

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO**

SHELLEN DE LIMA MATIAZZI

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS
CONTEXTOS DE VIDA DE CRIANÇAS EMPOBRECIDAS NA CIDADE DE
VITÓRIA-ES**

**VITÓRIA
2020**

SHELLEN DE LIMA MATIAZZI

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS
CONTEXTOS DE VIDA DE CRIANÇAS EMPOBRECIDAS NA CIDADE DE
VITÓRIA-ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Renata Duarte Simões

VITÓRIA

2020

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

M433a Matiazzi, Shellen de Lima, 1988-
A avaliação da aprendizagem na Educação Infantil e os contextos de vida de crianças empobrecidas na cidade de Vitória ES / Shellen de Lima Matiazzi. - 2020.
309 f.

Orientadora: Renata Duarte Simões.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Pobreza. 2. Infâncias. 3. Avaliação da Aprendizagem na Educação Infantil. 4. Práticas Educativas-avaliativas. I. Simões, Renata Duarte. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Ata da sessão da vigésima nona defesa de dissertação do Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, da discente **SHELLEN DE LIMA MATIAZZI**, candidata ao título de Mestra em Educação, realizada às **17h00min** do dia **vinte de agosto do ano dois mil e vinte**, remotamente, cada um de suas casas, conforme Portaria nº 03/2020 da PRPPG/UFES. A presidente da Banca, Renata Duarte Simões, apresentou os demais membros da comissão examinadora, constituída pelos Doutores Regina Godinho de Alcântara e Rita de Cássia Cristofoleti. Em seguida, cedeu a palavra à candidata que em trinta minutos apresentou sua dissertação intitulada **“A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS CONTEXTOS DE VIDA DE CRIANÇAS EMPOBRECIDAS NA CIDADE VITÓRIA-ES”**. Terminada a apresentação da aluna, a presidente retomou a palavra e a cedeu aos membros da Comissão Examinadora, um a um, para procederem à arguição. A presidente convidou a Comissão Examinadora a se reunir em separado para deliberação. Ao final, a Comissão Examinadora retornou e a presidente informou aos presentes que a dissertação havia sido **APROVADA** com indicação para publicação da dissertação e do produto. A presidente, então, deu por encerrada a sessão da qual se lavra presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora.

Vitória, 20 de agosto de 2020.

Profa. Dra. Renata Duarte Simões

Orientadora

Profa. Dra. Regina Godinho de Alcântara

Membro Interno (PPGMPE)

Profa. Dra. Rita de Cássia Cristofoleti

Membro Externo (CEUNES/Ufes)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
ALEXANDRO BRAGA VIEIRA - MATRÍCULA 2094211
Coordenador - Coordenação do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação
Em 02/09/2020 às 09:56

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/57914?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
REGINA GODINHO DE ALCANTARA - SIAPE 2230584
Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CE
Em 02/09/2020 às 10:32

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/57951?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
RITA DE CASSIA CRISTOFOLETI - SIAPE 2326822
Departamento de Educação e Ciências Humanas - DECH/CEUNES
Em 02/09/2020 às 15:05

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/58265?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
RENATA DUARTE SIMOES - SIAPE 3346945
Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CE
Em 02/09/2020 às 15:43

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/58313?tipoArquivo=O>

AGRADECIMENTOS

**Você nem sente, nem vê,
Mas eu não posso deixar de dizer, meu amigo
Que uma nova mudança em breve
Vai acontecer... (BELCHIOR,1976).**

Recorro aos versos de Belchior para afirmar que o mestrado foi um percurso que provocou muitas mudanças e externo minha gratidão pelos encontros que esse tempo de vida me oportunizou...

À professora Renata Duarte Simões, que me acolheu carinhosamente, introduzindo-me nos estudos da Educação, Pobreza e Desigualdade Social e que, cuidadosamente, orientou-me neste trabalho, gratidão por sua generosidade!

À professa Regina Godinho de Alcântara, por suas contribuições na qualificação deste trabalho, como em minha trajetória acadêmica e pelo aceite do convite para participar desta banca de avaliação.

À professora Rita de Cássia Cristofoleti, pelos apontamentos e reflexões durante a qualificação deste trabalho e que, carinhosamente, aceitou participar desta banca de avaliação.

À professora Marlene de Fátima Cararo, por suas contribuições significativas no debate sobre Educação, Pobreza e Desigualdade Social.

Gratidão à Coordenação do Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional (PPGMPE), ao professor Alexandre Vieira Braga e aos demais professores deste programa. Em especial, aos professores Itamar Mendes, Eduardo Moscon, Tânia Delboni e Valter Giovedi, pela forma acolhedora com que me receberam e pelas contribuições em minha trajetória acadêmica.

Às professoras Ana Petronetto Serpa, Heloísa Ivone Carvalho, Izabela Santiago, Keila Bárbara Silva, Maria Nilceia Vieira Andrade, Sumika Hernandez-Piloto, que gentilmente contribuíram para a realização do curso de extensão.

Ao Grupo de Pesquisa em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, GEEPDS/Ufes, pelos diálogos que muito cooperam para a ampliação das experiências docentes.

À Secretaria Municipal de Educação de Vitória, que contribuiu para a realização desta pesquisa.

Aos profissionais das Secretaria Municipal de Saúde e Secretaria Municipal de Assistência Social que, com gentileza, trouxeram importantes reflexões para a pesquisa.

Aos colegas, profissionais da educação, sujeitos desta pesquisa, que comigo compartilharam este percurso e muito contribuíram nas discussões apresentadas neste trabalho, minha gratidão!

Aos amigos da “Resistência”, segunda turma do PPGMPE/Ufes, revelando que, em tempos sombrios, nos fortalecemos na luta e na militância!

Aos meus pais, Reinaldo e Cida, que me enredaram nesta vida com afetos e lutas, por compreenderem minhas ausências e me fortalecerem nos momentos mais difíceis, gratidão pelo amor e ternura!

À minha irmã Suellen que carinhosamente compartilha desse amor comigo. À pequena Hellen, por sua potência de vida e alegria e que contribuiu para ilustrar o produto educacional deste estudo.

À memória de minha vó Nice, nordestina, que migrou para o Espírito Santo em busca de condições de vida mais dignas. Parte do que aqui escrevo, também é parte da história de minha família!

Ao Juliano, com quem tive a oportunidade do encontro nesta vida e com quem compartilho muitas conversas, leituras, momentos, andanças, resistências e alegrias.

Aos amigos e amigas que me acompanharam neste percurso e com os quais pude compartilhar histórias, diálogos e incertezas.

Às crianças, na afirmação de seus direitos, suas histórias, suas culturas. Gratidão!

O Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. A fome também é professora. Quem passa fome aprende a pensar no próximo, e nas crianças.

Carolina Maria de Jesus (1956)

RESUMO

A pesquisa tem por objetivo compreender a constituição histórico-social da pobreza e como esse fenômeno reverbera nos espaços escolares, enfatizando as práticas educativas-avaliativas desenvolvidas desde a infância e fomentando os diálogos em um contexto formativo de profissionais da Educação Infantil do município de Vitória-ES. A partir dos estudos de Arroyo (2012; 2019), Rosemberg (1996; 2006) e Yazbek (2012), compreende a pobreza como um fenômeno macroestrutural e multidimensional que afeta a vida de milhares de pessoas, dentre elas, as crianças de 0 a 5 anos, que são as mais atingidas pela fome, miséria e violações de direitos. Com base nos estudos de Sarmiento (2002, 2004) e de Araújo (2005) reflete sobre a infância a partir das pluralidades dos contextos de vida e da compreensão da criança como sujeito de direitos e demandante de políticas públicas. Por meio de análise documental, apresenta o campo legislativo que contribuiu para a constituição da Educação Infantil, rompendo com práticas assistenciais para a conquista do direito à educação das crianças, destacando a importância dos governos progressistas na consolidação desse nível de ensino. Direciona olhares aos impactos das políticas neoliberais na Educação Infantil no contexto atual, acentuando a proposição de uma educação voltada à escolarização das crianças, e de modelos hegemônicos presentes também nas avaliações, que desconsideram as realidades sociais desses sujeitos. Fundamentando-se em autores como Hoffmann (2012) e Godoi (2010), debate a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil sob a perspectiva mediadora, considerando as subjetividades infantis e a documentação pedagógica como forma de subsidiar a escrita dos relatórios. Com uma abordagem qualitativa, recorre aos pressupostos da pesquisa-ação, sistematizado em um contexto formativo com profissionais da Educação Infantil no município de Vitória-ES, por meio do Curso de Extensão “Infâncias, Avaliação e os contextos de vida de crianças em situação de pobreza e extrema pobreza”. O curso busca estabelecer diálogos crítico-reflexivos sobre a concepção estereotipada da pobreza presente na sociedade e, contrapondo-se a essa compreensão, apresenta a pobreza como uma questão política e social que necessita da articulação de políticas públicas para o enfrentamento dessa condição. Realiza debates sobre a temática em tela articulada às Infâncias, às políticas públicas para a Educação Infantil, aos Direitos Humanos, às políticas sociais de transferência de renda, aos territórios periféricos e, por fim, às práticas escolares, contribuindo para

a reflexão sobre a avaliação da aprendizagem sob uma perspectiva mediadora. O debate ao longo do curso possibilita a análise de relatórios avaliativos na Educação Infantil, com o objetivo de direcionar olhares para as práticas educativas-avaliativas classificatórias e excludentes presentes também na Educação Infantil. Com a colaboração dos sujeitos participantes desta pesquisa, conclui que é possível repensar as práticas educativas-avaliativas que considerem os contextos sociais de vida das crianças empobrecidas, proporcionando o direito à educação e à aprendizagem com qualidade, que respeitem as subjetividades infantis e que proporcionem uma educação pública e de qualidade, efetivamente inclusiva.

Palavras-chave: Pobreza. Infâncias. Avaliação da Aprendizagem na Educação Infantil. Práticas educativas-avaliativas.

ABSTRACT

The research aims to understand the historical and social constitution of poverty and how this phenomenon reverberates in school spaces, emphasizing the educational-evaluative practices developed since childhood and fostering dialogues in a formative context for professionals in Early Childhood Education in the city of Vitória- ES. Based on the studies by Arroyo (2012; 2019), Rosemberg (1996; 2006) and Yazbek (2012), it sees poverty as a macro-structural and multidimensional phenomenon that affects the lives of thousands of people, among them children from 0 to 5 years, who are the most affected by hunger, misery and rights violations. Based on studies by Sarmiento (2002, 2004) and Araújo (2005), it reflects on childhood based on the pluralities of life contexts and the child's understanding as a subject of rights and a demand for public policies. Through documentary analysis, it presents the legislative field that contributed to the constitution of Early Childhood Education, breaking with assistance practices for the conquest of children's rights to education, highlighting the importance of progressive governments in consolidating this level of education. It looks at the impact of neoliberal policies on Early Childhood Education in the current context, emphasizing the proposition of an education aimed at the schooling of children, and of hegemonic models also present in evaluations, which disregard the social realities of these subjects. Based on authors such as Hoffmann (2012) and Godoi (2010), it debates the evaluation of learning in Early Childhood Education from a mediating perspective, considering children's subjectivities and pedagogical documentation to support the writing of reports. With a qualitative approach, it uses the assumptions of action research, systematized in a formative context with Early Childhood Education professionals in the city of Vitória-ES, through the Extension Course "Childhoods, Assessment and the life contexts of children in situations of poverty and extreme poverty". The research seeks to establish critical-reflective dialogues about the stereotyped conception of poverty present in society and, in opposition to this understanding, it presents poverty as a political and social issue that needs the articulation of public policies to face this condition. It holds debates which focus on the themes of Childhoods, public policies for Early Childhood Education, Human Rights, social policies for income transfer, peripheral territories and, finally, school practices, contributing to the reflection on learning evaluation from a mediating perspective. The debate throughout the course allows for the analysis of evaluative reports in Early

Childhood Education, with the aim of directing a look at the classificatory and excluding educational-evaluative practices also present in Early Childhood Education. With the collaboration of the subjects participating in this research, it concludes that it is possible to rethink educational-evaluative practices that consider the social contexts of impoverished children, providing the right to quality education and learning, that respect children's subjectivities and that provide a public and quality education, effectively inclusive.

Keywords: Poverty. Childhoods. Assessment of Learning in Early Childhood Education. Educational-evaluative practices.

LISTA DE SIGLAS

AEI - Assistente de Educação Infantil

Anfope – Associação Nacional pela formação dos profissionais da Educação

Anpae – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

Anped - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

ASQ - Age and Stages Questionnaires

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BPC - Benefício de Prestação Continuada

Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CE - Centro de Educação

CEB - Conselho de Educação Básica

CEI - Centro de Educação Infantil

CF - Constituição Federal de 1988

Cmei - Centro Municipal de Educação Infantil

Cmei ABS - Centro Municipal de Educação Infantil “Aécio Bispo dos Santos”

Cmei CAMS - Centro Municipal de Educação Infantil “Prof. Carlos Alberto Martinelli de Souza”

Cmei LCM - Centro Municipal de Educação Infantil “Laurentina Mendonça Corrêa”

CNDM - Conselho Nacional de Direitos da Mulher

CNE - Conselho Nacional de Educação

Comev - Conselho Municipal de Educação de Vitória

Cras - Centro de Referência em Assistência Social

CST - Companhia Siderúrgica de Tubarão

CVRD - Companhia Vale do Rio Doce

CTPS - Coletivos territoriais de Proteção Social

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DLCE - Departamento de Linguagens, Cultura e Educação

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente, nº8069/1990

EFA - Education for All

EI - Educação Infantil

ES - Espírito Santo

FAO - Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura

Febem - Fundação do Bem-estar do menor

FHC - Fernando Henrique Cardoso

Fida - Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola

Funabem - Fundação Nacional de Bem-estar do Menor

Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

Fundef - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GEI - Gerência de Educação Infantil

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Ifes - Instituto Federal do Espírito Santo

IJSN - Instituto Jones Santos Neves

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Lagebes - Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo

LBA - Legião Brasileira de Assistência

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/96

MDS - Ministério do Desenvolvimento Social

MEC - Ministério da Educação

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMC - Organização Mundial do Comércio

OMS - Organização Mundial de Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas

PBF - Programa Bolsa Família

PBSM - Plano Brasil sem Miséria

PEB - Professor de Educação Básica

PMA - Programa Mundial de Alimentação das Nações Unidas

PME - Programa Mais Educação

PMV - Prefeitura Municipal de Vitória

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PNQEI - Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PT - Partido dos Trabalhadores

PTR - Programas de Transferência de Renda

RMGV - Região Metropolitana da Grande Vitória

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SciELO - Scientific Electronic Library Online

Secadi - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

Semas - Secretaria Municipal de Assistência Social

Seme - Secretaria Municipal de Educação

Semus - Secretaria Municipal de Saúde

Suas - Sistema Único de Assistência Social

SGE - Sistema de Gestão Escolar

TI - Tempo Integral

TSEE - Tarifa Social de Energia Elétrica

Ufes - Universidade Federal do Espírito Santo

Unesco - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

Unicef - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UPE - Unidade Pré-escolar

UPPE - Unidade de Proteção ao Pré-escolar

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Formação Inicial dos profissionais participantes do curso de Extensão 163

Gráfico 2 - Tempo de Atuação dos profissionais na Educação Infantil 164

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Legislações nacionais que abordam a Educação Infantil.....	32
Tabela 2 - Outros Documentos publicados sobre a Educação Infantil.....	32
Tabela 3 - Legislações sobre Educação Infantil pertinentes a cidade de Vitória-ES.	33
Tabela 4 - Outros documentos sobre Educação Infantil pertinentes a cidade de Vitória-ES	34
Tabela 5 - Legislações sobre políticas intersetoriais de combate à pobreza e extrema pobreza nas esferas Federal e Municipal.....	34
Tabela 6 - Índice socioeconômico das famílias dos Cmeis pesquisados	37
Tabela 7 - Produções Acadêmicas com a temática de Políticas Públicas voltadas para Educação Infantil.....	45
Tabela 8 - Produções Acadêmicas com a temática de Políticas Públicas para Educação, Educação Infantil e Pobreza.....	46
Tabela 9 - Produções Acadêmicas com a temática de Políticas Públicas para Educação Infantil e Avaliação	46
Tabela 10 - Produções Acadêmicas com a temática de Avaliação da Aprendizagem na Educação Infantil: registros, avanços e desafios.....	46
Tabela 11 - Produções Acadêmicas da Ufes e Ifes relacionadas com a pesquisa sobre a temática da infância	61
Tabela 12 - Produções Acadêmicas da Ufes e Ifes relacionadas com a pesquisa sobre a temática da Educação Infantil	61
Tabela 13 - Produções Acadêmicas da Ufes e Ifes relacionadas com a pesquisa sobre a temática da avaliação.....	61
Tabela 14 - Produções Acadêmicas da Ufes e Ifes relacionadas com a pesquisa sobre a temática da pobreza.....	62
Tabela 15 - Dados comparativos entre 2019-2020	134
Tabela 16 - Relação de datas, temas e convidados participantes dos encontros do Curso de Extensão.....	158
Tabela 17 - Relação de datas dos encontros e temática das atividades desenvolvidas pelos participantes	161
Tabela 18 - Quantidade/Percentual de crianças matriculadas e beneficiárias do programa Bolsa Família	195
Tabela 19 - O desenvolvimento de práticas avaliativas nas instituições municipais de Educação Infantil no Espírito Santo	205

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Mapa aéreo da região onde estão localizados os Cmei.....	37
Fotografia 2 - Cmei Laurentina Mendonça Correa	126
Fotografia 3 - Cmei Professor Carlos Alberto Martinelli de Souza	127
Fotografia 4 - Cmei Aécio Bispo dos Santos.....	128
Fotografia 5 - Espaço Geográfico do entorno de um Cmei	186

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Distribuição dos Cmei nos territórios da Cidade	125
Figura 2 – Norma de Procedimento encaminhado aos Cmei.....	144
Figura 3 – Norma de Procedimento encaminhado aos Cmei.....	145
Figura 4 – Charge sobre infâncias e adolescências empobrecidas	190
Figura 5 – Sistematização das práticas educativas-avaliativas no contexto da Educação Infantil.....	217

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: O COMEÇO DO CAMINHAR...	23
CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PERCORRIDOS.....	31
1. INFÂNCIAS, EDUCAÇÃO INFANTIL, AVALIAÇÃO E POBREZA: DIRECIONANDO OLHARES PARA O QUE JÁ FOI PRODUZIDO	44
1.1 DIÁLOGOS TECIDOS COM AS PRODUÇÕES CAPIXABAS... ..	60
2. EDUCAÇÃO INFANTIL E INFÂNCIA(S): ENTRE HISTÓRIAS, CONTEXTOS E LEGISLAÇÕES.....	75
2.1 TENSIONAMENTOS PARA A(S) CONQUISTA(S) DE DIREITOS DAS CRIANÇAS: A MULHER E OS MOVIMENTOS SOCIAIS.....	75
2.2 A CRIANÇA E A INFÂNCIA: MARCOS LEGAIS NA TRAJETÓRIA DE (RE) CONHECIMENTO DESSES SUJEITOS E DESSA ETAPA DA VIDA	79
2.3 AFINAL, DE QUE INFÂNCIA(S) FALAMOS?.....	91
2.4 QUAIS PRÁTICAS EDUCATIVAS-AVALIATIVAS SÃO DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL? COMO A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL TEM SIDO PENSADA?	99
3. O DEBATE SOBRE OS CONTEXTOS DE VIDA DE CRIANÇAS EMPOBRECIDAS NA CIDADE DE VITÓRIA E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL 108	
3.1 A CIDADE, A POBREZA E OS PROCESSOS DE SEGREGAÇÃO SOCIOESPACIAL	108
3.2 PERCURSOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE VITÓRIA-ES.....	121
3.2.1 As trajetórias de Constituição das Unidades de Ensino participantes da pesquisa.....	125
3.3 MARCOS LEGAIS E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA.....	135
4. MOVIMENTOS E ENTRELAÇAMENTOS: COMPOSIÇÕES DOCENTES	155
4.1 PERCURSOS DE CONSTITUIÇÃO DO CURSO DE EXTENSÃO	155
4.1.1 Das Conversas iniciais e da organização dos Encontros	155
4.2 INFÂNCIAS, POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS CONTEXTOS DE POBREZA E EXTREMA POBREZA	166
4.3 TERRITÓRIOS, DIREITOS HUMANOS, PROGRAMAS DE TRANSFERÊNCIA DE RENDA E POBREZA	180

4.4 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS CONTEXTOS EMPOBRECIDOS.....	204
5. O CURSO DE EXTENSÃO E A MATERIALIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL “INFÂNCIAS, AVALIAÇÃO E OS CONTEXTOS DE VIDA DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE POBREZA E EXTREMA POBREZA”	231
CONSIDERAÇÕES FINAIS	285
REFERÊNCIAS.....	295

INTRODUÇÃO: O COMEÇO DO CAMINHAR...

Esta pesquisa versa sobre a avaliação na Educação Infantil e os contextos de vida de crianças em condição de pobreza e de extrema pobreza, elaborando reflexões sobre os processos de aprendizado de crianças matriculadas em três Centros Municipais de Educação Infantil (Cmei) de Vitória, no Espírito Santo (ES), e sobre o modo como as vivências da pobreza são pensadas nas práticas avaliativas elaboradas pelos profissionais que atuam nessas instituições.

No percurso histórico, e mais enfaticamente das instituições escolares, a avaliação sempre foi entendida como um mecanismo de mensurar as aprendizagens dos diferentes sujeitos. As avaliações (provas, testes) se constituíram como instrumentos classificatórios e, de certo modo, provocaram abismos nos contextos escolares, que têm por princípio a seleção e premiação dos alunos que alcançam os melhores resultados e a culpabilização daqueles que não conseguem os resultados estimados, ou seja, as avaliações são pensadas sem levar em consideração os diferentes sujeitos, suas necessidades e outras possibilidades de avaliar (ESTEBAN, 2006).

Na Educação Infantil, com base nas legislações, entre elas, a Lei nº 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹ (LDB) e a Resolução CNE/CEB nº 05/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a avaliação deve ser realizada por meio de instrumento de registro descritivo, de caráter processual e contínuo, com o objetivo de refletir sobre os percursos de aprendizagem. No entanto, tem-se observado que as práticas classificatórias e seletivas adentram essa etapa de ensino, desconsiderando as especificidades da infância e desse nível escolar.

