



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

12709 - Resumo Expandido - Trabalho - 41ª Reunião Nacional da ANPEd (2023)

ISSN: 2447-2808

GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos

A LEGISLAÇÃO NACIONAL E A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROCESSO DE INDUÇÃO E PANORAMA MUNICIPAL

Edson Cordeiro dos Santos - PUC Rio - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Agência e/ou Instituição Financiadora: PNPd/Capes

A LEGISLAÇÃO NACIONAL E A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROCESSO DE INDUÇÃO E PANORAMA MUNICIPAL

Resumo: O trabalho investiga as políticas de avaliação na Educação Infantil (EI) propostas pelo Governo Federal e sua indução em municípios de um estado da Região Sudeste, visando identificar quais estratégias estão sendo implementadas. O campo de estudo é composto por 5 municípios, representando mais de 50% da população. A estratégia é mapear os procedimentos utilizados pelos municípios e, a partir de entrevistas, buscar os efeitos dos documentos nacionais nas políticas de avaliação implementadas. As análises levam em conta Charaudeau (2005), sistematizadas em três espaços de estudo: *locução*, *relação* e *tematização-problematização*. Como resultado, verificamos que alguns documentos nacionais se impõem no ambiente de indução; o envolvimento na formulação dos documentos, quando muito, restringiu-se aos professores; e que a avaliação é consolidada em diferentes formas de registro, muitas vezes de forma contraditória com que é proposto nos documentos.

Palavras-chave: Processo de indução, Avaliação, Educação Infantil.

Introdução

O trabalho investiga as políticas de avaliação na Educação Infantil (EI) propostas pelo Governo Federal e sua repercussão em municípios de um estado da Região Sudeste, buscando identificar quais estratégias de avaliação as secretarias municipais de educação (SMEs) vêm implementando e analisar as concepções de processos avaliativos que permeiam as ações propostas. Micarello e Amaral (2014) evidenciam que a EI vem ocupando espaço tanto na agenda das políticas públicas como no meio acadêmico, com o reconhecimento do acesso e da qualidade como um direito das crianças e de suas famílias.

Metodologia

A escolha do campo de estudo levou em conta o conceito de pares: municípios semelhantes (população e PIB) podem se movimentar de forma diferente em relação ao acesso na EI, definindo a escolha de dois pares identificados por nomes fictícios: Branco (MB)/Cinza (MC) e Dourado (MD)/Escarlate (ME), com a inclusão de um município de grande porte e de grande centralidade na política de EI: Amarelo (ME), juntos representando mais de 50% tanto da população total quanto da faixa etária de 0 a 5 anos.

A pandemia da Covid-19 inviabilizou a incursão aos municípios para entrevistas com os gestores. Para Corrêa e Jobim e Souza (2016, p. 7), “o método é sempre posterior ao campo e é forjado por ele”, nos trazendo, na compreensão benjaminiana, que o *método como desvio* nos oferece um caminho para além daquele que pretendíamos trilhar. O campo foi acessado a partir de uma rede de contatos e utilizando a *Internet*. As análises são provenientes das entrevistas virtuais e do acesso aos documentos. Selecionamos documentos nacionais com alguma relação com a avaliação na EI e escolhemos documentos dos municípios da amostra que fossem relacionados, mesmo que de forma transversal, à temática da avaliação.

As análises levam em conta Charaudeau (2005, p. 26-27), que esclarece que as bases para a instrumentação de análise colocam em jogo o ato de comunicação, onde todo sujeito linguageiro deve:

1. [...] resolver o problema de saber *como ocupar o espaço de fala*. Ele deve pois, [...] *legitimar e/ou justificar* sua “tomada da palavra”, sua fala.
2. [...] *posicionar-se com relação aos outros* [...]. Ele deverá, pois, usar de estratégias discursivas para criar relações de *aliança* ou de *oposição* com relação a seu(s) destinatário(s).
3. [...] situar-se com relação à *enunciação de sua proposição sobre o mundo*. Ele deverá, pois, organizar e problematizar sua enunciação de maneira adequada.

O autor salienta que as três hipóteses acima determinam três espaços de estudo dos atos de linguagem: *locução, relação e tematização-problematização*.

Análise e discussão de resultados

No espaço de *locução*, o ato de linguagem das SMEs traz a legitimação da implementação dos documentos com base no marco legal nacional, dos quais analisamos a indução.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) é mencionada em três dos oito documentos do MA, trazendo, e. g., o Art. 31 (I e IV): avaliação por meio de registro do desenvolvimento, sem o objetivo de promoção. No primeiro par, os dois documentos analisados do MB não mencionam, sendo citada no documento do MC, enfatizando o Art. 6º., que trata da obrigatoriedade da matrícula na EB a partir dos 4 anos. No segundo par, a LDB é citada tanto no documento do MD como no do ME, destacando a EI como a primeira etapa da EB.

