar diferenciado para ela, de uma perspectiva acordo com a realidade em que está inserida, não ocorrendo a mediação entre professor e aluno, adulto e criança e sim se dá apenas por mensuração, o que leva a muitas vezes a falta de qualidade educacional". E.4 - N.E. E.5 - "Cabe ao professor desenvolver uma relação de confiança com o aluno baseada na comunicação e na motivação". E.6 - N.E. E.7 - N.E. E.8 - N.E. E.9 - N.E.	(p.13) "A prática avaliativa na Educação Infantil deve distanciar-se de uma perspectiva classificatória, seletiva e excludente, tem avaliativo das demais etapas de ensino." (p.15) "Hoffmann (2008) confirma essa ideia, colocando que não há como acompanhar várias crianças ao mesmo tempo sem registros diários, contínuos, articulados em tempo e significados."

Questões prioritárias

Item	<p>PROCESSO PARTICIPATIVO DE ATUALIZAÇÃO DO MARCO REFERENCIAL/CONCEITUAL</p>	<p>ANEXO III: Texto Conclusivo da Equipe dos Profissionais do Magistério da Instituição. Tema: Concepção da Avaliação</p>	<p>DIRETRIZES PARA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE SOROCABA</p>
<p>Serve a quem</p>	<p>"[...]tem que o educador e educando refletem e refazem permanentemente o itinerário formativo transformando a sala de aula em um verdadeiro círculo de investigação do conhecimento. [...]reorganização do saber" "I...]Que a avaliação atenda, em primeira instância, aos propósitos de uma ação de melhoria de aprendizagem dos estudantes." "I...]avaliamos para educar"</p>	<p>E.1 - "Instrumento dialético do avanço" "Participação da comunidade escolar" "Análise avaliativa" "Verificação do rendimento escolar". E.2 - N.E. E.3 - "Não como formação burocrática, mas uma avaliação para o desenvolvimento moral e intelectual para formar a cidadania do estudante como sujeito". E.4 - "Acompanhar o desenvolvimento" Para reorientar a qualificação da prática pedagógica. "Canal de escuta". E.5 - "Para que se tenha uma visão ampla do processo dos alunos" "Acompanhar seu desenvolvimento global". E.6 - "Apontar dificuldades dos alunos". E.7 - N.E. E.8 - N.E. E.9 - N.E</p>	<p>(p.7)"Portanto, o registro do acompanhamento das ações da criança na Educação Infantil, além de extremamente necessário por ampliar as possibilidades de intervenções significativas do professor e professora no processo ensino-aprendizagem, é também estabelecido legalmente para garantir a qualidade dos avanços desta etapa da Educação Básica." (p.15)"A avaliação da aprendizagem está associada ao ato de conhecer e observar a criança de maneira reflexiva e continua em diversos tempos e espaços."</p>
<p>Serve a quem</p>	<p>"A avaliação da aprendizagem é assunto, preferencialmente, do professor em sala de aula e em diálogo com os estudantes, os principais interessados no processo." "I...] avaliação de aprendizagem se refere mais, especificamente, ao aprendizado escolar do estudante"</p>	<p>E.1 - "Comunidade escolar". E.2 - N.E. E.3 - "Nos enquadros educadores temos por obrigação, realizar a avaliação mediadora". E.4 - "Aos pais" "Educando" "Educador". E.5 - "Estratégias usadas pelo professor". E.6 - N.E. E.7 - N.E. E.8 - N.E. E.9 - N.E.</p>	<p>(p.7)"Portanto, o registro do acompanhamento das ações da criança na Educação Infantil, além de extremamente necessário por ampliar as possibilidades de intervenções significativas do professor e professora no processo ensino-aprendizagem, é também estabelecido legalmente para garantir a qualidade dos avanços desta etapa da Educação Básica."</p>

APÊNDICE C – Mapa de Concepções