Autores do campo de estudos sobre a avaliação, como Jussara Hoffmann (2012) e Hilda Micarello (2010), defendem que, na Educação Infantil, as práticas avaliativas ocorram por meio da mediação e interação entre os sujeitos, que levem em consideração as experiências, as interações e a ludicidade.

¹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394, publicada no ano de 1996, ficou nacionalmente conhecida a partir da sigla LDB. Alguns autores optam por utilizar a sigla LDBEN, a partir do nome original da lei.

Com base nas orientações das DCNEI, a avaliação das crianças no ensino infantil deve considerar a utilização de diversas formas de registro, a partir da observação sistemática do docente em diferentes momentos.

Destaca-se que a avaliação na Educação Infantil é compreendida de forma gradativa, uma vez que visa ao acompanhamento do desenvolvimento da criança e baseia-se em diferentes possibilidades de registro de suas vivências, tais como fotografias, áudios e diários de campo. Desse modo, é possível compreender que a Educação Infantil tem especificidades distintas dos demais níveis de ensino e trabalha com outras possibilidades de registro, que não se baseiam em testes ou provas. Por sua vez, a avaliação constitui-se como indicador de qualidade desses elementos próprios de que necessita para o atendimento das crianças, tendo em vista as relações de cuidar e educar presentes na Educação Infantil (BONDIOLI, 2004).

Na cidade de Vitória-ES, a avaliação da aprendizagem, nessa etapa da educação básica, é elaborada pelos professores a cada semestre, sendo um documento individual do percurso da criança na unidade de ensino que enfatiza os processos de aprendizagem e desenvolvimento.

A LDB prevê, em seu artigo 4º, que “[...] a Educação Básica é obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos [...]”, sendo a Educação Infantil a primeira etapa da educação básica. O atendimento na Educação Infantil é destinado a crianças de 0 a 5 anos² de idade, sendo dividido entre creches, para crianças de 0 a 3 anos, e pré-escola, para as crianças de 4 e 5 anos de idade.

Essa etapa da educação básica constitui-se como espaço-tempo para o compartilhamento das experiências vividas pela criança, considerando-a como ser histórico-social, de modo a assegurar-lhe os seus direitos, como o direito à educação, à saúde, à proteção, à alimentação, ao lazer, à infância, concebendo-a dessa forma como sujeito de direitos (BRASIL, 2009).

Ao compreender que a criança que tem seus modos de pensar, sentir e agir, como aponta a DCNEI, tornou-se necessário problematizar o modo como as práticas

² O atendimento na Educação Infantil, conforme previsto pela LDB, era para a faixa etária de 0 a 6 anos. A partir da lei nº 11.274/2006, o ensino fundamental passa a matricular, nas séries iniciais, as crianças com 6 anos completados até 31 de março do ano corrente. Posteriormente, a lei nº 12.796/2013, altera a LDB, considerando o atendimento a crianças de 0 a 5 anos de idade na Educação Infantil.

educativas e as avaliações elaboradas pelos profissionais da educação compreendem os contextos de vida das crianças, considerando as vivências da pobreza e da extrema pobreza.

Em contextos de vida precários e extremamente desiguais, é fundamental reconhecer a existência da pobreza e das desigualdades sociais, assim como a forma como elas estão vinculadas ao contexto escolar. Cararo (2015) atenta para o entendimento do que seja a pobreza, fenômeno atroz produzido socialmente e historicamente pela humanidade, compreendida

[...] como um fenômeno estrutural e complexo, de caráter multidimensional e multifacetado, não podendo ser considerada como mera insuficiência de renda, mas também desigualdade na distribuição da riqueza socialmente produzida, não acesso aos serviços públicos básicos, à informação, ao trabalho digno, à participação social e política (CARARO, 2015, p. 141).

Em nossa sociedade, marcada pelas políticas neoliberais, é significativo, para as classes dominantes, perpetuar a situação de pobreza daqueles que são excluídos por suas condições de etnia, raça, gênero, tornando-os os Outros³, aqueles que não se enquadram no estereótipo predominante e que, por sua condição de pobreza, são oprimidos e alijados do acesso aos direitos básicos (ARROYO, 2015a).

A esses Outros a exclusão se dá duplamente, primeiro, por serem segregados dos direitos básicos de um justo viver e, segundo, por serem culpabilizados pela condição em que vivem, uma vez que a pobreza, socialmente, muitas vezes é entendida como uma questão moral (ARROYO, 2015a). Nesse sentido, o sistema da desigualdade dá-se na relação socioeconômica e, quando o diferente é visto como inferior, justifica-se o processo de exclusão social.

No percurso histórico-social das instituições escolares, a pobreza sempre foi entendida como a ausência de valores e a escola como mecanismo de moralização, desde a infância, desses coletivos empobrecidos. Em contrapartida, é imprescindível problematizar que esses milhões de crianças e adolescentes que chegam às escolas

³ O termo “Outros” é um conceito usado nas Ciências Humanas para expressar a divergência entre duas partes que não compartilham do mesmo ponto de vista. Nesse caso, usamos o termo “Outros” a partir da produção da diferença, muitas vezes, compreendida como desigual pela sociedade (ARROYO, 2015a).

precisam ser reconhecidos e que visões morais precisam ser superadas para dar espaço às trajetórias de vida, às condições sociais de ser e viver (ARROYO, 2015a).

Ao admitir a existência da pobreza e das desigualdades sociais, compreendo que a pobreza se dá nos limites do viver, está nas ruas, debaixo das pontes, nas periferias das cidades, nas escolas. Atento ao debate sobre a condição social de pobreza e de extrema pobreza, Alvarez (2017) afirma a necessidade de enfrentamento e de problematização dessa temática nas escolas:

Enfrentar a temática da 'educação, pobreza e desigualdade social' significa, assim, assumir um posicionamento político em relação à realidade vivida por milhões de crianças, jovens e adolescentes que, apesar de terem acesso à escola, não têm ainda garantidos seus direitos a uma educação voltada para suas necessidades e interesses (ALVAREZ apud GARCIA et al., 2017, s/p.).

É necessário ponderar que, quando falamos desses Outros que vivem em situação de pobreza e/ou extrema pobreza, estamos considerando aproximadamente 54 milhões de brasileiros⁴. No estado do Espírito Santo, os dados apresentados pelo Instituto Jones Santos Neves (IJSN)⁵ sobre o perfil da pobreza, em 2019, mostram que mais de 1/4 da população vive na linha da pobreza, sem condições dignas e sem (ou com limitado) acesso às políticas públicas.

Com base nessas considerações, emerge a demanda por um olhar atento aos métodos avaliativos aplicados em contextos empobrecidos e marcados por exclusões sociais, direcionando olhares para escolas de educação infantil localizadas em regiões periféricas e à margem da sociedade.

Destaca-se que a LDB, em seu artigo 31, determina que “[...] na Educação Infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental”. Dessa maneira, a concepção de avaliação presente na educação infantil não tem caráter determinista de avanço para outras turmas ou para o ingresso no ensino fundamental.

A avaliação, nessa etapa da educação básica, não tem por objetivo quantificar, mas acompanhar a criança em seus percursos de aprendizagem, a partir da relação entre

⁴ Conforme dados do IBGE, a partir do Sistema de Indicadores Sociais (SIS) de 2017.

⁵ O Instituto Santos Jones Neves é vinculado à Secretaria de Estado de Economia e Planejamento (SEP) do Espírito Santo, e realiza a produção de diferentes estudos, pesquisas e publicações relacionadas ao desenvolvimento socioeconômico do estado do Espírito Santo.

a construção do conhecimento e as experiências vividas por ela. Hoffmann (2012, p. 9) argumenta que “[...] 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 [...]”.

Nesse sentido, ao considerar a criança como sujeito histórico-social e de direitos, para realização desta pesquisa, penso infância no plural, ou seja, recorro à concepção de *infâncias*. A opção dá-se pela pluralidade dos contextos vividos pelas crianças, como nos aponta Araújo (1994) ao afirmar que não podemos limitarmo-nos a uma visão reducionista de criança, e muito menos à idealização da criança como o sujeito *vir-a-ser*, uma vez que não há um único tipo de criança ou um único modo de viver a infância; sua existência está em consonância com a classe social e o contexto cultural nos quais está inserida.

Concentramos esta pesquisa na cidade de Vitória, cientes de que, mesmo apresentando melhor distribuição de renda entre seus habitantes⁶, o município possui aproximadamente 8,9%, ou seja, mais de 32.000 pessoas de sua população vivendo em situação de pobreza ou de extrema pobreza. É importante destacar que esse quantitativo se refere apenas aos sujeitos empobrecidos economicamente, desconsiderando outros aspectos de carência social abrangidos pelo conceito de pobreza pensado por este estudo.

Em destaque, falamos dessas crianças empobrecidas na cidade de Vitória, capital do Espírito Santo, que hoje conta com 49 Centros Municipais de Educação Infantil (Cmei), espaços esses destinados ao atendimento de crianças na faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses. Dentre essas 49 unidades de ensino, 36 estão localizadas em bairros periféricos, onde se concentram os bolsões de pobreza.

Assim, ao traçar um estudo em diferentes territórios da cidade de Vitória, considerar-se-á a heterogeneidade das histórias de vida das crianças. Tais pensamentos despertam o olhar de forma diferenciada para a compreensão do que seja a avaliação na educação infantil, cabendo questionar: o que significa a avaliação no contexto da

⁶ Segundo dados baseados no Índice de Gini, publicados no site da Prefeitura Municipal de Vitória e conforme publicação do site do Jornal A Gazeta, na reportagem “Em um ano, 38 mil pessoas entram no grupo da extrema pobreza no ES”, de 05/12/2018, a cidade de Vitória apresentou entre os anos de 2016 e 2017, o índice de cerca de 9% de sua população vivendo em condições de pobreza.

educação infantil? Como têm sido pensados os relatórios avaliativos na educação infantil na cidade de Vitória? Quais as concepções de criança estão apontadas nos relatórios? Como as crianças participam desse processo? Essas avaliações compreendem os contextos de vida das crianças empobrecidas? As práticas educativas-avaliativas na educação infantil levam em consideração os impactos da pobreza e da extrema pobreza no contexto escolar? Como os Programas de Transferência de Renda têm contribuído no enfrentamento da pobreza e na permanência da criança nas escolas de ensino infantil de Vitória?

Esses questionamentos suscitam a compreensão da infância como etapa de vida em si, ao reconhecer a criança que compartilha desse mundo com os adultos, mas que tem um modo próprio de compreendê-lo; a criança como sujeito potente que tem características próprias, com suas identidades, necessidades e direitos a serem respeitados.

Assim, entendendo a infância como esse tempo formativo das pluralidades, o tempo da infância como um tempo humano e que, por isso, exige da docência sair das lógicas estruturais e conceber as especificidades das crianças na faixa etária de 0 a 5 anos (ARROYO, 2013a).

Ao relacionar a avaliação e os contextos sociais de vida das crianças – considerando a pobreza e a desigualdade social – busco identificar como os processos avaliativos enxergam as subjetividades infantis e de que forma esta pesquisa pode contribuir para um modo diferenciado de se pensar a avaliação no contexto da educação infantil.

Compreendo que, por participar e vivenciar as propostas avaliativas nos contextos escolares, o olhar para as avaliações da aprendizagem se tornou “viciado”, não sendo possível vislumbrar outras questões que adentram o cotidiano escolar, e que atravessam os processos educativos-avaliativos. Por isso, o movimento da pesquisa tornou-se uma busca para encontrar o que o “olhar viciado” já não podia enxergar. Otto Lara Resende já traduzia esse olhar em sua crônica “Vista Cansada”:

[...] Uma criança vê o que o adulto não vê. Tem olhos atentos e limpos para o espetáculo do mundo. O poeta é capaz de ver pela primeira vez o que, de fato, ninguém vê. Há pai que nunca viu o próprio filho. Marido que nunca viu a própria mulher, isso existe às pampas. Nossos olhos se gastam no dia-a-dia, opacos. É por aí que se instala no coração o monstro da indiferença. (RESENDE, 2011, p. 121).

O autor anuncia o “monstro da indiferença” presente no dia-a-dia. Ao refletir a compreensão de pobreza presente em nossa sociedade, muitas vezes entendida como uma questão moral, os sujeitos são responsáveis por sua condição de empobrecimento e considerados inferiores socialmente, tornando naturalizado o olhar para a pobreza. Fazendo alusão à poesia de Resende (2011), entendo que, quando o olhar naturaliza a pobreza, instala-se o “monstro da indiferença” no contexto social e, conseqüentemente, nas instituições escolares, invisibilizando os sujeitos e contribuindo para a negação de direitos.

Diante de tais ponderações, esta pesquisa busca **compreender como estão sendo concebidas as avaliações na educação infantil da rede municipal de ensino de Vitória-ES, ampliando o debate sobre a pobreza para a reflexão da prática educativa-avaliativa e a consolidação de uma escola inclusiva**. Assim, elencamos como objetivos específicos para esta pesquisa:

- aprofundar as concepções de Educação Infantil e de avaliação da aprendizagem na relação com os contextos sociais de vida das crianças;
- investigar se e como os contextos de vida das crianças aparecem nos instrumentos avaliativos utilizados nos Cmei;
- pesquisar como os docentes compreendem os contextos de vida das crianças e seus reflexos nos espaços escolares;
- problematizar, com os docentes, por meio de oferta de curso de formação, as práticas educativas-avaliativas na educação infantil e os contextos de vida das crianças em situação de pobreza e de extrema pobreza;
- refletir, a partir da análise dos relatórios realizada com o coletivo de profissionais, sobre possibilidades de registros que levem em consideração as realidades socioculturais e contribuam para o processo avaliativo das crianças matriculadas na educação infantil.

A escolha da pesquisa sobre os processos avaliativos na Educação Infantil foi proveniente das minhas indagações quanto aos sentidos produzidos nos percursos de aprendizagem na educação infantil e como, nessa perspectiva, sob a égide da mediação docente, nos convocam a criar e a recriar nossas próprias práticas

pedagógicas, na constituição de uma docência autocrítica e criativa. A indagação para tal pesquisa deu-se a partir dos sentidos que nós, docentes da educação infantil, atribuímos às nossas ações pedagógicas à luz das legislações e das pesquisas no campo da educação.

O interesse pelo objeto de pesquisa vem da minha atuação como professora e pedagoga da educação infantil na cidade de Vitória e da participação nos movimentos formativos realizados pela Gerência de Educação Infantil (GEI) da Secretaria Municipal de Educação de Vitória (Seme) sobre a temática da avaliação na educação infantil.

O olhar para a avaliação emerge da participação em grupo de trabalho com pedagogas da educação infantil da rede municipal de Vitória, momento no qual, junto à equipe da GEI, buscamos debater e elaborar orientações para toda a rede acerca do instrumento de avaliação da aprendizagem na educação infantil e sobre as formas de arquivamento e transição desse documento para o ensino fundamental. Como desdobramento, essa temática, mais especificamente a proposta de elaboração do documento orientador para a rede municipal de Vitória-ES, também foi abordada por mim no campo da pesquisa acadêmica, em um estudo de caso desenvolvido no Programa de Pós-graduação *latu sensu* em Práticas Pedagógicas da Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop).

Acredito que a temática da avaliação da aprendizagem na Educação Infantil é complexa e, ao mesmo tempo, de relevância, haja vista que, quando falamos de uma educação voltada para os sujeitos, não podemos expropriá-las de suas vivências individuais ou dos espaços coletivos para além da escola, “[...] logo, outras leituras de mundo, de cidade, de campo, [...] outras formas de ser/viver a infância, a adolescência, a juventude, logo outras leituras de si” (ARROYO, 2012, p. 34-35).

Esta pesquisa justifica-se como uma produção acadêmica que busca problematizar os sentidos atribuídos à avaliação da aprendizagem na educação infantil, convocando a pensar sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem, cujas histórias de vida se inter-relacionam dentro de um determinado contexto social – crianças e adultos –, e por compreender que a constituição da docência dá-se na sensibilidade de como nos relacionamos com o outro e o sentido que eu, como educadora, atribuo

ao encontro com as crianças, na constituição da docência enquanto criação e artistagem⁷.

A proposta de intervenção social desta pesquisa, como cumprimento do requisito do Mestrado Profissional em Educação, constitui-se em uma formação com professores da educação infantil da rede municipal de Vitória-ES que atuam em contextos de pobreza e/ou de extrema pobreza, trazendo como temática, para os encontros formativos, a relação entre Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS) e suas implicações nas práticas educativas-avaliativas.

CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PERCORRIDOS...

Entre os processos de escrita para a elaboração do texto dissertativo, optei por uma proposta de investigação que buscasse compreender as formas de pensar e conceber os processos avaliativos na Educação Infantil, levando em consideração os contextos sociais de vida das crianças nos diferentes territórios da cidade de Vitória-ES e, por isso, entendo que esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa e exploratória.

Inicialmente, realizei um levantamento das legislações – portarias, pareceres, diretrizes, referenciais, entre outros – que abordam o processo organizacional da Educação Infantil a partir da Constituição Federal de 1988 (CF/88). Entendo que, trabalhar na pesquisa com fontes documentais implica traçar um resgate histórico e o imaginário social que constitui(u) a história da educação infantil, compreendendo que

Embora alguns personagens, instituições e acontecimentos não pertençam ao cenário atual, isto não significa que estejam confinados ao esquecimento. Ao contrário, eles estão presentes em cada um de nós, em nossa atuação e em nossa produção de conhecimento, pois estamos envolvidos e partimos exatamente do que anteriormente foi elaborado (PIMENTEL, 2001, p. 192).

Salienta-se que a análise documental é também um referencial para conhecer e aprofundar as reflexões sobre as políticas públicas voltadas para a educação infantil que estão em vigência.

⁷ O termo "artistagem" é utilizado pela Prof.^a Dr.^a Sandra Corazza, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), para se referir a uma concepção do artista que não faz arte, mas como uma forma de se inventar, criar a partir da própria imaginação. Uma prática que rompe com os já ditos, que nos convoca a pensar para além.

O objetivo de realizar uma análise documental é compreender quais os sentidos que essas legislações produziram/produzem sobre a concepção e a compreensão do que sejam a Educação Infantil e a avaliação da aprendizagem. Nesse contexto, foram identificados os seguintes documentos legais:

TABELA 1 - LEGISLAÇÕES NACIONAIS QUE ABORDAM A EDUCAÇÃO INFANTIL

Legislação	Ementa	Ano
Lei nº 8069	Estatuto da Criança e do Adolescente	1990
Lei nº 9394	Lei de Diretrizes e Bases da Educação	1996
Parecer CNE/ CEB nº 20	Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil	1998
Resolução CNE/CEB nº 01	Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	1999
Lei nº 10.172	Aprova o Plano Nacional de Educação 2001-2011	2001
Parecer CNE/CEB nº 20	Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil	2009
Resolução CNE/CEB nº 05	Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	2009
Resolução CNE/CEB nº 04	Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica	2010
Lei nº 12.796	Alteração a redação dada pela lei nº 9394/96	2013

Fonte: Organizada pela autora.

TABELA 2 - OUTROS DOCUMENTOS PUBLICADOS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL

Órgão	Documento	Ano
MEC/SEF	Referencial Curricular da Educação Infantil	1998

Fonte: Organizada pela autora.

A análise de documentos dar-se-á em consonância com os objetivos da pesquisa (PIMENTEL, 2001), buscando evidenciar, em tais legislações, os modos de pensar a

educação infantil dentro de um determinado contexto. Ao delimitar como campo de pesquisa a educação infantil da cidade de Vitória, entende-se a necessidade de também analisar as legislações municipais, a considerar a organização histórica, social, política e pedagógica local. Assim, destacam-se os seguintes documentos:

TABELA 3 - LEGISLAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL PERTINENTES A CIDADE DE VITÓRIA-ES

Legislação	Ementa	Ano
Decreto nº 5.968	Institui cargos de coordenadores das creches casulos pela Secretaria Municipal de Saúde	1978
Lei nº 2.779	Cria a coordenadoria das creches casulos pela Secretaria Municipal de Saúde em convênio com a Legião Brasileira de Assistência (LBA)	1981
Decreto nº 6.310	Estabelece a estrutura organizacional das creches casulos	1981
Lei nº 2.943	Denomina as creches criadas com nomes de pessoas que contribuíram com o município	1982
Lei nº 3.029	As creches casulo passam a ser de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação	1983
Lei nº 3.074	Cria o departamento de pré-escola na Secretaria Municipal de Educação	1983
Lei nº 3.329	Institui a criação de cargos e tabela salarial para profissionais das unidades de pré-escola e dá outras providências	1986
Lei nº 3.905	Cria as unidades de pré-escola do município de Vitória sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação	1993
Lei nº 4.747	Institui o sistema municipal de ensino de Vitória	1998
Lei nº 6.529	Institui a estrutura Organizacional da Prefeitura Municipal de Vitória e as funções das secretarias municipais	
Lei nº 8.051	Institui o Sistema Municipal de Avaliação da Educação Pública de Vitória - SAEMV	2010

Fonte: Organizada pela autora.

TABELA 4 - OUTROS DOCUMENTOS SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL
PERTINENTES A CIDADE DE VITÓRIA-ES

Órgão	Documento	Ano
Seme/Prefeitura Municipal de Vitória (PMV)	Documento Curricular da Pré-escola	1992
Seme/PMV	Documento Curricular Educação Infantil: um outro olhar	2006
Seme/PMV	Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil (no prelo)	2020

Fonte: Organizada pela autora.

Como, nesta pesquisa, também estão direcionados olhares às condições de vida das crianças, foi realizado o levantamento documental sobre as políticas de enfrentamento às desigualdades educacionais e sociais, no contexto federal e municipal, e sobre as políticas intersetoriais de enfrentamento à pobreza e à extrema pobreza.