O Referencial Curricular Nacional para a EI (BRASIL, 1998) é mencionado na maioria dos documentos do MA, citando, e. g., a avaliação como conjunto de ações que auxiliam sobre as condições de aprendizagem. No primeiro par não é mencionado e no segundo é citado nos dois municípios, trazendo reflexões sobre currículo na EI.

As primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais da EI – Dcneis (BRASIL, 1999), não receberam citações dos documentos do MA, nem do primeiro par. Do segundo par, tiveram citações apenas no MD, salientando que forneceram orientações político-pedagógicas às instituições, por meio de princípios éticos, políticos e estéticos.

As Dcneis atualizadas (BRASIL, 2009a), só ficam de fora em três documentos do MA, trazendo, e. g., o Art. 10 que trata da criação de procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação. No primeiro par, não existe menção nos documentos do MB, porém, sendo citadas no do MC, que traz um modelo educativo pautado na ética, na política e na estética. No segundo par fazem referências, com MD trazendo que o trabalho com as crianças deve promover articulações entre seus saberes plurais e o patrimônio cultural socialmente reconhecido; e ME afirmando a educação em sua integralidade, não sendo possível separar educação e cuidado.

O documento Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) é citado em apenas dois documentos do ME, ambos como literatura consultada. Da mesma forma ocorre com os Indicadores de Qualidade da EI (BRASIL, 2009b), que só aparecem em um documento do ME.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) é citada apenas em um documento do MA, seguindo na adoção dos Campos de Experiência. De forma similar, notamos nos documentos do primeiro par, onde os documentos do MB trazem os Campos de Experiência, e, do MC aponta a BNCC ao falar da educação integral estruturada pelas

competências gerais a serem desenvolvidas. No segundo par, onde os documentos são antigos, a Base não é citada.

Nem todos os documentos da legislação nacional ligados à avaliação encontram eco nos documentos municipais. Ao percorrer o conjunto de legislação produzidas nacionalmente, fica evidenciado o reconhecimento do acesso e da qualidade na etapa como um direito das crianças, contudo, de acordo com Micarello e Amaral (2014, p. 169), ainda estão longe as possibilidades de apropriação por parte da comunidade escolar “dos instrumentos e orientações de que dispomos atualmente para proceder à avaliação **das** e **nas** instituições de EI [...]”.

Seguindo a análise, temos o espaço de *relação*, pertinente à forma de participação. Nas propostas do MA a maioria não teve a participação direta dos atores que atuam diretamente nas unidades, sendo realizada por meio de assessoria. No primeiro par, os documentos do MB não mencionam a forma de participação em sua elaboração e o documento do MC foi elaborado pela SME juntamente com professoras/es. No segundo par, o documento do MD já traz no subtítulo a expressão “uma construção coletiva”, mostrando que a elaboração se deu de forma participativa, e o documento do ME teve assessoria e foi fruto de estudos e debates organizados pela SME.

A participação pode ser o diferencial para a devida implementação de uma proposta, não devendo ser desprezadas as práticas que acontecem nas unidades educativas, conforme acentua Kramer (1994, p. 188), senão a proposta não atingirá a todos, “pois, se de um lado tudo é esperado pela equipe que concebe a proposta, de outro lado tudo é desprezado pelos professores, sempre que as práticas concretas não são levadas em conta.” Nas propostas analisadas, quando muito, tivemos a participação de uma parcela de professoras/es, ficando de fora outros atores que se relacionam com o cotidiano da escola.

Por fim, o espaço de *tematização-problematização*, onde se evidencia a visão de mundo dos sujeitos languageiros, aqui representada pelas SMEs e suas instâncias, disposta nos documentos.

Em relação às realidades investigadas, o MA é o único que possui um documento específico sobre a avaliação na EI. Com uma concepção avançada, é possível identificar alguns equívocos que desnudam outras propostas de práticas, em especial, nos Anexos, que destoam do teor do documento ao proporem ações que deixam claras o caráter prescritivo da avaliação. Apesar do documento caminhar em direção aos Portfólios, por sua natureza interativa; ou à Documentação pedagógica, como foco nos processos pedagógicos, na verdade indica a utilização de **Relatórios/Pareceres**, a partir das perguntas orientadoras dispostas nos anexos.

No primeiro par, o documento do MB parte dos Campos de Experiência previstos na BNCC, com quadros constando o objetivo, as intervenções da/o professor/a e a avaliação, divididos pelos segmentos da EI. Na Ficha de Avaliação Individual, os Campos de

Experiências são avaliadas a partir de ações cotidianas das crianças, adicionando um campo descritivo onde devem ser anotadas as características do estudante no bimestre. De forma similar acontece no MC, com a avaliação sendo feita por meio de relatórios objetivos com uma parte descritiva, levando em conta os Objetivos de aprendizagem, que, articulados com os Campos de Experiência previstos na BNCC, as/os professoras/es devem anotar, semestralmente, se tais objetivos foram atingidos. Pela forma apresentada nas Fichas, a opção escolhida é avaliação por *Checklist*, no primeiro, listando as ações cotidianas, e, no segundo, os objetivos de aprendizagem.