TABELA 5 - LEGISLAÇÕES SOBRE POLÍTICAS INTERSETORIAIS DE COMBATE À POBREZA E EXTREMA POBREZA NAS ESFERAS FEDERAL E MUNICIPAL

Legislação	Ementa	Ano
Decreto nº 5.209	Institui o Programa Bolsa Família e dá outras providências	2004
Portaria Interministerial nº 17	Institui o Programa Mais Educação e outras ações	2007
Decreto nº 7.492	Institui o Plano Brasil Sem Miséria (PBSM)	2011
Lei nº 12.722	Altera a lei nº 10.836/04, dispendo de apoio financeiro da União aos municípios para ampliar a oferta de Educação Infantil e dá outras providências	2012
Lei nº 13.005	Aprova o Plano Nacional de Educação e dispõe sobre o combate às desigualdades educacionais	2014
Lei Municipal nº 8182	Dispõe sobre o Programa “Vitória Mais Igual”	2011

Fonte: Organizada pela autora.

Ao compreender que o curso de Mestrado Profissional em Educação, ofertado pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), tem como proposta promover a intervenção social e contribuir para a qualificação do trabalho docente, esta pesquisa busca, como um dos objetivos, promover a formação continuada de profissionais que atuam no contexto da educação infantil na rede municipal de Vitória. Estabelecendo um diálogo com a temática que relaciona avaliação, educação infantil e os contextos de vida das crianças, tal proposição também se vincula à produção de dados para a pesquisa em andamento “Avaliação da aprendizagem na educação infantil e os contextos de vida de crianças empobrecidas”.

Em diálogo com Franco e Betti (2018), esta pesquisa utiliza como abordagem metodológica a pesquisa-ação. Ciente que esse tipo de pesquisa exige um processo reflexivo contínuo, bem como a interação entre pesquisador e participantes, entendendo-a como uma possibilidade formativa para ambas as partes.

A pesquisa-ação pressupõe a coletividade e, ao se estabelecer como uma metodologia aplicada em grupos, seja de trabalhadores rurais, comunidades indígenas, ou de professores, o objetivo é fazer com que as pessoas envolvidas participem, provocando alguma mudança. A compreensão de que a pesquisa-ação ocorre na interação entre os diferentes sujeitos, que é participativa, pressupõe entender o sentido mais amplo atribuído a “participação”, uma vez que,

[...] nada se pode conhecer do que nos interessa (o mundo afetivo) sem que sejamos parte integrante, ‘actantes’ na pesquisa, sem que estejamos verdadeiramente envolvidos pessoalmente pela experiência, na integralidade de nossa vida emocional, sensorial, imaginativa, racional. É o reconhecimento de outrem como sujeito de desejo, de estratégia, de intencionalidade, de possibilidade solidária (BARBIER, 2007, p. 71).

No sentido de fomentar a participação dos sujeitos, identifiquei espaços educativos nos bairros periféricos da cidade de Vitória, elencando neles três unidades de ensino, onde realizei, junto aos profissionais da educação – professores(as), pedagogos(as), dinamizadores(as) de arte e de educação física, assistentes de educação infantil, estagiários(as) e diretores(as) –, sujeitos envolvidos no processo avaliativo das

crianças, movimentos formativos-participativos-reflexivos-propositivos⁸ da pesquisa-ação.

Barbier (2007) dialoga com as proposições de Franco e Betti (2018) ao afirmar que as ações na metodologia da pesquisa-ação são entrecruzadas. No caso desta pesquisa, realizei o entrecruzamento de aulas expositivas, atividades em grupos, exibição de vídeos/documentários, elaboração de memoriais e textos argumentativos e dissertativos dos participantes, fomentando o processo reflexivo-dialógico. Assim, a pesquisa ganha uma *abordagem em espiral*, que pressupõe sempre ver e rever o processo, por diferentes ângulos, e implica uma condução ativa do pesquisador.

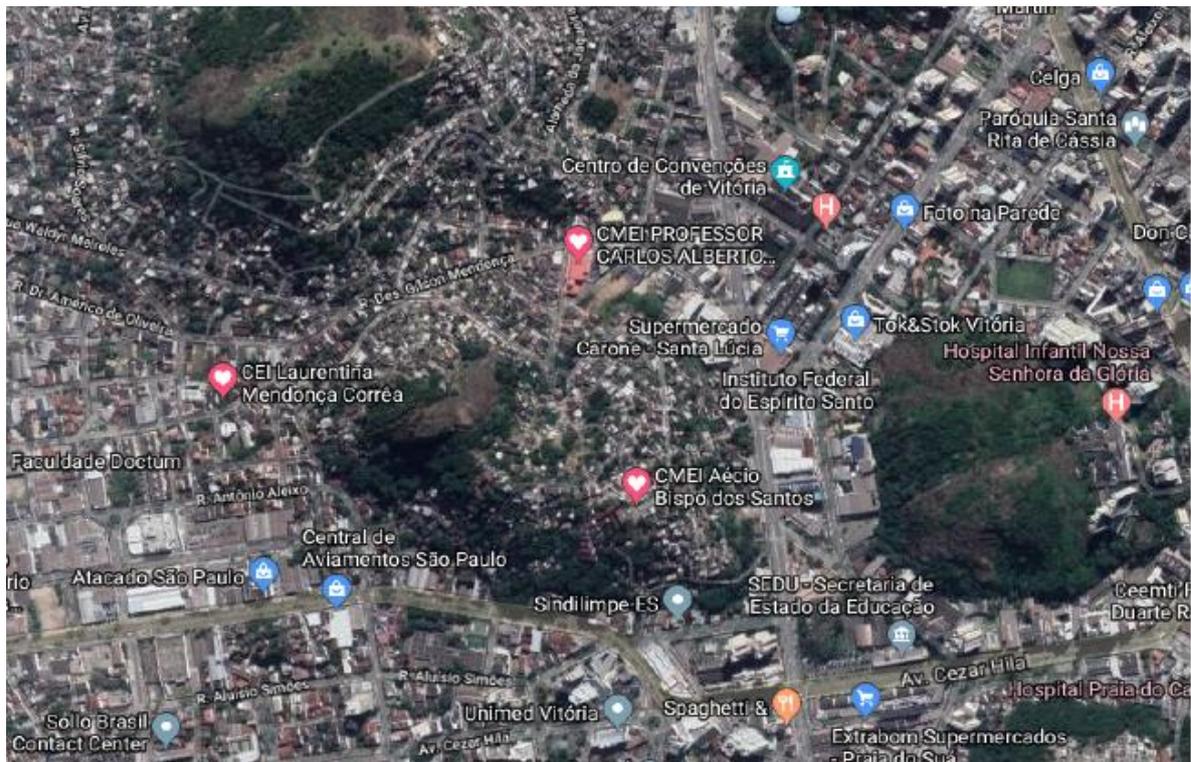
Destarte, recorro novamente ao pensamento de Barbier (2007), de que essa proposta metodológica “[...] pertence, por excelência, à categoria da formação, quer dizer, a um processo de criação de formas simbólicas interiorizadas, estimulado pelo sentido de desenvolvimento do potencial humano” (BARBIER, 2007, p. 19).

A partir do levantamento da Seme/PMV, realizado pelo Sistema de Gestão Escolar (SGE) da rede municipal de ensino, elenquei os Cmei “Prof. Carlos Alberto Martinelli de Souza” (Cmei CAMS), “Aécio Bispo dos Santos” (Cmei ABS) e “Laurentina Mendonça Corrêa” (Cmei LMC), localizados nos bairros de Consolação, Jaburu e Gurigica, respectivamente, como instituições participantes da pesquisa.

A seleção deu-se com base na localização e no contexto em que estão situados os referidos Cmei, ou seja, em bairros periféricos da cidade de Vitória, atendendo a crianças em situação de pobreza e/ou de extrema pobreza, conforme é possível verificar na fotografia 1.

⁸ Baseado nos apontamentos de Franco e Pimenta (2018), entendo que a pesquisa-ação, como metodologia crítica-colaborativa, apresenta caráter reflexivo e ao mesmo tempo propositivo, por parte do pesquisador e dos participantes, tomando o princípio cíclico entre a ação-reflexão.

Fotografia 1 - Mapa aéreo da região onde estão localizados os CMEIs



Fonte: Google Maps, 2019.

A escolha pelos três Cmei dá-se a partir de levantamentos de informações realizados pelas redes socioassistenciais que, as comunidades onde esses Cmei estão localizados apresentam índice significativos de violação de direitos e de vulnerabilidade social de crianças e adolescentes, bem como de famílias em situação de pobreza atendidas por programas sociais.

Ao observar que esses Cmei estão em regiões próximas, pude identificar, dentre as famílias de crianças matriculadas nessas três unidades de ensino, que os índices socioeconômicos evidenciam a situação de pobreza e de desigualdade social presentes no município, principalmente no que concerne à renda familiar exclusivamente proveniente de programas sociais.

TABELA 6 - ÍNDICE SOCIOECONÔMICO DAS FAMÍLIAS DOS CMEIS PESQUISADOS

Cmei	Famílias com renda de até R\$260	Famílias com renda de R\$261 a R\$780	Famílias com renda somente de programas sociais	Famílias que dependem da renda de UMA pessoa	Famílias com 3 a 5 pessoas que moram na casa e dependem da renda
------	----------------------------------	---------------------------------------	---	--	--

ABS	7,41%	28,15%	16,30%	54,07%	64,44%
CAMS	5,75%	20,40%	14,94%	51,15%	71,84%
LMC	11,91%	17,35%	15,35%	47,96%	76,53%

Fonte: Sistema de Gestão Escolar – SGE/Seme/PMV 2019 (dados adaptados pela autora).

Convidei os profissionais que atuam nessas unidades de ensino para participar desse movimento formativo-reflexivo sobre a relação entre a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil e os contextos de vida das crianças em situação de pobreza e de extrema pobreza desses bairros da cidade. Nessa proposta de trabalho, outros profissionais que atuam no campo da pesquisa acadêmica, em movimentos sociais e/ou em outras instituições, foram convidados a participar do diálogo com os educadores dos Cmei, de modo a contribuir com o processo formativo.

A aproximação com os Cmei participantes da pesquisa deu-se a partir das relações já estabelecidas anteriormente com esses espaços, por atuar tanto como professora e pedagoga na rede municipal de Vitória, como também em atividades formativas realizadas pela Seme no decorrer do exercício da profissão do magistério.

Os diálogos com as gestoras e pedagogas das referidas unidades de ensino possibilitaram conhecer mais sobre as realidades locais e, ao mesmo tempo, problematizar se e como a pobreza é debatida nesses contextos escolares.

Assim, ao encontrar os profissionais que atuam nesses espaços, foi possível notar o desafio posto diante da temática da pobreza enquanto categoria de análise relacionada às práticas educativas e avaliativas. Entretanto, por se tratar de uma pesquisa a ser desenvolvida e pela aproximação anteriormente estabelecida com as unidades de ensino, foi possível perceber o interesse dos profissionais em participar da proposta formativa, o que me possibilitou a realização da pesquisa de forma participativa e colaborativa entre as partes.

Por sentir a necessidade de entender a experiência humana de constituição da docência e conceber as narrativas como algo representativo, tanto para o participante quanto para o pesquisador, propus a constituição do curso como uma forma de compreensão das relações sociais, dos modos de pensar, sentir e agir do grupo

participante e também do pesquisador, considerando ser um processo formativo para ambas as partes. Nessa perspectiva, considero que

Esta abordagem de pesquisa propicia a compreensão, descrição e análise da realidade por meio da dinâmica das relações sociais. Aborda o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, percepções, opiniões, constroem a si mesma e seus artefatos, sentem e pensam (KINLASKI et al., 2016, p. 444).

Tal proposição de pesquisa baseou-se na perspectiva de estabelecer uma relação entre pesquisa e docência como processo de reflexão, partindo de uma epistemologia da prática. Assim, organizei, com o coletivo, uma proposta de formação-ação a partir das experiências vividas por esses profissionais, buscando a prática da espiralidade: ação-reflexão-ação (FRANCO; BETTI, 2018).

É importante salientar que a proposta formativa foi realizada como Curso de Extensão pela Ufes, por meio do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação – DLCE, do Centro de Educação, sob orientação da Professora Dr.^a Renata Duarte Simões.

A formação com os profissionais, como intervenção social, foi realizada durante o ano de 2019, com início em março e encerramento no mês de julho. No decorrer desse período, foram desenvolvidos encontros formativos com profissionais que atuam na educação infantil da rede municipal de Vitória. O curso foi proposto com o objetivo de ampliar as discussões sobre os contextos de vida das crianças – a pobreza e a desigualdade social – e suas implicações nos processos avaliativos nessa etapa da educação básica, o que nos leva a pensar nas condições interpostas entre a reflexão teórica e a discussão da temática educação, pobreza e desigualdade social e os mecanismos de avaliação.

É preciso destacar que, à medida em que a ação formativa foi acontecendo, na interlocução entre pesquisador e sujeitos participantes, a investigação foi se delineando e a construção e interpretação dos dados só passaram a ter sentidos a partir dessa relação (FRANCO; BETTI, 2018). Entendeu-se a necessidade de dialogar com os profissionais participantes também sobre suas trajetórias de vida, suas narrativas e os contextos sociais em que estão implicados, a partir do olhar para o território em que atuam.

Assim, no decorrer do curso, os professores foram convidados a construir memoriais, elaborar narrativas, textos argumentativos e dissertativos e promover relatos de experiências de suas vivências como profissionais da educação infantil, a partir da reflexão dos encontros formativos, em que utilizamos, como disparadores dos diálogos, alguns elementos, tais como: vídeos, textos, imagens, charges.

Barbier (2007) afirma que a escuta sensível, apoiada na empatia entre os sujeitos envolvidos, faz parte do processo de acolhimento dos participantes da pesquisa, o que requer o não julgamento e as não comparações, para que seja possível compreender o outro. Entendo que ao escolher essa metodologia de pesquisa, tornou-se necessário que os encontros com os professores também se constituíssem como momentos do direito à palavra e, principalmente, de escuta sensível das realidades vivenciadas nos contextos escolares e sociais.

A formação proposta também utiliza ferramentas virtuais como um espaço de interlocução com os participantes, de modo a contribuir para a ampliação das discussões propostas nos intervalos entre os momentos presenciais. A realização das atividades não presenciais, para além do questionário inicial, resultou na composição de diferentes registros, elaborados a partir da experiência de vida de cada profissional, da sua relação com a docência, do seu olhar para o território em que atua e das suas formas de intervenção-avaliação junto às crianças.

Ao findar da formação de profissionais da educação infantil, o curso contabilizou 28 horas de atividades presenciais e 52 horas de atividades não presenciais, totalizando a proposta formativa com 80 horas de atividades, sendo necessária a frequência em 75% das atividades presenciais e a realização de 100% das atividades não presenciais. Assim, os participantes receberam a certificação emitida pela Pró-Reitoria de Extensão da Ufes.

As atividades realizadas pelos professores, assim como os debates nos encontros presenciais, entre outros, compuseram um banco de dados que foi utilizado no processo de análise e escrita da dissertação. Para análise dos dados, foram elencadas categorias, sendo que

Cada categoria corresponde a um conjunto de unidades de análise que se organiza a partir de algum aspecto de semelhança que as aproxima. As categorias são construtos linguísticos, não tendo por isso limites precisos. Daí

a importância de sua descrição cuidadosa, sempre no sentido de mostrar aos leitores e outros interlocutores as opções e interpretações assumidas pelo pesquisador (MORAES; GALIAZZI, 2005, p. 116).

As categorias de análise de dados da pesquisa estão vinculadas às concepções/compreensões que os professores apresentam do que seja infância, educação infantil, avaliação e pobreza e como estas implicam em sua prática educativa-avaliativa.

Barbier (2007) pondera que, na pesquisa-ação, a apreciação dos resultados ocorre a todo momento, simultaneamente a ação, sempre tomando como pressupostos o planejamento das ações, a teorização e novas análises, que recorre a novas ações, num movimento cíclico. Dessa forma, entendo que a publicação de resultados envolve o debate realizado com o coletivo e as compreensões dele advindas.

Por isso, investigar como os processos de avaliação significam as experiências de vida das crianças nos diferentes contextos sociais – a considerar a pobreza e as desigualdades sociais – torna-se fundamental.

Ao longo do processo de escrita e de constituição da pesquisa, por ora apresentada, diferentes autores contribuem/ contribuíram para torná-la consistente. Ao compor este processo de investigação, na busca por atender aos objetivos traçados, o referencial teórico foi sendo delineado. Com base nas concepções de infância e de Educação Infantil, pensados pela sociologia da infância, tomei como referência os escritos de Araújo (1994, 2005), Sarmiento (2002, 2004) e Kramer (1986, 2008), com os quais traçaremos o diálogo também na perspectiva do direito. No tocante ao debate sobre a avaliação na educação infantil, parte-se das compreensões de avaliação de Esteban (1993, 2006) e Luckesi (1999, 2000, 2014) e, de forma mais específica, da avaliação na educação infantil, de Hoffmann (2012) e Godoi (2010).

Para pensar a compreensão de pobreza como um fenômeno resultado de processos históricos e sociais, recorro a Arroyo (2012, 2013, 2015, 2019); Cararo (2015), Yazbek (2012) e Rosemberg (1996, 1999, 2006).

Destarte, a organização desta pesquisa está dividida em cinco capítulos. O primeiro capítulo é constituído pelo levantamento bibliográfico, que contribui para debater e refletir sobre produções acadêmicas em âmbito nacional e local que se aproximam de conceitos ou concepções abordadas nesta pesquisa. Foram analisadas 12 publicações nacionais que circulam em sítios virtuais e 10 pesquisas, dissertações de

mestrado e teses de doutorado, dos programas de pós-graduação *scriptu sensu* da Ufes e do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes).

O segundo capítulo traz uma breve contextualização sobre as creches e pré-escolas no Brasil. A abordagem está relacionada às políticas públicas pensadas para a Educação Infantil, seus avanços e retrocessos, as possibilidades e os contrapontos existentes entre a legislação brasileira e a educação infantil para as crianças, mais especificamente, em situação de pobreza e de extrema pobreza.

O terceiro capítulo desencadeia o debate sobre a organização socioespacial das cidades, detendo-se, ao crescimento e ao delineamento da pobreza urbana na cidade de Vitória a partir da década de 1950. Nesse capítulo, traço um panorama sobre os territórios empobrecidos onde estão situados os Cmei participantes da pesquisa e problematizo como as políticas públicas foram sendo pensadas para o enfrentamento da pobreza e extrema pobreza no contexto municipal, enfatizando as políticas sociais e os programas de transferência de renda, com ênfase no Programa Bolsa Família. Ademais, destaco as políticas educacionais instituídas no município de Vitória, contextualizando historicamente a Educação Infantil na capital e a trajetória dos três Cmei pesquisados, bem como delineando os processos curriculares e de instrumentalização da avaliação da aprendizagem para a primeira etapa da educação básica.

O quarto capítulo permite-me apresentar a pesquisa-ação realizada com os profissionais, analisando os debates realizados pelas professoras convidadas durante os encontros formativos. Entendo a importância da educação como política intersetorial que possibilita o enfrentamento à pobreza em articulação com outras políticas sociais em territórios socialmente marcados pela exclusão, tais como: habitação, saúde, lazer, assistência social e cultura, reconhecendo os direitos humanos e sociais a todo cidadão brasileiro. Enfatizo a Educação Infantil como política pública, de direito das crianças e a importância do desenvolvimento de práticas educativas-avaliativas que levem em consideração os saberes e as experiências sociais de vida de crianças empobrecidas.

Destaco ainda os diálogos realizados nos encontros, dando ênfase as narrativas dos profissionais da educação dos três Cmei participantes da pesquisa, apresentando

como as práticas escolares e, mais enfaticamente as práticas avaliativas, têm desconsiderado os contextos empobrecidos e, em contrapartida, como é possível pensar possibilidades de atuação docente que problematizem a condição de pobreza como resultado de processos históricos e sociais, pensando uma educação que inclua a todos.

O quinto capítulo evidencia o processo de constituição do produto educacional, fundamentando-se na realização de uma formação com profissionais que atuam no contexto da educação infantil na municipalidade de Vitória. Apresento, desta maneira, a abordagem teórico-metodológica utilizada na formação, a organização dos encontros formativos, as atividades desenvolvidas pelos profissionais participantes e, por fim, os materiais (imagens, textos, vídeos) utilizados e elaborados a partir da composição dos registros desenvolvidos durante o processo formativo.

1 INFÂNCIAS, EDUCAÇÃO INFANTIL, AVALIAÇÃO E POBREZA: DIRECIONANDO OLHARES PARA O QUE JÁ FOI PRODUZIDO

Durante o processo de investigação, busquei me familiarizar com outras produções que se aproximassem do tema em questão e que, de certo modo, pudessem contribuir com a pesquisa em curso.

O levantamento acadêmico-bibliográfico constitui-se como um momento da pesquisa que pressupõe a aproximação com estudos relacionados à temática em tela, que já foram ou estão sendo desenvolvidos. Portanto, esse levantamento compõe “[...] um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 158).

A realização do levantamento acadêmico-bibliográfico traz contribuições para a pesquisa em desenvolvimento que corroboram a aproximação de conceitos, de concepções já elaboradas previamente por outros pesquisadores, que favorecem as indagações que porventura surjam e a delimitação do campo da pesquisa acadêmica a ser desenvolvida (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Como esta pesquisa tem como foco a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil e os contextos empobrecidos na cidade de Vitória, realizei a busca por produções acadêmicas já publicadas, de circulação nacional, nos sítios virtuais da Scientific Electronic Library Online (Scielo), no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e no sítio das reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped).

Para a concretização da pesquisa, selecionei os descritores “Avaliação”, “Infância”, “Educação Infantil” e “Pobreza”. O período analisado se estende de 1988, data da promulgação da Constituição Federal – por ser esse documento, marco legal de reconhecimento do direito à infância e da criança como sujeito de direitos –, até 2018, para captar as publicações mais recentes.

Esse levantamento se constitui como uma oportunidade de conhecer o que já vem sendo produzido em termos de pesquisas acadêmicas no país e possibilita a

aproximação com os conceitos e concepções adotadas em diferentes estudos que possam contribuir com o debate que estou desenvolvendo.

Com base nos descritores selecionados, realizei a busca nos sítios virtuais da Anped, Scielo e Capes, mas, no entanto, não foi possível encontrar artigos, teses, dissertações ou textos que contemplassem esses quatro descritores, o que evidencia o ineditismo desta pesquisa. Na impossibilidade de cruzar os quatro descritores nas buscas, iniciei a pesquisa fazendo a junção de dois termos por vez, tal qual: “Avaliação e Infância”, “Avaliação e Educação Infantil”, “Avaliação e Pobreza”, “Infância e Pobreza”, “Infância e Educação Infantil”, “Educação Infantil e Pobreza”. Diante dessas considerações, identifiquei 36 trabalhos que poderiam dialogar com a pesquisa que desenvolvo.

A partir da seleção dos trabalhos, foi realizada a leitura e a análise dos resumos, considerando aqueles que continham essa possibilidade e, posteriormente, o recorte dos estudos que pudessem estabelecer relação com a pesquisa em questão. Diante da análise, considerei 4 estudos localizados no sítio da Anped, 2 artigos no sítio da Capes e 6 textos disponíveis no sítio da Scielo, totalizando 12 trabalhos.

A análise desses 12 trabalhos permitiu-me realizar a organização dos textos por temáticas afins, a partir dos seguintes agrupamentos: análise de políticas públicas voltadas para educação infantil (4 trabalhos), políticas públicas para educação, educação infantil e pobreza (2 trabalhos), políticas públicas para a educação infantil e avaliação (1 trabalho) e avaliação da aprendizagem na educação infantil: registros, avanços e desafios (5 trabalhos), conforme as tabelas 7, 8, 9 e 10 a seguir.

TABELA 7 - PRODUÇÕES ACADÊMICAS COM A TEMÁTICA DE POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

Autor/ Instituição	Temática	Ano
Fúlvia Rosemberg	Avaliação de programas, indicadores e projetos em Educação Infantil	2001
Ângela Maria Rabelo F. Barreto	A Educação Infantil no contexto de políticas públicas	2003
Rosali Rauta Siller e Valdete Coco	A Educação Infantil no Espírito Santo: primeiras Aproximações	2007

Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade	Educação Infantil: discursos, legislações e práticas institucionais	2010
--	--	------

Fonte: Organizado pela autora.

TABELA 8 - PRODUÇÕES ACADÊMICAS COM A TEMÁTICA DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO INFANTIL E POBREZA

Autor/ Instituição	Temática	Ano
Fúlvia Rosemberg	Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão	1999
Maria Malta Campos	Educação e Políticas de Combate à Pobreza	2003

Fonte: Organizado pela autora.

TABELA 9 - PRODUÇÕES ACADÊMICAS COM A TEMÁTICA DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E AVALIAÇÃO

Autor	Temática	Ano
Fúlvia Rosemberg	Políticas de Educação Infantil e Avaliação	2013

Fonte: Organizado pela autora.

TABELA 10 - PRODUÇÕES ACADÊMICAS COM A TEMÁTICA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REGISTROS, AVANÇOS E DESAFIOS

Autor	Temática	Ano
Vanessa Ferraz Almeida Neves – UFMG	Avaliação na Educação Infantil: algumas reflexões	2012
Amélia de Jesus G. Marchão, Ana Cristina Presumido Fitas – Instituto Politécnico de Porto Alegre, Portugal	A avaliação da aprendizagem na educação pré-escolar: o portfólio da criança	2014

Amanda Cristina Teagno Lopes Marques – IFSP	A documentação pedagógica no cotidiano da Educação Infantil: estudo de caso de pré-escolas públicas	2015
Fernanda Rodrigues Plaza UNESP Marília	Avaliação da aprendizagem na Educação Infantil: recurso para a prática pedagógica	2015
Rodrigo Saballa de Carvalho	A prática de seleção de alunos/as e a organização das turmas na escola de Educação Infantil	2007

Fonte: Organizado pela autora.

Os trabalhos selecionados mostram quão expressivas, no sentido qualitativo do debate acadêmico, foram as pesquisas relacionadas ao campo da infância e da educação infantil desenvolvidas no decorrer dos últimos trinta anos, desde a instituição de políticas voltadas para a educação infantil e como elas se deram, até os impactos nas formas de avaliação da qualidade do atendimento às crianças e os investimentos necessários nessa etapa de ensino. O levantamento realizado mostra a expressividade de estudos que analisam a consolidação da Educação Infantil como direito das crianças pequenas e que se deu a partir de pressões populares e tensões, resultantes de conflitos de interesses no campo político.

Andrade (2010) apresenta o debate sobre a criança e a infância na pós-modernidade. Baseando-se em estudos elaborados pela sociologia da infância, a autora discorre sobre como, historicamente, a criança passa do sujeito do *vir-a-ser* a sujeito de direitos e a infância passa da etapa da vida preparatória do futuro à “[...] categoria social de estatuto próprio [...]” (SARMENTO, 2004, apud ANDRADE, 2010, p. 59), sendo, portanto, reconhecida socialmente.

Percorrendo o contexto histórico, Andrade (2010) busca elencar, com base nas declarações universais e, posteriormente, nas legislações, como os direitos da infância foram se consolidando, passando da perspectiva da criança que necessitava de tutela e proteção do adulto, para o sujeito que tem direitos sociais, dentre eles, a educação e o exercício da cidadania. Se consideramos “[...] os conceitos de infância e criança enquanto construções históricas, pode-se afirmar a historicidade da luta dos direitos para essas categorias sociais” (ANDRADE, 2010, p. 80).

A autora destaca que a luta pelos direitos das crianças e do reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos ocorreu e ainda ocorre no campo das políticas sociais e econômicas, em que o caráter de legitimação desses direitos é contraditório e marcado pelas “[...] regras do mercado mundial [que] têm agravado as condições de vida das populações, em especial das crianças, reconhecidas como categoria mais vulnerável às mudanças societárias” (ANDRADE, 2010, p. 87).

Se a legitimação dos direitos ocorre no campo político e econômico, no Brasil, o reconhecimento do direito à infância e à educação para as crianças pequenas foi proveniente da luta dos movimentos sociais na trajetória de (re)democratização do país. Maior do que a garantia do direito, é o compromisso assumido com a defesa da cidadania das crianças (ANDRADE, 2010).

Andrade (2010) afirma que, frente aos direitos da criança, a elaboração da política para a educação infantil constitui-se como elemento essencial da educação como política pública e, ao mesmo tempo, de igualdade do direito à educação para as crianças pequenas, entendendo a infância como categoria social.

Autores como Rosemberg (2001) e Barreto (2003) se aproximam ao delinear seus estudos a partir da análise de legislações, discursos, debates, tensões e evidências encontradas a respeito da afirmação de políticas nacionais voltadas para a educação infantil pós CF-88.

Barreto (2003) busca elucidar quais e como as políticas e os programas do governo federal foram sendo desenvolvidos para a educação infantil, tomando como período de análise o segundo governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e os desafios da gestão federal frente ao Plano Nacional de Educação (PNE).

No período do governo FHC, as crianças de 0 a 6 anos são alvo de várias ações governamentais, de políticas e programas com foco na educação, saúde, assistência social. Barreto (2003) analisa o documento “Avança Brasil” e o “Programa de Atenção à Criança”, que tinha por objetivo “[...] assegurar os serviços de proteção à população mais vulnerável à exclusão social [...]” (BARRETO, 2003, p. 55) e, ao mesmo tempo, garantir às crianças carentes de até 6 anos o acesso à Educação Infantil.

A autora analisa que, nesse processo de expansão da Educação Infantil, houve avanços na compreensão da infância como etapa da vida com especificidades, da criança como sujeito ativo, partícipe e demandante de políticas públicas. No entanto, ainda existem diferenciações no atendimento a esse público nos estados brasileiros, não sendo possível a universalização da educação infantil (BARRETO, 2003).

Barreto (2003) aponta que a educação infantil foi socialmente compreendida como etapa antecipatória do ensino fundamental e, por isso, as políticas educacionais elaboradas para a primeira infância pouco consideraram as crianças de 0 a 3 anos. Destaca, ainda, que no processo de expansão desse nível de ensino, um expressivo número de crianças provenientes das camadas populares não teve acesso ao ensino infantil, o que mostra as desigualdades sociais existentes relacionadas ao acesso à educação e a necessidade de avanços na gestão federal (BARRETO, 2003).

Rosemberg (2001) elenca pontos, denominados por ela de inquietantes, para analisar e debater a educação infantil pública para as crianças das camadas empobrecidas. Com base nos estudos desenvolvidos por Spodek (1982), enfatiza que a gestão governamental da educação infantil, nos anos de 1990, apoiou-se em três aspectos: na intuição, em valores e no conhecimento científico.

Ao analisar programas, indicadores e projetos em Educação Infantil desenvolvidos em âmbito nacional, a autora demarca que práticas como essa tendem a atender as novas políticas e lógicas estruturais do mercado globalizado. A autora elucida que decisões são tomadas no plano micro – as ações junto às crianças –, e no plano macro – elaboração de metas e políticas. Rosemberg (2001) pondera que existiu no Brasil uma tendência à adoção de modelos hegemônicos de baixo custo, que não oportunizaram às famílias conhecerem as práticas educativas, as políticas, os recursos e os investimentos, impossibilitando-os de estabelecerem critérios relacionados à qualidade de atendimento educacional ofertado às crianças.

A autora questiona como a avaliação na educação infantil tem sido utilizada para analisar os impactos no ensino fundamental, para reduzir custos e melhorar índices nas primeiras séries. Rosemberg (2001) coloca que, para o atendimento de uma agenda econômica, outras questões são desconsideradas, como as especificidades de acolhimento, cuidado, alimentação das crianças e de formação de professores. Por

isso, pontua como o conhecimento científico pode contribuir para o desenvolvimento de políticas educacionais. Somente a partir do desenvolvimento de pesquisas científicas e, principalmente, de análise dos contextos, é possível pensar em políticas que respeitem os sujeitos.

[...] o que distingue o conhecimento científico é que, além de ultrapassar o aqui e agora do contexto de sua produção (mesmo guardando os atributos de ser sempre histórico), ele oferece uma interpretação da realidade que não é imposta, mas que pode ser provada (ROSEMBERG, 2001, p. 20).

Enquanto Rosemberg (2001) faz uma análise da educação infantil a partir da gestão do governo federal, Siller e Coco (2007) apresentam a educação infantil a partir de um olhar mais “familiar”, estabelecendo algumas considerações sobre a Educação Infantil no Espírito Santo, de como têm sido articuladas as políticas públicas para esse nível de ensino no contexto capixaba e os avanços, principalmente, nas legislações que foram consolidando a expansão do ensino infantil.

As autoras analisam como a educação infantil foi se configurando nos espaços educativos a partir dos processos de formação de professores, de gestão e avaliação, de aplicabilidade de recursos, de publicações legislativas, de fomento à pesquisa e, em especial, de inserção nos sistemas de ensino nas últimas décadas, evidenciando como tem sido pensado o direito da criança de estar na escola pública de ensino infantil (SILLER; COCO, 2007).

Reafirmada sob a concepção do direito e da consolidação de uma nova cidadania, calcada na coexistência dos diferentes espaços sociais, entendo, como apontado pelas autoras, que a educação infantil se constituiu como um “[...] recurso de luta daqueles que sofrem com a expansão do perfil excludente da sociedade” (SILLER; COCO, 2007, p. 2).

Os estudos de Campos (2003) e Rosemberg (1999) aproximam-se ao indicar uma relação existente entre educação para a primeira infância e contextos sociais empobrecidos. Rosemberg (1999) elucida como a erradicação da pobreza se tornou elemento presente nos discursos políticos para expansão da Educação Infantil, fazendo um apanhado sobre o processo de expansão do ensino infantil durante o Governo Geisel e seus desdobramentos nos anos 1990.

Predominantemente, no regime militar e durante o processo de redemocratização do país, a educação infantil ofertada em creches e pré-escolas foi sendo instituída em associação a entidades filantrópicas, organizações comunitárias, a baixo custo e em consequente precarização.

Ilustra a autora que a educação para a infância esteve ligada às condições de pobreza e às formas de organização das famílias – trabalhadores, monoparentais, nucleares – com renda insuficiente para prover os cuidados e a educação com os filhos, sendo entendida, portanto como uma necessidade da sociedade brasileira (ROSEMBERG, 1999).

Rosemberg (1999) aponta que, nesse processo de expansão da educação infantil, também são identificados processos de exclusão. Baseando-se em documentos divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e de organizações intragovernamentais como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), nos anos de 1990, a autora identificou a manutenção das desigualdades sociais no tocante aos investimentos e à infraestrutura das unidades existentes.

A autora afirma que bebês e crianças pequenas permaneciam sem acesso a esse nível de ensino por falta de vagas escolares, enquanto outro contingente significativo de crianças, aquelas acima de 6 anos, seguia retido na pré-escola, quando deveria estar matriculado no ensino fundamental, sendo-lhe negado o acesso à educação:

A expansão a baixo investimento e a persistência de modelos institucionais diversificados – creches públicas e creches conveniadas, pré-escolas públicas e conveniadas, classes de alfabetização – geralmente abrem possibilidades ao oferecimento simultâneo de serviços com qualidade extremamente desigual. É essa desigualdade no custeio/qualidade que penaliza crianças pobres e negras de diferentes formas, desigualdade que tenho denominado ‘morte educacional anunciada’ (ROSEMBERG, 1999, p. 31).

Salienta que, nesse processo de expansão das escolas de educação infantil no país, além da falta de infraestrutura e de investimentos, existia, também, um número expressivo de professoras que atuavam sem formação e/ou qualificação para o exercício da docência, geralmente com formação inferior ao 2º grau (ou seja, ao ensino médio), denominadas como professoras “leigas”, prioritariamente nas regiões Norte e Nordeste do país (ROSEMBERG, 1999).

O alerta que Rosemberg (1999) faz é sobre como a ausência de políticas de governo produziu o processo de expansão desigual da educação infantil pelo país, colocando à margem crianças negras e empobrecidas das camadas populares, que permaneciam no ensino infantil como alternativa ao ensino fundamental, reforçando a exclusão racial e social. Além disso, coloca à margem também as professoras, uma vez que, quanto menor a qualificação, menor a remuneração.

Observa-se, portanto, considerando os apontamentos de Rosemberg (1999), que na educação infantil pública nas regiões Norte e Nordeste, locais em que historicamente a concentração de pessoas empobrecidas é maior, o acesso à escola pública foi mais complexo e a reprodução das desigualdades sociais mais eminente.

Campos (2003), por sua vez, problematiza a forma como a Educação Infantil foi sendo associada a mecanismos para erradicação da pobreza no país. A autora apresenta um panorama das políticas sociais, de caráter federal e locais, como o Bolsa Escola, que emergiram nos anos 1990 e início dos anos 2000, para tratar da convergência entre essas políticas e a educação pública.

Analisa que o debate sobre a pobreza atraiu os olhares de diferentes setores, empresas, personalidades, organizações e da gestão governamental. Por isso, com base nos autores Fitoussi e Rosanvallon (1997), Campos (2003) problematiza os sentidos atribuídos às políticas implementadas nos anos 1990, tomando como pressuposto três perspectivas da política moderna: a confusão da política com bons sentimentos; o gosto por uma política espetáculo e; a simplificação dos problemas.

Para Campos (2003), a compreensão adotada pelos governos e por instituições, ou em parceria entre organizações, não propõem políticas sociais efetivas, estando mais vinculadas aos “bons sentimentos” que possuem com os mais carentes. Nessas ações sociais ou políticas propostas, busca-se mais a “visibilidade social” do que a efetividade de reduzir ou enfrentar a pobreza em suas multi dimensões. Essa é a política-espetáculo, baseada em ações de *marketing* desenvolvidas pelo governo ou esses outros agentes.

A autora destaca que alguns discursos simplificam os problemas sociais ao responsabilizarem os sujeitos por sua condição e minimizam a compreensão da exclusão social como parte da dinâmica socioeconômica, “[...] pois se omite o fato de

que esse fenômeno resulta de um processo” (CAMPOS, 2003, p. 184). Da mesma forma, afirma que políticas como o Bolsa Escola, no fim dos anos de 1990, trouxeram a problemática social para o âmbito educacional, ao colocarem a frequência escolar como fator condicionante para que as famílias das crianças recebam o benefício. Entretanto, destaca que ações como essa poderiam produzir outros sentidos e significados na vida desses sujeitos, se considerassem também outros fatores como, por exemplo, a participação da família na escola, os avanços na aprendizagem e a continuidade da criança no ciclo escolar (CAMPOS, 2003).

Desde a publicação das contribuições de Campos (2003), observa-se que muito se avançou no olhar para as crianças das camadas empobrecidas, principalmente no que concerne ao atendimento educacional na faixa etária de 0 a 5 anos, na superação da concepção de assistência. No entanto, muito ainda precisa ser feito para que se compreenda a criança como sujeito de direitos, principalmente com relação à expansão do atendimento educacional às crianças de 0 a 3 anos em todo país.

Gradativamente, a Educação Infantil foi assumindo aspectos do campo educacional, e nesse percurso, a transposição da educação das crianças pequenas da política de assistência social para a política educacional alavancou novos debates sobre a infraestrutura das unidades escolares, a formação de professores, a expansão da oferta e, principalmente sobre o investimento de recursos públicos para a primeira infância. Também foram sendo sistematizadas as práticas pedagógicas voltadas para as crianças, dentre as quais, a avaliação na educação infantil.

Campo pouco ainda explorado, a avaliação dos processos educativos vem sendo estudada com mais ênfase desde os anos 2000. Associada à avaliação do contexto, da instituição, da qualidade de ensino ofertado e da aprendizagem, a avaliação na educação infantil volta-se para a reflexão sobre as práticas escolares e os processos de pedagógicos nessa etapa de ensino.

Se a Educação Infantil é um campo educacional que foi se afirmando nos últimos trinta anos, ela também foi se consolidando como um campo em disputa dos interesses mercadológicos. Diante dessas considerações, para a sistematização desta pesquisa, apresento os pontos e contrapontos relacionados à análise dos estudos sobre a avaliação da aprendizagem da criança nessa etapa da educação.

Marques (2015) apresenta, no estudo que desenvolveu, uma análise de como os registros e a composição da documentação pedagógica se constituem como elementos imprescindíveis para a construção de um projeto político-pedagógico em ação e, conseqüentemente, de uma proposta de educação infantil com qualidade.

A partir da realização de uma pesquisa baseada em um estudo de caso no estado de São Paulo, Marques (2015) apresenta a concepção de documentação pedagógica, voltada para as práticas de registros avaliativos da criança, realizados pelos professores. O conceito de documentação pedagógica utilizado pela autora fundamenta-se nas diferentes possibilidades de registros desenvolvidos pelos professores, gestores, crianças e comunidade escolar, para se pensar a prática pedagógica. A autora argumenta que, para se pensar em educação infantil com qualidade no atendimento às crianças, a instituição escola deve assumir o compromisso de utilizar esses registros como elemento da cultura organizacional da educação infantil (MARQUES, 2015).

Marques (2015) toma como pressupostos os documentos orientadores da educação infantil, como as DCNEI, que afirmam a importância de múltiplos registros de adultos e crianças para enfatizar como os registros se consolidam como elemento estruturante no acompanhamento da ação pedagógica e do desenvolvimento da criança. Enfatiza que

A documentação pode estar a serviço do educador (na reflexão sobre a prática, na avaliação do processo de aprendizagem das crianças, no planejamento, contribuindo para seu processo de formação e desenvolvimento profissional e melhoria da ação), das crianças (quando elaboram seu portfólio de aprendizagem, selecionando produções, imagens, textos que irão compor o documento, construindo, junto com o educador, a memória de seu percurso de formação), e dos pais (como instrumento de acesso ao trabalho pedagógico desenvolvido pela escola e à trajetória da criança naquele grupo) (MARQUES, 2015, p. 4).

Assim como Marques (2015), concordo com o pensamento de que a composição de diferentes registros incide sobre as possibilidades de se refletir a prática educativa. Ou seja, a documentação pedagógica, a partir de múltiplos registros, traz elementos para se pensar sobre o processo de desenvolvimento da criança no espaço escolar e também aponta para o processo de constituição do pensamento coletivo daqueles que atuam no espaço da educação infantil; e vai além das relações instituídas com o contexto sociocultural no qual, crianças e profissionais, estão imersos.

Plaza (2015) dialoga com a concepção de avaliação elencada por Marques (2015) ao compreender a utilização da avaliação como recurso para a prática pedagógica. A autora afirma que a avaliação já faz parte da cultura escolar e, por isso, também foi incorporada no contexto da educação infantil. Destaca que existem diferentes tipos de avaliação no espaço escolar, mas que, na Educação Infantil, a forma como a avaliação da aprendizagem é pensada constitui-se como um forte instrumento para a análise e reflexão sobre as mediações pedagógicas e a construção do conhecimento da criança.

Entende-se que a avaliação é uma ação inseparável da educação, ou seja, que ambas caminham na mesma direção nos espaços escolares e que, de acordo com cada concepção filosófica, decorre uma prática de avaliação e a escolha de um modelo de educação (PLAZA, 2015). A autora afirma que a avaliação perpassa todas as etapas da educação, mas que, da forma como é proposta nas legislações para ser elaborada na educação infantil, a avaliação da aprendizagem produz sentido. Os professores, ao utilizarem diferentes instrumentos de avaliação, possuem mais recursos para acompanhar e avaliar o desenvolvimento das crianças, recursos esses chamados pela pesquisadora de elementos espontâneos para a escrita de registros avaliativos.

A autora pondera que a avaliação da aprendizagem, na primeira etapa da educação básica, deve levar em consideração as individualidades das crianças, a mediação pedagógica do professor no processo de construção do conhecimento e, “[...] em especial, uma contextualização social, algo desprezado com muita frequência pelos atuais professores” (PLAZA, 2015, p. 1). Assim, a avaliação servirá a todos que participam da comunidade escolar.

Fundamentando-se na avaliação da aprendizagem com base em diferentes possibilidades de registro, Marchão e Fitas (2014) reconhecem que, na educação pré-escolar, a avaliação alicerçada na composição de múltiplos registros, denominados de documentação pedagógica, contribui para a compreensão da educação infantil como uma etapa da educação, atribuindo-lhe caráter sistêmico, sem perder a sua especificidade.

Ambas as pesquisadoras possuem como premissa a avaliação da aprendizagem na educação infantil como um processo construtivo e formativo, em que as crianças atuam como protagonistas na ação pedagógica. Também entendem que os instrumentos avaliativos servem de subsídios para a reflexão da prática pedagógica e para a articulação de novas ações. Por isso, afirmam que o professor, nessa etapa da educação, atua como um promotor de práticas alternativas no que concerne ao processo educativo e avaliativo das experiências e das aprendizagens das crianças (MARCHÃO; FITAS, 2014).