No segundo par, as avaliações não seguem nenhum modelo prévio. O documento do MD reserva um capítulo sobre a avaliação na EI, sendo realizadas pelas/os professoras/es de forma descritiva, com o processo avaliativo permeando toda a prática pedagógica, com foco no que a criança já sabe e não no que lhe falta. No documento do ME a avaliação da EI é feita por meio de relatórios descritivos bimestrais, produzidos pelas/os professoras/es e acompanhados pela equipe diretiva. Nestes municípios não tivemos acesso a nenhuma avaliação feita por professoras/es, contudo, levando em conta as propostas encaminhadas, parece-nos aproximar à forma de registro dos **Relatórios/Pareceres**, elaborados de forma descritiva pelas/os professoras/es, em parceria com a equipe técnica.

Kramer (2014) nos lembra que os documentos nacionais concebem a avaliação na EI como processo formativo, sem objetivo de medir ou comparar. A autora alerta que, mesmo que os documentos oficiais apresentem uma concepção de infância e uma visão de criança com direito à brincadeira e a interação, a avaliação se dá com “ênfase em conteúdos e não no desenvolvimento, nas ações ou produções infantis; patologização das crianças; normatização de condutas; culpabilização das famílias; mensuração e comparações.” (KRAMER, 2014, p. 23).

Considerações finais

Ao analisarmos os documentos municipais e as entrevistas realizadas, foi possível verificar como as propostas produzidas no âmbito nacional repercutem – ou não – na ação política municipal. Alguns documentos nacionais conseguem se impor no ambiente de indução e outros passam ao largo. Mesmo assim, temos que os documentos estudados conseguem justificar sua tomada de decisão com base em um marco legal de referência, que torna válida e legítima a aprovação e o incentivo para a implementação das propostas pelas unidades educativas.

O envolvimento dos destinatários na elaboração foi realizado de forma variada. Quando se teve participação essa restringiu-se às/aos professoras/es, ficando de fora outros agentes que atuam nos estabelecimentos educativos, tais como os familiares e os demais membros da comunidade escolar.

Para Kramer (2014, p. 12), de acordo com documentos oficiais, a avaliação na EI “deve tomar como referência as especificidades dessa etapa da EB e romper com a lógica que impregna o currículo da educação com fragmentação dos conhecimentos em campos disciplinares distintos.” As formas de avaliação que são realizadas, muitas vezes ocorrem de forma contraditória com que é proposto nos documentos. Em alguns documentos aparece a defesa dos Portfólios ou Documentação Pedagógica como um caminho, mas, na prática, a avaliação acaba acontecendo por meio de *Checklist*, ou, quando muito, por meio de Relatórios/Pareceres.

A investigação constitui-se como aporte ao monitoramento da política pública de EI, tendo como foco a avaliação. Contudo, a pesquisa é permanente e dinâmica, pois entendemos como de suma importância os avanços na legislação, mas também compreendemos que não foi fruto do acaso, são resultados das lutas travadas ao longo do tempo por atores diversos, não sendo suficiente a aprovação para que ela aconteça, ou seja, além de lutar pela conquista, a peleja continua para a sua efetivação.

Referências

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996** 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 Vol.

_____. **Resolução CEB 1/1999**. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (2009a)** – Brasília: MEC, SEB, [publicado em] 2010.

_____. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009b.

_____. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2018.

CAMPOS, M. M.; ROSENBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. – 6.ed. Brasília: MEC, 2009.

CHARAUDEAU. P. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. *In*: PAULIUKONIS, M. A. L.; GAVAZZI, S. (Orgs.). **Da língua ao discurso: reflexões para o ensino**. Trad: Angela Maria da Silva Corrêa, do original publicado na Revista *Langages*, mars 1995. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 11-27, 2005.

CORRÊA, C. S.; JOBIM E SOUZA, S. Walter Benjamin e o problema do texto na escrita acadêmica. **Mnemosine**, Vol. 12, nº. 2, p. 2-25, 2016.

KRAMER, S. **Por entre as pedras**: arma e sonho na escola – leitura e escrita e formação de professores. 2^a. ed. São Paulo: Ática, 1994.

_____. Avaliação na educação infantil: no avesso da costura, pontos a contar, refletir e agir. **Interacções**, n^o. 32, p. 5-26, 2014.

MICARELLO, H.; AMARAL, M. C. F. 8. Perspectivas e interfaces da avaliação da/na educação infantil. *In*: GUIMARÃES, C. M.; CARDONA, M. J.; OLIVEIRA, D. R. (Orgs). **Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014.