Marchão e Fitas (2014), na pesquisa apresentada, utilizam o *portfólio* como uma possibilidade de composição da documentação pedagógica no contexto da educação para a primeira infância. O instrumento é uma coletânea de produções elaboradas com as crianças que trazem elementos para se compreender o percurso escolar dos sujeitos nesse nível de ensino. Esse formato de avaliação, além de possibilitar o acompanhamento do processo educativo por parte do professor, das crianças e das famílias, constitui-se como uma avaliação que produz sentidos sobre a relação ensino-aprendizagem.

Destarte, concordo com as ideias apresentadas pelas autoras no que concerne à avaliação da aprendizagem das crianças pequenas. A avaliação, para além da apreensão de conceitos, acontece com base em diferentes formas de registros e de produção pelas e com as crianças, num processo avaliativo que assegure experiências significativas e que se constitua como mecanismo de avaliar as práticas pedagógicas e a qualidade de ensino ofertado no espaço da educação infantil.

Por outra via, ao elaborar reflexões sobre os registros avaliativos na educação infantil, nota-se que avaliação na primeira infância tem se aproximado de modelos hegemônicos presentes em outros níveis de ensino, provocando o estabelecimento de parâmetros a serem alcançados e, conseqüentemente, de expectativas sobre crianças tão pequenas.

O estudo desenvolvido por Carvalho (2007) apresenta como ocorrem, entre as crianças, na educação infantil, práticas de seleção que incidem sobre o disciplinamento dos corpos. O autor analisa, com base na pesquisa etnográfica, como uma instituição de educação infantil realiza diferentes testes, exames e formas de

registro com as famílias e as crianças e, a partir da produção desses dados, seleciona em qual turma a criança vai ser matriculada, atribuindo “perfis” para as crianças em função de seus contextos histórico-sociais.

Mesmo não pontuando diretamente sobre a avaliação da aprendizagem, Carvalho (2007) elucida como, a partir das práticas de registro, a avaliação de comportamentos acontece na educação infantil, classificando as crianças mediante mecanismos de disciplina e, muitas vezes, estabelecendo estereótipos e a necessidade de encaminhamento da criança a outros especialistas. Para o autor, essas são formas de regulação da conduta humana em que a escola enfatiza quem atende ou não as expectativas idealizadas pela sociedade em que se vive.

Na compreensão abordada por essa pesquisa, entendo que a avaliação também se dá a partir da regulação de comportamentos e da concepção de criança “ideal”. Dessa maneira, concordo com os apontamentos apresentados por Carvalho (2007) de que, desde a educação infantil até outras instâncias da educação e da vida, a avaliação tem se dado a partir da seleção, da competição e da classificação dos sujeitos, bem como de comportamentos esperados e de valores morais estabelecidos.

Neves (2012) contribui com esse debate sobre a avaliação seletiva na educação infantil, apresentando, em seu estudo, como o município do Rio de Janeiro tem se utilizado de testes psicológicos para avaliar o nível de desenvolvimento das crianças na educação infantil e qualificar, mediante os resultados desses testes, os serviços prestados pelas unidades de ensino.

O uso do instrumento americano denominado *Ages and Stage Questionnaires – Third Edition* (ASQ-3) foi adotado pela Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, em conjunto com a Secretaria de Educação do município do Rio de Janeiro como metodologia de avaliação da aprendizagem de crianças de 4 meses a 5 anos de idade, a partir de perguntas objetivas e pré-estabelecidas em cinco áreas do conhecimento. Para a autora, “[...] a adoção desse instrumento relaciona-se à utilização de uma avaliação em larga escala na primeira etapa da educação básica” (NEVES, 2012, p. 1).

A pesquisadora afirma que a decisão de utilizar esse modelo de avaliação diz não só da forma de avaliar, mas também, e principalmente, das concepções de educação

que estão presentes na gestão e das expectativas de sujeitos que estão sendo delineadas, orientando o trabalho pedagógico das unidades escolares (NEVES, 2012).

Neves (2012) constata que, em função da visibilidade que tem sido dada à educação infantil nos últimos anos, essa etapa de ensino se tornou objeto de interesses do mercado. Por isso, práticas de avaliação como a apresentada pelo ASQ-3 se alinham com a concepção de educação infantil voltada para o desenvolvimento de habilidades, determinando, inclusive, o que é ou não importante para ser aprendido.

Assim como Neves (2012), compreendo que modelos como do ASQ-3 são avaliações deterministas e excludentes, uma vez que criam parâmetros do que deve ser o processo de ensino-aprendizagem, não avaliando o desenvolvimento de modo amplo e desconsiderando os percursos individuais das crianças, já que não respeitam os contextos socioculturais.

Rosemberg (2013) apresenta argumentos sobre o que tem se tornado o processo de avaliação na educação infantil, fazendo-nos o alerta para as práticas adotadas nesse nível de ensino. A autora explicita que a temática da avaliação na e da educação infantil tem demandado olhares de gestores e pesquisadores, mas que a baixa incidência de publicações na área, configura que a avaliação na educação infantil vem sendo compreendida como um “problema social”, sendo uma pauta que está se constituindo na última década. Ao assumir-se sob esse aspecto, a avaliação “[...] entra na agenda e na pauta de negociações de políticas sociais, busca visibilidade e legitimidade públicas, recursos e incita defensores/apoiadores (*stakeholders*), bem como opositores” (ROSEMBERG, 2013, p. 47).

Isso porque, com a expansão da educação infantil, esse nível de ensino passa a compor o campo da educação básica, integrando-se às políticas e às práticas de avaliação determinadas para as demais etapas da educação pública brasileira, evidenciando o interesse de inserção da educação infantil em mecanismos de avaliação de larga escala (ROSEMBERG, 2013).

Rosemberg (2013) adverte que a avaliação em larga escala se fundamenta na verificação de resultados e na melhoria de desempenho escolar – esse último, como

um artifício de avaliação das crianças pequenas –, obtidos em exames e escalas de desenvolvimento. Por isso, questiona quanto

[...] a composição da família, seu nível de renda, a localização do domicílio nas áreas mais ou menos nobres ou pobres da cidade, o pertencimento étnico/racial orientaria o olhar dos ‘avaliadores’ e marcariam com estigma a trajetória educacional dessas crianças? (ROSEMBERG, 2013, p. 54).

Diante dessas considerações, Rosemberg (2013) postula que a política de avaliação na e da educação infantil se configura a partir da compreensão da avaliação como atividade política e que, portanto, requer, de pesquisadores e demais interessados na temática, cuidados éticos na realização e publicização das pesquisas avaliativas, atentando aos riscos de transferir, para a educação infantil, modelos hegemônicos presentes em outras etapas da educação básica.

Concordo com o pensamento de Rosemberg (2013) no que concerne ao cuidado necessário com práticas avaliativas que se aproximam de modelos hegemônicos e, nesse caso, pontuo a avaliação da aprendizagem e o perigo eminente de padronização de testes ou de critérios avaliativos que desconsiderem as subjetividades infantis. Assim, afirmo que tal pensamento se aproxima do debate que tem sido realizado nesta investigação, uma vez que faço contraposição à existência de modelos hegemônicos que criam padrões ideais e universais de crianças.

A avaliação, por sua vez, assume, nessa concepção hegemônica, o papel de “capturar” os que fogem do padrão, de modo a corrigir a “defasagem” existente naqueles que não atendem aos critérios avaliativos existentes. Contrapondo-me a essa ideia homogeneizante, entendo que, ao considerar a criança como sujeito de direitos, a incluir nesse bojo o direito à educação, é preciso problematizar como as realidades sociais (tão) diversas são pensadas nos espaços escolares e como as práticas de ensino-aprendizagem para a primeira infância têm se constituído como espaço-tempo para o desenvolvimento das relações sociais, culturais, lúdicas e criativas, uma vez que, a educação infantil tem, como pressuposto, a indissociabilidade do cuidar e educar.

Nessa perspectiva, esta investigação busca elaborar reflexões sobre esses modelos hegemônicos presentes também na educação infantil e problematizar como os

relatórios descritivos elaborados em Cmei do município de Vitória-ES têm considerado os contextos sociais de vida de crianças.

1.1 DIÁLOGOS TECIDOS COM AS PRODUÇÕES CAPIXABAS...

Nesse diálogo com outros autores, busquei também investigar as produções locais, tendo em vista que a pesquisa desenvolvida analisa o cenário da educação infantil da municipalidade de Vitória. Simultaneamente à análise das produções de âmbito nacional, pesquisei as produções acadêmicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes (PPGE/Ufes), no que concerne às publicações de dissertações e teses de doutorado em Educação, e no curso de Mestrado Profissional de Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes).

A escolha por investigar as produções acadêmicas dessas duas instituições deu-se pelas importantes contribuições de ambas no campo do ensino, pesquisa e extensão. A opção pela Universidade Pública Federal foi em decorrência do processo histórico, desde 1978⁹, de desenvolvimento de pesquisas no campo da educação em nível de mestrado e doutorado, abarcando o período de inserção da educação infantil como primeira etapa da educação básica. Por sua vez, a decisão de pesquisar as investigações do Programa de Mestrado Profissional do Ensino de Humanidades do Ifes deu-se pela sua aproximação com o Programa de Mestrado Profissional em Educação da Ufes, no que concerne ao desenvolvimento de pesquisas que envolvem o campo da educação básica e a proposta de intervenção social.

Dessa maneira, a princípio, foram encontrados 14 trabalhos. Ao ler e analisar os resumos de cada um dos textos, foi possível identificar 10 produções acadêmicas que apresentam temáticas que se aproximam do estudo em questão, sendo 9 (nove) dissertações de mestrado e 1 (uma) tese de doutorado. Dentre as pesquisas levantadas, 9 (nove) foram desenvolvidas na Ufes e 1 (uma) produção é do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades do Ifes.

⁹ O Programa de Pós-graduação *scriptu sensu* em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo iniciou em 1978 e passou por várias remodelações. Conforme histórico do PPGE, em 1992, o curso passou a incluir pesquisas fundamentadas em núcleos temáticos, dentre eles, o campo da Educação Infantil.

TABELA 11 - PRODUÇÕES ACADÊMICAS DA UFES E IFES RELACIONADAS COM A PESQUISA SOBRE A TEMÁTICA DA INFÂNCIA

Título da Pesquisa	Autor (a)	Tipo e Instituição	Ano de Defesa
Criança: do reino da necessidade ao reino da liberdade.	Vânia Carvalho de Araújo	Dissertação Ufes	1994
A complexa relação de direito dentro da escola: formando locais de direitos e não direitos.	Raphaelo Philippe Pinel e Moura	Dissertação Ufes	2009

Fonte: Organizada pela autora.

TABELA 12 - PRODUÇÕES ACADÊMICAS DA UFES E IFES RELACIONADAS COM A PESQUISA SOBRE A TEMÁTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Título da Pesquisa	Autor (a)	Tipo e Instituição	Ano de Defesa
(Des)naturalizando a criança no cotidiano da Educação Infantil	Sumika Soares de Freitas Hernandez-Piloto	Dissertação Ufes	2008
A criança como “sujeito de direito” no contexto da Educação Infantil	Alexandre Freitas Marchiori	Dissertação Ufes	2012
A criança e a cidade: diálogos entre Educação Infantil, cidade e patrimônio cultural	Dina Lúcia Fraga	Dissertação Ifes	2018

Fonte: Organizada pela autora.

TABELA 13 - PRODUÇÕES ACADÊMICAS DA UFES E IFES RELACIONADAS COM A PESQUISA SOBRE A TEMÁTICA DA AVALIAÇÃO

Título da Pesquisa	Autor (a)	Tipo e Instituição	Ano de Defesa
Avaliação da aprendizagem à luz da pedagogia histórico-crítica: contribuições para formação de professores	Tainara Pereira Castro	Dissertação Ufes	2017

Fonte: Organizada pela autora

TABELA 14 - PRODUÇÕES ACADÊMICAS DA UFES E IFES RELACIONADAS COM A PESQUISA SOBRE A TEMÁTICA DA POBREZA

Título da Pesquisa	Autor (a)	Tipo e Instituição	Ano de Defesa
Programas de transferência de renda e as políticas educacionais: o sistema presença e a gestão da pobreza na escola.	Wilson Camerino dos Santos Junior	Dissertação Ufes	2012
Programa BPC na Escola: Dilemas e perspectivas no campo dos direitos sociais	Mônica Isabel Carleti Cunha	Dissertação Ufes	2015
O Programa Mais Educação e suas interfaces com outros programas sociais federais no combate à pobreza e à vulnerabilidade social: intenções e tensões	Marlene de Fátima Cararo	Tese Ufes	2015
Programa Bolsa Família, federalismo e poder local: o índice de gestão descentralizada municipal e o fator condicionalidade educação no município de Vitória (ES).	Andreia Leite Kuyumjian	Dissertação Ufes	2016

Fonte: Organizada pela autora.

Diante do levantamento acadêmico-bibliográfico realizado, selecionei 10 pesquisas que abrangem os descritores Infância, Educação Infantil, Pobreza e Avaliação, sendo 2 relacionadas a temática da Infância, 3 relacionadas a Educação Infantil, 4 com abordagem sobre a Pobreza e 1 sobre a Avaliação da aprendizagem na educação infantil.

As pesquisas analisadas evidenciam o quanto as instituições de ensino superior, por meio dos programas de mestrado e doutorado, têm alavancado as discussões sobre a infância e a educação infantil como direito das crianças. Observa-se a ampliação do debate sobre a avaliação na educação infantil, que ocorre após os anos 2000, apresentando-se como campo recente de análise de pesquisadores.

Os estudos sobre pobreza analisados nesta pesquisa aproximam-se do debate sobre os programas sociais e os impactos no contexto educacional. O conceito de pobreza apresentado nas investigações é relevante para o aprofundamento sobre os impactos dessa desigualdade estrutural nos espaços escolares e para pensar em como os programas sociais contribuem para o enfrentamento à pobreza.

Ao analisar a relação entre Infância, Educação Infantil, Pobreza e Avaliação, não foram encontrados estudos que abordem essa temática, demonstrando o quanto esta pesquisa colabora para o aprofundamento sobre a avaliação da aprendizagem na educação infantil e os contextos de pobreza e de extrema pobreza. Por isso, optei pela junção de 2 descritores para analisar as publicações: Infância e Educação Infantil, Infância e Pobreza, Infância e Avaliação, Educação Infantil e Pobreza, Educação Infantil e Avaliação e, por fim, Pobreza e Avaliação, sendo consideradas as pesquisas desenvolvidas no campo da educação.

As pesquisas desenvolvidas por Araújo (1994) e Moura (2009), relacionadas a infância, aproximam-se ao apresentarem a concepção de criança como sujeito de direitos, reconhecendo a criança como sujeito social, que possui uma história e uma cultura. Em ambas, a abordagem dá-se na cidade de Vitória-ES e não estão direcionadas a educação infantil.

Ao considerar as contribuições das produções acadêmicas selecionadas, a dissertação de Vânia Carvalho de Araújo (1994) pressupõe um processo reflexivo sobre o sujeito criança. Contrapondo-se à idealização da criança como ser puro, ingênuo, a autora apresenta argumentos para uma discussão ampliada sobre o ser criança, ao compreendê-la como sujeito histórico-social, fazendo tensionamentos sobre os mecanismos de dominação que promovem a fragmentação do homem, expropriando-o de sua natureza humana. Para ela, esse processo se estende ao universo infantil, pensado a partir da lógica capitalista-mercadológica (ARAÚJO, 1994).

Para a autora, foi necessário fazer um resgate histórico do contexto brasileiro para compreender o caráter ideológico existente no imaginário social no que concerne à ideia romantizada e burguesa sobre a infância. Araújo (1994) constituiu, como objetivos de estudo, evidenciar as contradições sociais utilizando-se dos pressupostos marxistas de trabalho e alienação e enfatizar como se deram os processos de massificação da criança proveniente das camadas populares.

Contrapondo-se ao discurso burguês da criança como promessa de futuro da nação, Araújo (1994) apresenta o que significa ser criança na sociedade brasileira, na qual a maioria das crianças, oriundas das classes trabalhadoras, enfrenta um cotidiano

complexo dentro da lógica do sistema econômico capitalista. Desde a infância, a lógica estruturante do sistema capitalista vai introjetando mecanismos de reprodução das relações de subordinação-dominação, fomentando o processo de expropriação e fragmentação da natureza humana também às crianças, excluindo-as como sujeito nas relações sociais (ARAÚJO, 1994).

Para Araújo (1994), a sociedade capitalista, por meio da lógica do mercado e da necessidade de consumo, vem se apropriando da infância como meio para obter lucro, reproduzindo os valores estruturantes – políticos, culturais, sociais e econômicos – das classes dominantes, cada vez mais, acentuadas pela ideologia do capitalismo. Por outro lado, as crianças marginalizadas socialmente, por estarem em condição de rua, de trabalho ou de pobreza, são negadas na condição de sujeito, nas relações e categorizam-nas como menores, desvalidos. Essas crianças são consideradas como um “desvio” nos padrões estabelecidos pela sociedade. Nesse contexto, o Estado assume um papel de mantenedor das concepções impostas pela sociedade burguesa e, ao mesmo tempo, coloca-se como protecionista da infância, utilizando-se de mecanismos como a escola para legitimar os seus interesses.

A escola vai exercer papel importante na massificação das concepções de infância que emergem desse modelo de sociedade e na homogeneização de comportamentos, valores sociais, idealizando, na criança, o adulto que ela deve ser.

A escola também cumpre sua função mediadora no processo de acumulação capitalista, mediante sua ineficiência, sua desqualificação. Ou seja, sua improdutividade dentro das relações capitalistas de produção torna-se produtiva. Na medida em que a escola é desqualificada para a classe dominada, para os filhos dos trabalhadores, ela cumpre, ao mesmo tempo, uma dupla função na reprodução das relações capitalistas de produção: justifica a situação de explorados e, ao impedir o acesso ao saber elaborado, limita a classe trabalhadora na sua luta contra o capital. A escola serve ao capital tanto por negar o acesso ao saber elaborado e historicamente acumulado, quanto por negar o saber social produzido coletivamente pela classe trabalhadora no trabalho e na vida (FRIGOTTO, 1989 apud ARAÚJO, 1994, p. 117).

Araújo (1994) se aproxima do pensamento de Frigotto (1989) que discute sobre como a escola tem atuado na reprodução de relações de poder e hierarquização social, em que a escola tem negligenciado os processos histórico-sociais nos quais as crianças estão inseridas. A autora expressa como a concepção da escola hegemônica desconsidera as realidades das crianças provenientes das camadas trabalhadoras.

Recorrendo às concepções da criança como sujeito nas relações sociais, Araújo (1994) buscou dialogar com as diferentes experiências de vida das crianças na cidade de Vitória, observando aspectos relacionados às classes sociais, entre crianças que somente estudam e crianças que somente trabalham, categorizando os diferentes modos de compreender a infância a partir das subjetividades infantis.

As entrevistas e observações da pesquisa realizada por Araújo (1994) trouxeram inferências para se pensar que não há um único tipo de infância e, principalmente, revela como as crianças das classes trabalhadoras assumem responsabilidades e criam diferentes condições diante dos determinismos sociais. Por fim, a pesquisa alerta-nos sobre a forma como o sistema econômico engendra mecanismos para homogeneizar e padronizar os sujeitos desde a vida infantil (ARAÚJO, 1994).

Compartilhando do pensamento de Araújo (1994) no que diz respeito às concepções filosóficas e sociológicas da infância, Hernandez-Piloto (2008) fundamenta a compreensão da infância como categoria geracional que se consolida recentemente, na modernidade. Na concepção moderna, coloca-se a criança no lugar de passividade em relação ao adulto, desconsiderando as relações e as práticas sociais vivenciadas pelo sujeito-criança.

Para Hernandez-Piloto (2008), a criança não é apenas um receptor da vida do adulto, o sujeito do *vir-a-ser*; a criança na contemporaneidade participa dos processos sociais, cria, recria e transforma a partir das experiências vividas, compartilham umas com as outras, que se manifestam, questionam e problematizam, entre si e com os adultos. Assim, a autora argumenta que “[...] há de se forjar uma concepção que reconheça a especificidade da infância, entendendo seus modos de criarem cultura. Além de serem nela produzidas, as crianças possuem um olhar crítico” (HERNANDEZ-PILOTO, 2008, p. 34).

Nesse sentido, a autora busca ampliar sua pesquisa, traçando uma interlocução entre as manifestações culturais produzidas pelas crianças nos contextos escolares. Hernandez-Piloto (2008) faz uma contraposição entre o sujeito-professor e o sujeito-criança, trazendo apontamentos pertinentes à forma como a instituição escolar compreende as culturas infantis e como os movimentos entre a ação docente e os saberes das crianças, muitas vezes, caminham para lados opostos.

Hernandez-Piloto (2008) apresenta as conquistas com relação à conceituação de infância e de criança. O entendimento é de rompimento com a visão romântica da criança como sujeito puro, inocente, a ser moldado, propondo a compreensão da criança como ser social que é, que produz e é produzido pela cultura na qual está imersa, e que também se constitui como sujeito de direitos. Assim, defende que essa etapa da vida é uma categoria social e a criança é um sujeito que interage com seus pares nos contextos sociais em que está inserida.

A pesquisa de Fraga (2018), por sua vez, pondera sobre a constituição da educação infantil na cidade de Vitória. Desde a instituição das creches casulos, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Saúde, até a implantação dos Cmei (creches e pré-escolas) como primeira etapa da educação básica, narrando a trajetória das políticas públicas municipais e como avançaram nas discussões sobre a compreensão do sujeito social que é a criança.

A partir dessa compreensão, Fraga (2018) aponta que se a criança é considerada como sujeito histórico, social e de direitos, é preciso reconhecer que ela está inserida em um determinado grupo social e contexto cultural. Com base nessa compreensão de criança, a autora apresenta, em sua pesquisa, contribuições para se pensar as práticas pedagógicas no contexto da educação infantil a partir das vivências trazidas pelas crianças para o ambiente escolar, direcionando olhares para os territórios da cidade.

A concepção de infância apresenta por Fraga (2018) dialoga com as ideias de criança e infância debatidas por Marchiori (2012) que, ao longo de sua dissertação, elucida, com base na CF-88, a perspectiva da criança como sujeito de direitos. Ao reconhecê-la dessa forma, entende-se que a criança produz e é produzida pela cultura, mas que isso se dá num processo histórico-social, o que, com o decorrer do tempo, produz mudanças conceituais, comportamentais e atitudinais nas formas de relação entre os adultos e as crianças. Destarte, ao evidenciar a concepção do que é direito, o estudo de Marchiori (2012) constitui-se como um meio de se investigar os contrapontos entre as legislações e as práticas cotidianas na educação infantil.

Marchiori (2012) recorre a diferentes autores para fundamentar a compreensão do que é direito. Toma como pressupostos as considerações de Ferraz Jr. (2008) para

explicar que o direito é compreendido como fenômeno da vida humana e que, para exercitá-lo, é necessário compreendê-lo como fenômeno multifacetado, que rompe com as lógicas do sistema socioeconômico em que vivemos. Por isso, Marchiori (2012) afirma que ser sujeito de direito é também estar sujeito ao direito socialmente instituído, ou seja, estar “[...] sob jugo da lei e do Estado” (MARCHIORI, 2012, p. 40).

O autor faz um apanhado histórico das legislações da educação infantil para ilustrar como a criança, no contexto social brasileiro, foi reconhecida como sujeito de direitos, e a educação infantil, como um direito social garantido à criança. Elucida que, para além da compreensão da criança como sujeito de direito, é imprescindível conceituar a infância sob diferentes aspectos.

Marchiori (2012) aproxima-se das ideias de infância apresentadas por Hernandez-Piloto (2008) e Araújo (1994) ao retomar o pensamento de infância idealizada, romantizada, pensamento já superado para a conceituação da infância na atualidade. Abrange ele, a ideia das infâncias múltiplas, cuja criança está imersa nos contextos social e cultural e, portanto, produz e é produzida por essa cultura/sociedade.

Pressupõe o autor que a criança, mesmo sob cuidados do adulto, não é submissa a ele, sendo possível, considerar suas diferentes formas de expressão e manifestação, a visão de mundo apresentadas por elas, bem como sua participação ativa, política e social na vida em sociedade. Acresce, ainda, que a escola de ensino infantil também é campo constituído de direito das crianças. Se, por um lado, com a LDB, a educação infantil passou a ser considerada a primeira etapa da educação básica, por outro, ainda é “[...] um direito negado a muitos cidadãos brasileiros, sujeitos de direitos sem esse direito subjetivo” (MARCHIORI, 2012, p. 57).

A concepção de infância apresentada por Marchiori (2012) se aproxima das ideias de Moura (2009) ao abordar a criança como sujeito de direitos, inserido em um contexto histórico e social. Entretanto, enquanto Marchiori (2012) aborda uma concepção filosófica e sociológica da criança “sujeito de direitos” sob a vertente da constituição do que é direito, Moura (2009) debate o conceito “sujeito de direitos” e como essa relação com os direitos da criança acontece no espaço escolar.

O estudo de Moura (2009) também apresenta reflexões sobre os direitos da criança dentro do contexto escolar, elaborando uma discussão sobre a importância do

(re)conhecimento da educação e do direito como elementos que constituem os sujeitos e deliberam sobre sua participação política no contexto de vida social contemporâneo. A pesquisa realiza o debate sobre a produção do pensamento da docência relacionada à perspectiva das crianças como sujeito de direitos.

Moura (2009) produz uma reflexão sobre os modos de ver, entender, sentir e viver das crianças no contexto escolar a partir da ação docente, analisando como os professores criam, no ambiente escolar, espaços-tempos de direito, não direito, direito paralelo ou direito alternativo.

Para explicar essa relação entre o discurso e a prática, Moura (2009) pressupõe quatro momentos da pesquisa em que, durante as visitas que fez ao espaço escolar, explica a relação entre o direito e as formas como é compreendido. Exemplifica a **relação de não-direito** com base em fatos ocorridos na escola, que não compreende seu papel institucional a ser desempenhado na garantia de proteção à criança, acreditando que garantia do direito é voluntário à instituição. O **direito paralelo**, explica o autor, acontece em situações em que a escola restringe a participação da criança em consequência do não cumprimento de uma condicionalidade, configurando-se uma ação arbitrária por parte da escola (MOURA, 2009).

Por outra via, o **direito alternativo** se consolida a partir de práticas pedagógicas de exercício do direito que dialogam com a cidadania. Por fim, apresenta como um exemplo de **direito garantido** às crianças e aos adolescentes da escola, a criação de um grêmio estudantil, em que possa haver livre manifestação, liberdade de fala, e a participação de todos na condução desses momentos colegiados (MOURA, 2009).

O autor esclarece que a escola, muitas vezes, apresenta um discurso pedagógico emancipador e inclusivo, entretanto, as práticas existentes nos contextos escolares reproduzem ações contrárias ao discurso, reproduzindo práticas de não garantia de direitos às crianças (MOURA, 2009). Explicita que, ao romper com a relação entre o que diz e o que faz, a escola acaba “[...] transformando a normas infraconstitucionais e de direitos humanos em utopias (im)possíveis de uma sociedade igualitária e democrática” (MOURA, 2009, p. 59).

Para o autor, essas relações entre adultos e crianças nos ambientes da escola se configuram em relações de poder baseadas na dominação etária entre adultos e

crianças que se configuram a partir da subordinação, da não-participação, da não-escuta e da negação do direito da criança à palavra (MOURA, 2009).

Diante dessas reflexões, Moura (2009) debate o sentido do direito, consolidado jurídico e socialmente, e como a escola e os professores, muitas vezes, negligenciam esse espaço-tempo de liberdade, emancipação e vida da criança ao praticarem ações de opressão e dominação. Ao pensar a educação vinculada aos direitos, o autor pondera que a ação no contexto escolar deve ser baseada na formação das crianças sem formas de imposição, subordinação e opressão.

Marchiori (2012) e Moura (2009) aproximam-se na conceituação de direito ao questionarem o lugar ou o não-lugar desses direitos da criança, direitos que não podem ser negligenciados, mas que, muitas vezes, o são em consequência da relação de dominação etária entre adultos e crianças. Os apontamentos dos autores afirmam a conquista social e legislativa que trata da garantia dos direitos das crianças, mas advertem que ainda é preciso avançar na ampla discussão com a escola, na compreensão do “lugar” das crianças na sociedade.

Castro (2017), no estudo que desenvolve à luz da pedagogia histórico-crítica, faz análises significativas sobre a avaliação da aprendizagem na educação infantil. O estudo consiste em um apanhado documental sobre as concepções de avaliação da aprendizagem na educação infantil, com base em fundamentos epistemológicos de diversas produções acadêmicas – teses e dissertações – relacionadas à temática, produzindo apontamentos e reflexões sobre a relação entre a avaliação e a escola. É importante salientar que, ao longo do texto, Castro (2017) busca fundamentar as discussões em torno da concepção de avaliação, mais ainda, de educação e ensino, e sinalizar elementos e contradições presentes no campo da constituição das DCNEI.

As contribuições reflexivas da autora auxiliam na produção da pesquisa que vem se constituindo, uma vez que se aproximam da compreensão de avaliação para além do domínio de conteúdo ou de sua verificação. Castro (2017) sinaliza que a avaliação se constitui como atividade mediadora, interposta entre as ações de ensinar e aprender, que se dá na coletividade e é direcionada à formação integral dos sujeitos. As colocações da autora contribuem com o olhar atento e a reflexão crítica sobre os contextos sociais diversos existentes na escola.

Por outro lado, tenho questionado como as avaliações na educação infantil consideram os contextos empobrecidos de vida das crianças. Se estamos a considerar a infância em suas multiplicidades, como as condições de vida desses sujeitos são pensadas na escola? Como o campo da pesquisa tem direcionado olhares para a pobreza no contexto educacional? Assim, evidenciei alguns estudos desenvolvidos recentemente por pesquisadores da Universidade que problematizam a pobreza.

A pesquisa de Cunha (2015) analisa a relação entre educação e assistência social, tendo como pauta o programa do Benefício de Prestação Continuada (BPC) numa escola da cidade de Vitória. O objetivo da autora é discutir sobre o BPC e o papel desempenhado por esse programa nos processos de escolarização das crianças e adolescentes com deficiência, destacando a condição de vida empobrecida desses sujeitos.

Cunha (2015) amplia a discussão sobre o reflexo das desigualdades sociais existentes oriundas do sistema econômico capitalista e de políticas neoliberais. Segundo a autora, os mais impactados por essas políticas são as crianças e adolescentes que, em sua grande maioria, senão totalidade, estão matriculados nas escolas públicas do país. A partir de dados apresentados, Cunha (2015) reflete sobre essas matrículas, destacando as crianças com deficiência, e sobre o processo de constituição dos programas sociais que visam à transferência de renda, evidenciando a elaboração do plano “Brasil Sem Miséria”.

Apesar da pesquisa de Cunha (2015) analisar os impactos da pobreza e da extrema pobreza no contexto educacional da cidade de Vitória, distancia-se da proposta desta pesquisa ao abordar as crianças público-alvo da educação especial no ensino fundamental. De outro modo, detenho-me a analisar esses impactos no espaço escolar da educação infantil, direcionando olhares para a infância nos contextos empobrecidos, abarcando as crianças atendidas em diversos Cmei de Vitória.

Santos Jr. (2012) também propõe investigar a gestão dos Programas de Transferência de Renda (PTR) e o fator educação como condicionalidade. Dessa maneira, o autor afirma que o atrelamento dos PTR aos processos educativos constitui-se como um

mecanismo de regulação da sociedade e, ao mesmo tempo, de disciplinarização da pobreza.

Assim, a pesquisa de Santos Jr. (2012) acontece a partir da análise das ações desempenhadas pelo Estado e por alguns dos municípios da Região Metropolitana de Vitória¹⁰, que visam atender aos objetivos estabelecidos para o Programa Bolsa Família (PBF). A discussão elabora reflexões sobre o papel do Estado como proponente de ações de erradicação da pobreza e, simultaneamente, de indutor ao uso de políticas públicas, em que os PTR se constituem como políticas de erradicação da pobreza. As contribuições de Santos Jr. (2012) para esta pesquisa referem-se à gestão da pobreza como ação do Estado e, principalmente, à análise sobre a incidência dessa ação para a garantia do direito à educação.

As ideias apresentadas por Santos Jr. (2012) sobre os PTR e o PBF convergem com as análises de Kuyumjian (2016) sobre a instituição do PBF pelos municípios ao argumentar que, a partir da lei federal que instituiu o PBF, a implementação desse programa nas esferas locais é impactada pela capacidade institucional de gestão e de articulação entre os órgãos públicos e os serviços prestados à população. Analisar a funcionalidade e a capacidade do PBF a partir da gestão descentralizada constituiu-se como objeto para a pesquisa proposta por Kuyumjian (2016). Essa análise também propõe pensar, além do fator educação, a saúde como condicionalidade de acesso aos programas sociais.

A situação de vida das famílias beneficiárias dos programas sociais também está implicada na pesquisa, já que se fala das condições de pobreza e de extrema pobreza, bem como dos territórios nos quais essas famílias vivem aliadas do acesso às políticas públicas (KUYUMJIAN, 2016).

A tese de doutoramento de Cararo (2015) aponta para os tensionamentos presentes na relação entre a educação escolar em tempo integral, o Programa Mais Educação (PME) e o PBF, problematizando-os enquanto ações preventivas à vulnerabilidade social e à pobreza. Isso porque existe a compreensão, socialmente estabelecida, de

¹⁰ Fazem parte da composição da Região Metropolitana de Vitória os municípios de Vitória, Vila Velha, Serra, Viana, Cariacica, Guarapari e Fundão. No estudo, Santos Jr. (2012) aborda apenas os 5 (cinco) primeiros mencionados.

que o atendimento em tempo integral desempenha função primordial para o rompimento do círculo vicioso da pobreza.

Diante dessas considerações, Cararo (2015) vai analisar quais critérios têm sido utilizados para o atendimento escolar em tempo integral em escolas públicas brasileiras, debruçando-se sobre as tensões e contradições presentes nas políticas sociais. Ao tratar da temática, estabelece como eixo de análise de sua pesquisa a compreensão de que a pobreza no país é proveniente de um *quadro de desigualdade estrutural*, ou seja, acarretada pela concentração de renda nas mãos de poucos (CARARO, 2015).

Como apontamentos da pesquisa, a autora argumenta sobre como as desigualdades estruturais foram, e ainda são, presentes na trajetória da escola pública brasileira. Destaca, ainda, como o sistema público escolar expandiu-se nas últimas décadas, sem investimentos adequados e políticas eficientes, perpetuando a lógica da escola excludente, com práticas de seleção de alunos e reprovação escolar, aumentando os índices de evasão escolar. Consequentemente, a mídia, as organizações interessadas e os cidadãos comuns reproduzem o discurso da escola pública improdutiva, desqualificada, ineficiente, desconsiderando os processos históricos e sociais de ingresso das classes populares nas escolas públicas (CARARO, 2015).

Cararo (2015), ao analisar os tensionamentos existentes entre o PME e PBF, apresenta uma “[...] discussão acerca da magnitude e do absurdo da pobreza no mundo e no Brasil e da importância de conhecê-la e combatê-la nas suas diversas dimensões” (CARARO, 2015, p. 19). Aproximo-me do conceito de pobreza abordado na pesquisa de Cararo (2015), compreendendo que a pobreza está para além da má distribuição de renda, volta-se para uma análise das várias dimensões – histórica, social, política e econômica – da pobreza e da extrema pobreza no país.

Apropriando-me de alguns conceitos trabalhados por Cararo (2015), considero os territórios empobrecidos da cidade de Vitória e os impactos da pobreza na vida de crianças que frequentam os Cmei, independentes de serem beneficiárias de programas sociais.

Enquanto as pesquisas de Cunha (2015), Cararo (2015) e Kuyjumjian (2016) estabelecem proximidade ao pesquisarem os programas sociais no contexto

educacional da cidade de Vitória, Santos Jr. (2012) analisa a gestão da pobreza na escola a partir dos Programas de Transferência de Renda na Região Metropolitana. Esses estudos apresentam dados relevantes sobre a pobreza no contexto educacional. Entretanto, evidencia-se que, nessas pesquisas, não estão sendo consideradas as crianças público da educação infantil, o que mostra a emergência de aprofundamento da temática também nessa etapa de ensino.

Destacam-se nos estudos analisados, os avanços e as conquistas alcançadas no campo da educação infantil, demandando um olhar diferenciado para a organização estrutural e pedagógica nessa etapa de ensino, e requerendo, também, uma atenção às práticas curriculares, dentre as quais, a avaliação da aprendizagem no contexto específico de atendimento escolar às crianças de 0 a 5 anos.

Proveniente das lutas sociais, o reconhecimento dessa etapa da educação básica nas legislações garantiu o entendimento das crianças como demandantes de políticas públicas. São notórios os avanços voltados às crianças pequenas no campo político-social, na garantia de direitos sociais que oportunizaram também o acesso à educação pública. No entanto, ao se pensar que o país ainda busca a superação das desigualdades sociais e educacionais, entende-se que há lacunas no que se refere à educação infantil que, mesmo sendo afirmada como um direito, ainda não se constitui para todos.

Ao reconhecer que as políticas no país são desiguais, os estudos realizados sobre os Programas de Transferência de Renda mostram como tem sido oportunizado às crianças e aos adolescentes, o acesso e a permanência nas escolas públicas, que se consolidaram a partir do fator condicionalidade, proporcionando, assim, a diminuição de taxas de evasão escolar, mais equidade educacional e acesso a outras políticas.

A partir da conceituação de infâncias plurais, afirmo a ausência do debate sobre as infâncias empobrecidas nos contextos das pesquisas voltadas à primeira etapa da educação básica e reitero como imprescindível admitir a existência das desigualdades sociais que adentram o espaço escolar e que nele são reproduzidas, sendo oportuno problematizar como as práticas educativas-avaliativas se constituem classificatórias e seletivas também na educação infantil.

Mediante as leituras e reflexões sobre os trabalhos acadêmicos levantados, saliento que os olhares para a conjuntura educacional da primeira infância ainda são muito recentes, destacadamente ao refletir sobre a pluralidade de contextos sociais vividos pelas crianças. Assim, apresento, nesta pesquisa, diálogos estabelecidos entre as investigações sobre o campo da educação infantil, afirmando a importância de garantia, por parte do Estado, do direito à infância e à educação das crianças de 0 a 5 anos, como também o reconhecimento das infâncias plurais, buscando aprofundar o debate sobre os contextos de pobreza e de extrema pobreza, nos quais grande parte da população infantil está imersa.

Diante desse cenário, busco estabelecer um debate sobre como as práticas educativas e, mais enfaticamente, avaliativas, tem considerado as condições de vida de crianças empobrecidas, em instituições de ensino infantil do município de Vitória,, atribuindo às políticas públicas intersetoriais a possibilidade de ofertar condições mais dignas de vida às crianças pequenas em situação de empobrecimento e de contribuir para a superação do ciclo intergeracional da pobreza.

Acrescento, ainda, que tais produções acadêmicas contribuem para os diálogos que estão sendo estabelecidos nesta pesquisa, haja vista a interlocução realizada entre o fenômeno da pobreza como um processo histórico, social e multidimensional, o campo educacional e o direito à educação para as crianças de 0 a 5 anos na primeira etapa da educação básica; as práticas avaliativas nessa etapa de ensino e o impacto de políticas neoliberais que visam aos processos de aceleração das crianças; e o estabelecimento de modelos hegemônicos que desconsideram os contextos plurais de vida das crianças e o direito constitucional à infância.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL E INFÂNCIA(S): ENTRE HISTÓRIAS, CONTEXTOS E LEGISLAÇÕES

Ao investigar o processo de expansão da educação infantil no Brasil a partir das legislações, evidencia-se como os contextos histórico-sociais, em especial, os movimentos sociais e feministas, fortemente influenciaram a articulação das políticas públicas para o (re)conhecimento da criança como sujeito de direitos e da educação para a primeira infância. Avanços significativos ocorrem nesses mais de trinta anos de afirmação da educação infantil como parte da educação básica, após a promulgação da CF-88, sendo as instituições de ensino infantil gradativamente pensadas a partir das demandas de melhores condições de infraestrutura e de proposições pedagógicas, tendo em vista sua função sociopolítica, as condições de trabalho e de valorização do magistério e das especificidades regionais/locais. No entanto, reflexões ainda se fazem pertinentes quanto ao seu processo de expansão e de garantia dos direitos sociais da criança e de qualidade da educação.

2.1 TENSIONAMENTOS PARA A(S) CONQUISTA(S) DE DIREITOS DAS CRIANÇAS: A MULHER E OS MOVIMENTOS SOCIAIS

A segunda metade do século XX foi significativa para as transformações socioeconômicas, tanto no campo como nas cidades, impactando diretamente nos modos de vida das famílias, em especial das mulheres e das crianças. Ao traçar um panorama desse período, evidenciam-se as mudanças ocasionadas pelo processo de reestruturação do sistema capitalista no contexto mundial, com o crescente e ininterrupto movimento de inserção e participação da mulher no mercado de trabalho, o que proporcionou o surgimento de novas formas de organização familiar – monoparentais, extensas – na composição e estruturação, na divisão do trabalho, seja dentro ou fora do lar, produzindo outros meios de interação entre gêneros e gerações (ARAÚJO; SCALON, 2005).

Diante desse cenário, a mulher assume o papel de também contribuir ou prover o sustento da família e/ou dos filhos, deixando o núcleo privado do lar para o âmbito da vida pública por meio do exercício do trabalho e da remuneração econômica. Por outro lado, o crescente ingresso das mulheres no mercado de trabalho é marcado, em

função do gênero, pela diferenciação de salários e de atividades a serem desempenhadas.

Oliveira (2005) aponta que, em virtude desse contexto, as relações de gênero existentes vão repercutir na condição feminina. Isso significa o rompimento com o modelo anteriormente existente de homem “chefe de família” e mantenedor do lar e de mulher “dona da casa”, tarefaira nos cuidados com os filhos e com o marido. Com o aumento do número de divórcios e da idade média para casar-se, bem como o acesso a métodos contraceptivos e, conseqüentemente, a diminuição da taxa de fecundidade e natalidade, ganha espaço um outro padrão de família. Vê-se, assim, uma nova condição de organização da sociedade contemporânea.

Nesse período em que as mulheres passaram a ocupar mais expressivamente os espaços públicos e coletivos, elas tornaram-se também demandantes de políticas públicas, sendo as décadas de 1970 e 1980 marcantes para os movimentos feministas em oposição à ditadura e na luta por direitos civis e sociais. A luta por igualdade de direitos entre homens e mulheres, a organização, por meio de sindicatos, para melhores condições de trabalho e pelo direito à creche, que inicialmente era um anseio das mães trabalhadoras para os filhos, passa a ser uma luta por uma educação pública e em espaço coletivo para as crianças de 0 a 6 anos.

Conforme publicação no site da Câmara dos Deputados (s.d.), durante a década de 1980, as mulheres se organizaram e participaram ativamente de movimentos sociais e do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM). Criado em 1985, o CNDM foi vinculado ao Ministério da Justiça e buscava a garantia constitucional de direitos à mulher. Nesse mesmo ano, esse conselho efetivou a campanha nacional Mulher e Constituinte, percorrendo estados e municípios para a escuta das mulheres e o fortalecimento dos direitos sociais e políticos femininos.

Frente ao desafio, o CNDM encaminhou, em 1986, um documento denominado “Carta das Mulheres”, destinado à Assembleia Nacional da Constituinte, elencando os princípios gerais e as reivindicações específicas das mulheres, a partir de aspectos ligados à família, ao trabalho, à saúde, à educação e à cultura, à violência e às questões nacionais e internacionais que resguardassem direitos à mulher, tanto em sua participação política e social no âmbito da vida pública, como,

concomitantemente, de dignidade na vida cotidiana, almejando a igualdade entre gêneros (BRASIL, 1986).

Nesse mesmo período, fóruns e movimentos de coletivos feministas, no âmbito internacional, também aconteciam em *prol* da garantia dos direitos das mulheres. Ao destacarem as desigualdades sociais existentes entre gêneros em nível nacional e mundial, os coletivos feministas buscavam, nesses movimentos, o fim da opressão e da exploração da mulher. É necessário ressaltar o importante papel desempenhado nesse período pelo CNDM no Brasil que, durante o processo de redemocratização do país, buscou fortalecer a participação social e o papel da mulher na sociedade, destacando a defesa dos direitos igualitários entre os sexos e a inserção das mulheres nas políticas de Direitos Humanos.

Nesse sentido, a CF-88 tornou-se um marco legislativo de direitos às mulheres. Advindas de um contexto social em que o homem sempre foi favorecido, a partir da Carta Magna, mais especificadamente do que prescreve o artigo 5º, homens e mulheres passam a ter direitos e obrigações igualitárias, em termos constitucionais. Nesse mesmo documento, o artigo 226, parágrafo 5º, preconiza que “[...] os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos pelo homem e pela mulher”. Em ambos os casos, evidencia-se a garantia de equidade entre os gêneros, bem como, pela primeira vez no Brasil, a necessidade de proteção de direitos à mulher, como a licença-maternidade, incentivo ao trabalho e tempo de contribuição para a aposentadoria.

As mulheres enfrentaram, e ainda enfrentam, os assombros de uma sociedade histórica e socialmente marcada pela predominância do patriarcado e pela relação de dominação-subalternização homem-mulher. Essa relação é ainda mais evidente nas camadas populares, uma vez que as mulheres são as que possuem menor escolaridade e qualificação profissional inferior, faltando-lhes perspectivas de mudanças e de melhores condições de vida.

As mulheres, no contexto histórico-social brasileiro, sempre foram impactadas pela desigualdade de renda em função do gênero e por violências sofridas no âmbito familiar. Juntamente com essas mulheres estão os filhos que, na maioria das vezes, também vivenciam essas violências.

A luta constante do coletivo de mulheres nas últimas décadas e os avanços no campo das legislações contribuíram para fortalecer o combate a qualquer tipo de violência¹¹ contra a mulher. Em conformidade com as legislações de enfrentamento à violência doméstica e contra a mulher, outros fatores contribuíram para que as mulheres pudessem alçar novas possibilidades de vida, como a lei trabalhista nº 9.029/1995, a lei das empregadas domésticas e os PTR, tendo as mulheres como beneficiárias, em função da composição familiar e de sua vulnerabilidade social e histórica.

Em algumas situações, as mulheres tornaram-se as únicas responsáveis por manter o lar, constituindo famílias monoparentais. A ampliação do PBF possibilitou às mulheres obterem uma renda e poderem ingressar no mercado de trabalho. Elas também se constituíram em coletivos – por meio de associações e cooperativas – como forma de geração de emprego e renda. Dessa mesma maneira, o coletivo das mulheres oriundas de camadas menos favorecidas conquistou autonomia financeira e empoderamento para a superação de ciclos de violência e pobreza.

Ao fomentar o debate sobre o papel das mulheres na luta pela igualdade entre gêneros e pela garantia de direitos do coletivo feminino, esses grupos trouxeram elementos para pensar a mulher no contexto social e a garantia dos direitos das crianças. Aliadas aos movimentos comunitários, estudantis e sindicais, as mulheres-mães foram atuantes na articulação de políticas de atendimento às crianças, tanto no campo da saúde como da educação, em especial, na garantia do atendimento de bebês e crianças em espaços públicos de ensino, em creches e pré-escolas, atendimento, até então, realizado de forma precária e para poucos.

As políticas instituídas de enfrentamento à violência, de garantia de direitos trabalhistas e de acesso a programas sociais destinados às mulheres fortalecem esse coletivo que, em grande parte, cuida dos filhos e mantém os lares. Com acesso a essas políticas é possível afirmar que o coletivo feminino das camadas

¹¹ A lei nº 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha, busca coibir a violência doméstica, a lei nº 12.737/2012, conhecida como lei Carolina Dieckmann, prevê penalidades para delitos informáticos contra mulheres, a lei nº 12.650/2012, conhecida como Lei Joana Maranhão, tipifica crimes de abuso sexual e a lei de nº 13.104/2015, lei do feminicídio, traz elementos para coibir e punir agressores que cometem violências – física, sexual, psicológica, outras – contra mulheres, e enquadra com agravante o crime de feminicídio no código penal. Mais recentemente, em 2018, foi publicada a lei nº 13.718, que tipifica os crimes de importunação, abuso sexual e estupro, com agrave de penas perante a lei.

trabalhadoras e populares vem rompendo com o ciclo empobrecido de vida de crianças e mulheres.

2.2 A CRIANÇA E A INFÂNCIA: MARCOS LEGAIS NA TRAJETÓRIA DE (RE) CONHECIMENTO DESSES SUJEITOS E DESSA ETAPA DA VIDA

É a partir desse movimento de luta das mulheres que, na transição para o regime democrático, a educação para as crianças de 0 a 6 anos passa a ter sentido como política pública no reconhecimento da infância como etapa geracional e na proposição de políticas intersetoriais para crianças e adolescentes em todo o país.

Com a CF-88, a garantia de direitos civis, sociais e políticos foi estendida a todos os cidadãos brasileiros. Proveniente dos movimentos e lutas sociais em favor dos direitos da sociedade civil após o regime militar, o documento se alicerça na inviolabilidade dos direitos à vida, à liberdade e à igualdade, e na premissa de que os direitos sociais devem ser garantidos a todos, sendo o primeiro deles o direito à educação, incluindo a garantia de proteção à maternidade e à infância. Na CF-88, a infância é compreendida como um direito social, dado o reconhecimento da criança como sujeito histórico-social que, portanto, não pode ter direitos violados.

O artigo 7º desse documento reconhece como direito dos trabalhadores, tanto dos centros urbanos como rurais, a assistência a filhos e dependentes em creches e pré-escolas, desde o nascimento até os cinco anos de idade. A CF-88 ainda assegura que compete à União e aos entes federados legislar concomitantemente sobre a proteção à infância e à juventude. Mas enfatiza, no capítulo IV, artigo 30, que é de competência dos municípios “[...] manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental” (BRASIL, 1988). Isso torna determinantes a educação infantil como política pública e a atribuição e aplicação de recursos da União, dos Estados e municípios para sua efetivação como política de Estado.

O reconhecimento dado às crianças a partir desse documento reflete um modo diferente de compreender essa categoria geracional e de dar visibilidade às políticas

públicas intersetoriais e ao papel a ser desempenhado pelo Estado para garantir esses direitos às crianças. Como é apresentado no artigo 227, fica determinado que

É dever da família, da sociedade e do Estado, assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

A Constituição afirma a importância de garantir a educação às crianças, entendendo-as como sujeito de direitos, e de ofertar educação pública e gratuita para essa faixa etária, afirmando-a durante o processo de redemocratização do país e da luta por direitos sociais (SILVA, 2016).

Para Silva e Soares (2017), a CF-88 é símbolo da conquista das mulheres em relação ao direito à educação para a primeira infância, uma vez que é nesse documento que há o reconhecimento da educação infantil como etapa integrante da educação básica brasileira.

Posteriormente, a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente¹² (ECA), em 1990, também se constitui como uma legislação que corrobora para o entendimento da educação como direito social. Esse documento apresenta um capítulo com ponderações exclusivas sobre o direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer. No capítulo IV do Estatuto, artigo 53, a afirmação é de que “[...] a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”, elencando como elementos pertinentes a esse direito: a igualdade de acesso e permanência na escola, o direito da criança e do adolescente de serem respeitados nos espaços escolares, de organizarem-se e participarem de entidades estudantis e, principalmente, de acesso à escola pública e gratuita nas mediações de sua residência. No entanto, o ECA não faz referência à educação de crianças de 0 a 5 anos, ficando, enfaticamente exposta, apenas a obrigatoriedade do ensino fundamental como competência do poder público.

¹² O Estatuto da Criança e do Adolescente foi referendado pela lei nº 8069, promulgada em 13 de julho de 1990, ficando nacionalmente conhecida como ECA. Posteriormente, também pode ser identificado pela sigla ECA/AD.

A década de 1990 tornou-se um período importante para essas políticas públicas voltadas às crianças, com a ampliação de pesquisas acadêmicas, de publicações, de documentos e legislações em diferentes âmbitos, em prol do reconhecimento da criança como sujeito de direitos, sendo essencial para dar visibilidade à infância e ao papel da educação infantil (NASCIMENTO, 2011).

E é a partir da LDB, lei nº 9394/96, que a educação infantil é compreendida como primeira etapa da educação básica. No artigo 4º, inciso IV, a LDB estabelece o atendimento gratuito oferecido em instituições públicas – creches e pré-escolas – a crianças na faixa etária de 0 a 6 anos de idade. Já o artigo 11, inciso V, estabelece que os municípios incumbir-se-ão de

[...] oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o Ensino Fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino apenas quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recurso acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e ao desenvolvimento de ensino (BRASIL, 1996).

A legislação ainda preconiza, na seção II, referente à educação infantil, artigo 29, que essa etapa da educação básica “[...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Todas as pontuações elencadas contribuem para compreender as mudanças nas políticas voltadas para a primeira infância, desde a sua inserção na educação básica, até o papel a ser desempenhado pelos municípios no que tange à sua expansão.

É no percurso histórico da educação infantil pós-LDB que outras legislações se tornaram pertinentes para sua consolidação como etapa da educação básica. Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), publicados em 1998, e amplamente difundidos nas instituições de creches e pré-escolas, se consolidaram como norteadores para as práticas pedagógicas, assegurando ao período da infância o reconhecimento das especificidades no atendimento às crianças de 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos.

Dividido em 3 volumes, o RCNEI implementou orientações para a afirmação da educação para a primeira infância ao apontar elementos conceituais sobre a criança, o binômio cuidar-educar, o brincar como elemento constitutivo da infância, as

interações entre os sujeitos, o exercício da docência que exige um olhar sobre a especificidade da educação infantil. Além disso, o referencial apresenta ainda orientações para a organização pedagógica, dividida por idade, bem como por conteúdos curriculares, organização do espaço e seleção de materiais, de modo a considerar os processos de ensino-aprendizagem na educação infantil. Ademais, buscou elucidar que, para além da proposta pedagógica, outras demandas necessitavam ser atendidas para a garantia de uma educação infantil com qualidade,

O Referencial pode funcionar como elemento orientador de ações na busca da melhoria de qualidade da Educação Infantil brasileira, por outro, não tem a pretensão de resolver os complexos problemas dessa etapa educacional. A busca da qualidade do atendimento envolve questões amplas ligadas às políticas públicas, às decisões de ordem orçamentária, à implantação de políticas de recursos humanos, ao estabelecimento de padrões de atendimento que garantam espaço físico adequado, materiais em quantidade e qualidade suficientes e à adoção de propostas educacionais compatíveis com a faixa etária nas diferentes modalidades de atendimento, para as quais este Referencial pretende dar sua contribuição (BRASIL, 1998a, p. 14).

Apesar de ter se constituído como um documento norteador para esse período de implementação e afirmação da educação infantil como política pública, a forma de estruturação do documento RCNEI, principalmente no que concerne à organização de conteúdos e objetivos a serem alcançados, dá a ler que se aproximou muito mais das práticas pedagógicas do ensino fundamental do que da projeção de um modo diferenciado de se pensar a educação da infância.

No entanto, não se pode desconsiderar as implicações que esse documento ocasionou. O RCNEI foi o primeiro documento legal a apresentar um contexto histórico de surgimento das creches, fazendo uma reflexão da forma como se constituíram como espaços sociais de combate à mortalidade infantil e à pobreza, elencando elementos como a falta de infraestrutura das instituições, a falta de aplicação de recursos adequados e a necessidade de qualificação do trabalho docente (BRASIL, 1998a).

Dessa maneira, o documento enfatizou a superação da concepção de creche como espaço destinado ao assistencialismo e à filantropia que era, muitas vezes, subsidiado pelo Estado, com a implementação de critérios excludentes, ao serem pensadas como meio de minimizar as carências de crianças e famílias advindas das camadas sociais empobrecidas. Assim, a publicação do RCNEI demandou um olhar atento às questões

vinculadas aos direitos sociais, destacando os direitos à liberdade e à igualdade (BRASIL, 1998a).

Foi concomitante ao RCNEI, ainda no ano de 1998, que o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou o Parecer nº 22/98, relacionado à fixação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI). O Parecer destaca que compreender a educação como um direito constitucional é uma demanda das sociedades democráticas, assim como um direito inalienável para o exercício da cidadania, destinado a todos os cidadãos.

Entende-se que, ao publicarem-se as DCNEI, constitui-se uma política nacional para a infância e um investimento social destinado às crianças de 0 a 6 anos, numa articulação de políticas públicas em parceria com as famílias. Aprofunda-se, assim, o papel do Estado e da sociedade civil na garantia dos direitos das crianças, estreitando o diálogo sobre os “[...] múltiplos segmentos responsáveis por crianças de 0 a 6 anos, na busca de compreensão dos anseios, dilemas, desafios, visões, expectativas, possibilidades e necessidades das crianças, suas famílias e comunidades” (BRASIL, 1998b, p. 2), no que concerne ao papel da educação infantil.

Em 1999, com a Resolução CNE/CEB nº 01, que define as DCNEI, surgem aspectos essenciais para avançar nas políticas públicas voltadas para essa etapa da educação básica. É pertinente ressaltar o artigo 3º, inciso II, que garante o direito à autonomia das instituições de ensino, levando em consideração os contextos de suas comunidades locais:

As Instituições de Educação Infantil ao definir suas Propostas Pedagógicas deverão explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal de alunos, suas famílias, professores e outros profissionais, e a identidade de cada Unidade Educacional, nos vários contextos em que se situem (BRASIL, 1999a, p. 18).

Além disso, as diretrizes asseguram como pertinentes ao desenvolvimento do trabalho pedagógico nas unidades de ensino infantil, os princípios éticos, políticos e estéticos, assegurando a autonomia, a responsabilidade, o bem comum, o respeito à ordem democrática, o exercício da cidadania e também elementos como ludicidade, sensibilidade, criatividade e diferentes formas de expressão e manifestação artístico-cultural que corroboram para a compreensão da criança, a partir das suas especificidades.

Destaca-se, como um aspecto relevante presente nessas diretrizes a necessidade de qualificação docente, expressa no artigo 3º, inciso IV:

As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem ser criadas, coordenadas, supervisionadas e avaliadas por educadores, com, pelo menos, o diploma de Curso de Formação de Professores, mesmo que da equipe de Profissionais participem outros das áreas de Ciências Humanas, Sociais e Exatas, assim como familiares das crianças. Da direção das instituições de Educação Infantil deve participar, necessariamente, um educador com, no mínimo, o Curso de Formação de Professores (BRASIL, 1999a).

As diretrizes, portanto, assumem um papel normativo para a compreensão da educação infantil como uma etapa não escolarizante, que envolve a relação do cuidar e do educar como ato indissociável. Nesse sentido, o ato educativo constitui-se a partir da compreensão da criança como ser singular, em seus diferentes aspectos: físico, social, emocional, sendo indivisível e buscando o desenvolvimento integral do sujeito, o que demanda um olhar específico sobre a formação docente para essa etapa da educação.

Ao elencar tais considerações sobre os modos de compreender a infância e as especificidades da educação infantil na forma de organização das suas propostas curriculares, em consonância com as novas políticas que vinham se estabelecendo, exigiu-se um olhar direcionado às formas de expansão das creches e pré-escolas, de modo a assegurar a qualidade da educação.

Ao findar dos anos 1990 e início dos anos 2000, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) realizou pesquisas como fito de obter dados mais precisos sobre a educação infantil no contexto brasileiro, resultando na elaboração de dois documentos que evidenciavam o processo de expansão e consolidação de creches e pré-escolas: o “Censo Escolar 2000” e o “EFA 2000 - Educação para todos: avaliação do ano 2000”, relatório nacional de avaliação para todos, em referência ao termo Education for All (EFA) da Unesco.

O documento “EFA – Educação para todos: avaliação do ano 2000” demarca a compreensão de que as creches necessitavam de políticas públicas específicas, uma vez que

No Brasil, até recentemente, as creches destinadas ao atendimento das crianças da faixa etária de 0 a 3 anos estavam sob a responsabilidade dos

setores de assistência social e não faziam parte do sistema educacional. Somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, é que esta integração, já prevista na Constituição de 1988, começou a ser implantada de forma mais sistemática. Por esta razão, os censos escolares, que constituem a principal fonte de dados sobre a situação do ensino no Brasil, apenas passaram a incluir as creches em 1998 (BRASIL, 1999b, p. 56).

Já a pré-escola, em contraposição, teve um crescimento satisfatório de matrículas, haja vista que essa etapa da educação infantil se torna de extrema importância para as camadas populares, o que engloba o acesso às escolas públicas de ensino fundamental no Brasil (BRASIL, 1999b). Por outro lado, pode-se compreender, também, que esse crescimento evidencia uma concepção, para as famílias e a sociedade em geral, de uma educação antecipatória à escola de ensino fundamental, como uma etapa da educação infantil que vise aos modelos escolarizantes e de pré-alfabetização.

No entanto, o que se viu, nesse período, foi que, por serem de responsabilidade dos municípios, faltava às creches e pré-escolas a viabilidade de recursos para a manutenção das unidades escolares, sendo o maior investimento do erário municipal voltado para as séries iniciais do ensino fundamental, o que ressaltou a necessidade de redistribuição para os entes federados dos recursos públicos advindos da União relacionados à educação pública (BRASIL, 1999b).

Nos governos progressistas, a partir dos anos 2000, destacou-se a necessidade de políticas para o financiamento público da educação infantil. Em 2001, por meio da lei nº 10.172, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), ficou evidenciado que esse plano se volta para o reconhecimento da educação infantil como etapa da educação básica. Esse documento mostra que, entre o fim da década de 1990 e início dos anos 2000, ainda permanecia, por parte do poder público, o requisito social como demandante para o atendimento às crianças em escolas de educação infantil.

Nesse período, evidenciou-se que, mesmo obtendo avanços no que tange à expansão das unidades de ensino para a educação infantil, essa etapa da educação básica ainda demandava outras políticas estruturantes para a ampliação, a qualidade de ensino, e para minimizar os impactos das desigualdades sociais desde a infância.

No sentido de ampliar a oferta em educação infantil, o PNE (2001-2010) estabelece como premissa, para os municípios, o cumprimento de metas de ampliação da oferta

em educação infantil, de modo que o atendimento se estenda, em 5 anos, a 30% da população de até 3 anos de idade; e a 60% da população de 4 a 5 anos¹³. Ao final da década, esperava-se o alcance da meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e de 80% das crianças de 4 a 5 anos atendidas pela educação infantil.

Nesse período, o PNE (2001-2010) constitui-se como um documento estratégico, traçando objetivos, metas e estratégias, de modo a assegurar condições de infraestrutura, trabalho, formação de profissionais e qualidade de ensino que visem ao atendimento das especificidades da educação infantil.

Em 2007, houve a ampliação dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), que passa a se chamar Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), passando a atender toda a educação básica. Esse recurso viabilizou a qualificação do atendimento na educação infantil por meio do pagamento de profissionais, aquisição de materiais e equipamentos, construção de novas unidades de ensino infantil e da instituição de políticas públicas para a educação da infância no campo, para a qualificação de professores e para a ampliação do atendimento às crianças de 0 a 3 anos (SILVA; SOARES, 2017).

É com a lei nº 11.700/2008, alterando a LDB ao acrescentar, ao artigo 4º, o inciso X, que a vaga escolar passa a ser assegurada à criança “[...] na escola pública de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade” (BRASIL, 2008).

Outra legislação que altera a LDB é a lei 12.796/2013, dando a ler a obrigatoriedade da pré-escola, a considerar em seu artigo 4º que “[...] a Educação Básica é obrigatória e gratuita dos 4(quatro) aos 17 (dezessete) anos [...]” e que a educação infantil acontece em espaços de creches e pré-escolas até os 5 anos de idade, enfatizando que é de responsabilidade da família matricular as crianças a partir de 4 anos na pré-escola, conforme aponta a própria legislação.

Tais alterações apontam para a garantia ao acesso e à permanência das crianças em instituições de educação infantil, contribuindo para o entendimento desses sujeitos

¹³ A época, o PNE 2001-2010, reiterava a oferta da vaga às crianças de 0 a 6 anos. As alterações nas legislações posteriores, consideram o atendimento na Educação Infantil de 0 a 5 anos.

demandantes de políticas públicas a serem ofertadas com qualidade e de forma equânime em todas as regiões do país, o que ainda não está consolidado em todos os estados e municípios.

Outros dois documentos orientadores são publicados para elencar padrões e critérios de qualidade para o atendimento às crianças em escolas infantis: os “Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil” (PNQEI) e os “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (2009).

Publicado em 2006, os PNQEI estão divididos em dois volumes. O primeiro, traz uma abordagem histórica sobre os avanços em torno das legislações sobre o campo da educação infantil, as concepções de criança e de uma pedagogia para essa etapa da educação básica, bem como apresenta elementos das pesquisas acadêmicas para ampliar as discussões em torno da educação com qualidade para a primeira infância.

No segundo volume, os PNQEI explicitam o papel a ser desempenhado pelos sistemas de ensino e de que modo, a partir das determinações legais, devem ser organizadas e estruturadas as unidades escolares de educação infantil, tendo como preceito que os sistemas de ensino com qualidade são aqueles que respeitam as instâncias legais pela gestão (BRASIL, 2006). Nesse segundo volume,

[...] são apresentados os parâmetros de qualidade para os sistemas educacionais e para as instituições de Educação Infantil no Brasil, com o intuito de estabelecer uma referência nacional que subsidie os sistemas na discussão e implementação de parâmetros de qualidade locais (BRASIL, 2006, p. 10).

No documento “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças”, escrito por Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg, em parceria com o Ministério da Educação (MEC), busca-se traduzir formas de organização dos espaços e tempos da educação infantil, relacionados às especificidades dos cuidados pertinentes a esse nível de ensino, bem como as características das faixas etárias de 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos, a partir da garantia dos direitos das crianças, que considerem o cuidar, o educar e o brincar como elementos do universo infantil.

Em 2009, a Resolução CNE/CEB nº 5 fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) que direcionam as concepções e práticas curriculares para essa etapa da educação básica. Assim como as Diretrizes Curriculares de 1999, segue-se creditando os princípios básicos – éticos, políticos, estéticos – bem como a indissociabilidade do binômio cuidar-educar e a articulação com as famílias como essenciais para a educação infantil.

Em contrapartida, uma década depois, observam-se avanços no que tange às políticas e às concepções pedagógicas para o reconhecimento das diversidades existentes no contexto infantil e, certamente, no contexto social, elencando, assim, a pluralidade das manifestações e formas de expressão, reafirmando a necessidade de reconhecimento da infância e da garantia dos direitos às crianças na proposta pedagógica das instituições, como se vê:

[...]

Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;

II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;

III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;

IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;

V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2009).

Outros dois pontos a serem destacados nessa legislação estão relacionados à elaboração de uma proposta pedagógica que garanta a autonomia dos povos indígenas e das infâncias do campo – crianças filhas de agricultores, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta – reconhecendo seus modos próprios de vida, vinculando a educação infantil às vivências dessas populações, suas tradições culturais, de identidade étnica e/ou linguística como fundamentais para a constituição

da identidade dessas crianças (BRASIL, 2009), no movimento constante de reconhecimento das diversidades existentes em todo território nacional.

Ainda se constitui como elemento de destaque, as práticas pedagógicas da educação infantil tendo como eixo do trabalho pedagógico, as interações entre os diferentes sujeitos – criança-criança, criança-adulto –, e as brincadeiras, que constituem o universo das crianças. A ludicidade compõe o movimento educativo das crianças de 0 a 6 anos na forma de experienciar as diferentes linguagens.

Ao pensar o espaço-tempo¹⁴ entre as publicações das DCNEI, entre 1999-2009, observamos avanços advindos dos investimentos públicos voltados à educação infantil, em especial no que concerne à qualificação docente e à infraestrutura das unidades escolares. Destarte, em ambos os documentos, permanecem a concepção de infância e a defesa dos direitos das crianças, os critérios para atendimento e a organização dessa etapa da educação básica, além dos princípios básicos para objetivação e consolidação da identidade e da proposta pedagógica da educação infantil.

Em contrapartida, as DCNEI de 2009 apresentam avanços na compreensão sociopolítica e pedagógica, entendendo a educação infantil como uma etapa da educação básica, a partir da definição e organização do currículo. Essa proposição curricular relaciona as diferentes linguagens e formas de expressão das crianças e considera a construção e a apropriação do conhecimento produzido pela humanidade articuladas às vivências desses sujeitos, a partir de suas experiências cotidianas, de modo a ampliarem sua visão de mundo e suas conseqüentes ações nele, além de traçarem outras possibilidades de vivenciarem a infância (BRASIL, 2009), contribuindo, assim, com o desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos.

Mesmo diante de tantos avanços nas discussões sobre as políticas públicas no âmbito da educação infantil, nas pesquisas acadêmicas e nas legislações, a educação pública brasileira ainda vive desigualdades educacionais, reflexo das desigualdades sociais existentes no país, as quais tratarei mais adiante. Em 2014, um novo PNE, por meio da lei nº 13.005, é aprovado. Assim como o documento de 2001, o PNE (2014-

¹⁴ O uso do termo relaciona-se com a prática realizada no contexto da Educação Infantil de organização de espaços e tempos diferenciados que propiciem a construção e apropriação de conhecimentos por meio de diferentes linguagens.

2024) é o estabelecimento de metas, objetivos e estratégias, a serem alcançados pelos entes federados, que visam à garantia da universalização do atendimento escolar, à erradicação do analfabetismo, à qualidade da educação e, em destaque, à superação das desigualdades sociais, enfatizando a promoção da cidadania e a erradicação de todas as formas de discriminação. Constitui-se como primeira meta desse PNE, a universalização da educação infantil, até 2016, a todas as crianças de 4 e 5 anos e para 50% das crianças de 0 a 3 anos.

No PNE (2014-2024), a educação é apresentada como uma política prioritária para a superação das desigualdades educacionais e determinante para o enfrentamento de outros problemas sociais: “[...] o governo é incisivo ao afirmar que a inclusão e desenvolvimento sustentável são inviáveis sem educação universal e de qualidade” (GARCIA; HILLESHEIM, 2017, p. 141).

É importante salientar que essa meta cria um movimento de segregação entre creches e pré-escolas, tendo em vista que só a etapa pré-escolar é obrigatória por lei. Desse modo, não se pode fazer referência à universalização da educação infantil, mas sim à ampliação do atendimento, já que se fala de avaliar a demanda de 0 a 3 anos. Evidencia-se que a concepção de educação infantil trazida pelo documento reforça que, além de ser espaço educativo, também se destina ao fortalecimento das políticas intersetoriais, estabelecidas em metas. Busca-se, junto à assistência social, saúde e instituições de proteção à criança, contribuir com outros programas para reduzir as desigualdades sociais existentes.

O documento mais recente do campo da discussão curricular para a educação infantil é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Publicada em 2017, a Base apresenta os direitos de aprendizagem das crianças atendidas em creches e pré-escolas, elencando objetivos de aprendizagem a serem alcançados, segmentados em três grupos: bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. A BNCC tornou-se um documento controverso e complexo. Se, por um lado, o entendimento é de que há a necessidade de uma proposta comum para o país, por outro, argumenta-se que a Base, do modo como foi debatida e aprovada, desconsidera as especificidades regionais e a educação humanizada, propondo um currículo descontextualizado.

Entre 2014 e 2016, em meio a uma polêmica política e diante do “golpe” que resultou no *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, o documento da BNCC foi apresentado em várias versões e o debate que vinha sendo realizado com algumas universidades do país e a sociedade civil foram negligenciados.

O que se pode ver é que, a última versão da BNCC, ao apresentar objetivos de aprendizagens, traz um modelo hegemônico a ser seguido, desconsiderando as diferentes experiências educativas das crianças de 0 a 5 anos no país. Dessa maneira, muitas instituições manifestaram e seguem manifestando repúdio veemente à BNCC, na compreensão de ela não ter sido elaborada em discussões democráticas sobre a educação pública no país, contrapondo-se às questões regionais/locais.

Se, por um lado, é visível a expansão da educação infantil como primeira etapa da educação básica, ampliando as discussões sobre a relação do cuidado e da educação como direito da criança e da oferta de vagas obrigatórias nas pré-escolas pelo Estado e a matrícula por parte da família, por outro lado, entende-se a necessária articulação de políticas públicas e do trabalho pedagógico que respeitem as especificidades e qualifiquem as ações educativas nessa etapa da educação.

Evidencia-se, ainda, a minha inquietação com o avanço de políticas neoliberais impactando na educação para a primeira infância. Nos últimos anos, propostas ligadas à avaliação em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a inserção do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e, mais recentemente, em 2019, o desmonte da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) apontam para um retrocesso nas políticas públicas, incluídas as direcionadas também à educação infantil, no que concerne às políticas em respeito às diversidades sociais existentes e de inclusão e equidade educacional que, conseqüentemente, comprometem a universalização e a garantia da educação como direitos sociais constitucionais.

2.3 AFINAL, DE QUE INFÂNCIA(S) FALAMOS?

Ao falar de infância, penso sobre as concepções que foram sendo delineadas levando em consideração os contextos espaço-temporais e as condições de vida das crianças.

Oliveira (2013), ao revisitar a literatura pedagógica, elucida algumas concepções de infância que estiveram presentes no curso histórico da humanidade. A autora afirma que, na Grécia Antiga, a infância estava vinculada às tendências selvagens do homem, que deveriam ser dominadas pela racionalidade. No período Medieval, a infância era da “natureza pecadora” humana, por ser essa a etapa da vida em que não existia ainda a razão, eminente reflexo da divindade. Já a concepção de infância presente na filosofia Renascentista compreendia a criança como ser desprovido de racionalidade, haja vista que não era entendida como sujeito em que a razão emerge com base nas relações e no meio em que está inserida (OLIVEIRA, 2002).

Durante um longo período da história, a compreensão que se tinha de infância é a de que era uma etapa entre o nascimento e a vida juvenil. Entendia-se o bebê e o ser criança apenas sob o ponto de vista biológico, ou seja, para satisfazer suas necessidades de alimentação e higiene (ÀRIES, 2011).

Considerada uma etapa antecipatória a fase da vida adulta, Àries (2011) explica, em sua obra “A história social da criança e da família”, que o surgimento da infância deu-se nos séculos XVII e XVIII, com um sentimento de pertença, cuidado e amorosidade em relação à infância, quando a criança começa a ser retratada nas obras de arte, nos livros, nas histórias das famílias burguesas.

Hernandez-Piloto (2008) apresenta que, nos séculos XVIII E XIX, a infância foi sendo compreendida socialmente como uma etapa da vida com características próprias. A ideia da criança como pura, boa e inocente surge com os estudos de Rousseau (2004) que, em conjunto com outros estudiosos da época, tomou como pressuposto o entendimento de que a mente infantil tinha um modo próprio de pensar e de se desenvolver (ROUSSEAU, 2004 apud HERNANDEZ-PILOTO, 2008).

A concepção de criança como um sujeito do *vir-a-ser*, como uma “tábula rasa” a ser moldada, elaborada por Rousseau, ainda está presente no imaginário social em que vivemos, desconsiderando as diferentes realidades socioculturais nas quais as crianças estão inseridas (HERNANDEZ-PILOTO, 2008).

Para pensar em como foi se constituindo historicamente a concepção de infância, é necessário refletir sobre o sentido etimológico da palavra, como nos aponta Lajolo (2003, p. 323-324):

As palavras infante, infância e demais cognatos, em sua origem latina e nas línguas daí derivadas, recobrem um campo semântico estreitamente ligado à ideia de ausência da fala. Essa noção de infância como qualidade ou estado do infante, isto é, d'aquela que não fala, constrói-se a partir dos prefixos e radicais linguísticos que compõem a palavra: *in* = prefixo que indica negação; *fante* = particípio presente do verbo latim *fari*, que significa falar, dizer.

Isso significa que, mesmo ao reconhecer essa etapa da vida, a infância, durante longo período da história, não foi reconhecida como uma etapa geracional marcada por suas singularidades e, tampouco, a criança foi compreendida como um sujeito capaz de manifestar-se e expressar-se de diferentes formas e, menos ainda, pensada em decorrência de seus contextos de vida.

Com o surgimento da concepção de infância, na Europa, também se evidenciou a distinção econômica e social entre as crianças filhas da classe burguesa, e as crianças filhas das camadas populares. O que não foi diferente no contexto brasileiro, haja vista a história da escravidão no Brasil, da exploração das populações indígenas e do uso de mão de obra infantil nas indústrias no início do século XX.

Foi a partir desse contexto social de exploração do trabalho infantil e das recorrentes manifestações grevistas, nos anos 1920, que, em 12 de outubro de 1927, tem-se a promulgação de uma legislação específica referente às crianças e aos adolescentes.

O decreto nº 17.943, de 1927, consolidou leis de assistência e proteção aos menores, as quais constituem o Código de Menores. De caráter jurídico-punitivo, esse código se ateve muito mais a elaborar um conjunto de normativas e punições direcionadas às crianças e aos adolescentes abandonados ou “delinquentes” e descrevia, nos artigos, o exercício da autoridade e a retirada, da convivência coletiva, daqueles que não correspondiam à ordem social. Reflexos de um contexto social patriarcal, de acordo com Khulmann Jr. (2002), o judiciário, naquele período, desempenhou forte papel junto às instituições de acolhimento das crianças, com ênfase na educação moral e nos bons costumes para o convívio social.

Movimentos da sociedade civil, ocorridos nos anos de 1920, demandaram a ampliação do debate quanto à proteção da infância. Nesse período, houve a criação e organização de inúmeras associações e instituições envolvendo pessoas de diferentes campos – jurídico, médico-higienista, pedagógico e assistencial –, em torno da discussão relacionada à garantia de cuidados desses sujeitos, sob o pretexto de

que “[...] a infância e a sua educação integram os discursos sobre a edificação dessa sociedade moderna” (KHULMANN JR., 2002, p. 465).

Desse modo, fortemente influenciadas pelas ideias norte-americanas, essas instituições pautavam as proposições de educação articuladas às práticas e às concepções da medicina higienista presente nos centros urbanos. Fundamentavam-se na psicologia para a universalização da educação primária no Brasil, atribuindo à instrução educacional a solução dos problemas sociais vivenciados pelas crianças e adolescentes dos contextos empobrecidos do país.

Segundo Vieira (2016), nos anos 1940, a criação de um Departamento Nacional da Criança, como parte do Ministério da Educação e Saúde Pública, institui a política de assistência à criança e à mãe. Entretanto, as concepções higienistas e da escola como espaço para a educação moral e dos bons costumes permaneceu. As creches filantrópicas existentes, no período, tinham caráter assistencialista e caritativo, ou seja, atuavam sob o pretexto de cuidar das crianças abandonadas por suas mães ou daquelas cujas mães que precisavam trabalhar. O Estado desempenhava apenas o papel de normatização do atendimento nesses espaços e, até os anos 1960, não foram desenvolvidas ações relacionadas ao dimensionamento de custos, recursos ou políticas públicas para essas instituições, em sua maior parte, denominadas de creches.

Seguindo a concepção apontada pelo Código de Menores, de 1927, nos anos 1960, surge a Fundação de Bem-estar do Menor (Funabem), com a prerrogativa de institucionalizar crianças e adolescentes “abandonados” por seus pais ou parentes. Muitos desses, encontrados nas ruas, eram advindos de outras cidades e denominados socialmente como “delinquentes”. Permanecia, à época, a concepção educativa voltada para a educação moral – valores e bons costumes – dos sujeitos.

As práticas de confinamento de crianças e adolescentes nessas instituições, muitas vezes ligadas à igreja, eram vistas como regeneradoras, sendo engendradas pelas ações da justiça e da assistência (RIZZINI; CELESTINO, 2016).

O entendimento do Código de Menores era de que, quando a família não conseguisse educar os filhos, o melhor a se fazer era retirar a criança e/ou adolescente do lar. Ao considerar que o lar era “nocivo” às crianças e/ou aos adolescentes, as práticas

policiais de retirada do “menor” do ambiente familiar desconsideravam as desigualdades sociais presentes no país, as condições de miséria e violência a que parte expressiva da população estava submetida, culpabilizando os sujeitos. Essa concepção permaneceu na reformulação do código em 1979, dando a ler como a legislação tinha caráter coercitivo, punitivo e corretivo para crianças e adolescentes (RIZZINI; CELESTINO, 2016).

É a partir dos movimentos sociais da década de 1980 e da luta em favor dos direitos das crianças e dos adolescentes que se institui, no Brasil, a concepção de legislação para esses dois grupos baseada na perspectiva dos direitos humanos.

Dessa maneira, com a CF-88 e com o ECA, em 1990, no Brasil, entende-se o (re)conhecimento da criança como sujeito de direitos, a considerar o direito à infância, à proteção, à moradia, à alimentação, entre outros, e a incluir o direito à educação. O ECA enfatiza ainda que a criança é o sujeito com até 12 anos de idade incompletos e adolescentes são aqueles entre 12 e 18 anos de idade. Ressalta a garantia de condições dignas de existência para as crianças, em que gozem de todos os direitos fundamentais à pessoa humana (BRASIL, 1990).

Nesse documento, é compreensível que a garantia de direitos à criança e ao adolescente somente seria/será possível a partir da materialização de um conjunto de leis. Por isso, o ECA busca a articulação de políticas intersetoriais voltadas à educação, cultura, lazer, assistência social, saúde, para a ratificação desses direitos.

Mesmo não apresentando o termo “sujeito de direitos”, os artigos, em destaque os de nº 203, 204, 208 e 227 da CF-88 reconhecem a criança como “portadora” de direitos (MARCHIORI, 2012).

Para compreender as diferentes concepções de infância, a pesquisa recorre às investigações do campo da infância baseadas na sociologia da infância e na história social (SARMENTO, 2002, 2004; KHULMANN JR; FREITAS, 2016). Estudos mais recentes da Sociologia da Infância compreendem a criança como ser social, imerso em um grupo, em uma cultura, nas interações que estabelece com esse coletivo com o qual vivencia o seu cotidiano. Ao conceber a criança como

[...] ser social que ela é, significa considerar que ela tem uma história, que vive uma geografia, que pertence a uma classe social determinada, que

estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente das relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas também de valor [...] (KRAMER, 1986, p. 79).

A partir do olhar de Kramer (1986), entende-se a criança como sujeito que tem sua história, sua vida permeada pelas relações que estabelece com outros sujeitos e que, por isso, constitui-se como sujeito histórico e social. E por assim entender a criança como sujeito histórico e social, este estudo considera a compreensão apontada por Khulmann Jr. e Freitas (2002, p. 7), de que a “[...] história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade”. Se a compreensão é de que a infância se dá na relação com a história e a cultura, não podemos falar da infância de um modo único, global e igual para todas as crianças.

Ao conceber a infância como uma categoria social que tem suas especificidades, torna-se “[...] senso comum referir-se à criança como um ente abstrato, como se todas as crianças fossem iguais. Apesar de guardarem semelhanças entre si, é a diversidade que as caracteriza” (DIAS, 1999, p. 191).

A ampla discussão em torno da significação de infância, assenta-se em alguns elementos fundamentais, como aponta James e Prout (1997),

- 1- A infância é uma construção social;
- 2- A infância é uma variável de análise social que não pode ser compreendida, senão na sua relação com outras variáveis como o gênero, classe social;
- 3- As culturas e relações sociais das crianças são dignas de ser estudadas em si mesmas;
- 4- As crianças são e devem ser vistas como seres ativos na construção e determinação de suas vidas sociais e dos que as rodeiam e das sociedades em que vivem (JAMES; PROUT, 1997 apud HERNANDEZ-PILOTO, 2008, p. 35).

A infância é compreendida como uma construção social porque está presente na sociedade, é histórica, porque permanece e está em constante mudança como também a(s) sociedade(s) se transforma(m) e por isso são consideradas as crianças sujeitos imersos e produtores de cultura, porque significam, reinventam as experiências vividas, transformam a partir de seus modos próprios de compreender a cultura e a sociedade (HERNANDEZ-PILOTO, 2008).

Para Oliveira (2013), a infância não pode ser compreendida como etapa de vida silenciada, passiva, repleta de fragilidades e “de lacunas”. A infância constitui-se como período da vida em que há um processo significativo de desenvolvimento com base na relação entre cultura e linguagem, e os usos que fazem de objetos culturais, afirmando as significações produzidas nas relações sociais entre as crianças e seus pares.

Assim, afirma-se o uso do termo *infâncias*, uma vez que considera as diferentes formas de viver essa etapa da vida, em decorrência dos contextos sociais das crianças, como as crianças do campo, do movimento sem-terrinha, das comunidades indígenas e quilombolas, dos contextos empobrecidos, elencando especificidades que essas vivências trazem para os modos de compreensão de mundo das crianças. Por isso,

Conceber a criança como sujeito de direito é reconhecê-la como artífice na construção de um mundo compartilhado no qual sua ação, sua palavra, sua cultura, sua história são respeitadas e ouvidas como síntese de uma experiência social, compartilhada, atravessada pela sua condição de classe, etnia, gênero etc. (ARAÚJO, 2005, p. 69).

Ao conceituar *infâncias*, compreende-se a ideia de infância a partir das diferentes vivências das crianças, o que também considera os contextos sociais de pobreza e de extrema pobreza, uma vez que são vidas atravessadas pela fome, miséria, violência, ausência de segurança e proteção (ARROYO, 2019a). Assim, esses sujeitos se constituem nas tensões cotidianas e, muitas vezes, perversas de viver a infância nesses espaços, em que seus direitos são negligenciados.

O entendimento de infância na modernidade é do lugar em constante mudança:

A verdade é que houve sempre crianças, não houve sempre infância. A consideração das crianças como grupo etário próprio, com características identitárias distintas e com necessidades e direitos genuínos, é muito recente, é mesmo um projeto inacabado de modernidade (SARMENTO, 2001, p. 13-14).

Isso significa que ideias e representações do sentido de ser criança e de viver a infância, assim como as condições de existência, passam por processos constantes de novas significações, a partir da reestruturação das vidas cotidianas da sociedade contemporânea que impactam sobre as famílias, as escolas e os espaços da vida pública (SARMENTO, 2001).

Sarmiento (2002) ainda acresce ao debate a ideia de como as culturas da infância vão se delineando no que ele vai chamar de Segunda Modernidade. Esse momento é marcado pelas rupturas sociais, por uma remodelação na economia capitalista e pelos processos de reinstitucionalização das infâncias. A partir dos apontamentos de Sarmiento (2002), Hernandez-Piloto (2008) esclarece que três momentos¹⁵ foram significativos para esse modo de compreender a infância na segunda modernidade: as mudanças no mundo do trabalho; a crise da escola e a globalização social.

Segundo Hernandez-Piloto (2008), cabe entender que as crianças estão inseridas em diferentes contextos sociais e possuem uma identidade plural com características próprias. A infância passa por processos de transformação, mas permanece como categoria social, que se afirma a partir de seu estatuto social calcado nos direitos destinados a esses sujeitos.

As culturas da infância se constituem nas relações de pertença das crianças com um determinado contexto em que estão inseridas, das relações que estabelecem com outros sujeitos, das interações entre seus pares, dinâmicas e heterogêneas (SARMENTO, 2002).

Isso significa entender a infância como a experiência cotidiana de ser criança, como ser social que vivencia, em seus diversos contextos, enunciando e anunciando esses diferentes modos de ser e viver a infância (FREITAS, 2016). Nessa discussão das teorias contemporâneas da infância,

os novos paradigmas englobam e transcendem a história, a antropologia, a sociologia e a própria psicologia, resultando em uma perspectiva que define a criança como ser competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra (BRASIL, 2006, p.13).

A ênfase é dada para além do ponto de vista do desenvolvimento. Se constitui em reconhecer as diferentes culturas infantis e (re)pensar e (re)criar os espaços tempos institucionalizados para direcionar olhares às formas de ser, estar, pensar e agir das crianças no mundo (HERNANDEZ-PILOTO, 2008). O que se pode compreender é o

¹⁵ Os três momentos anunciados por Sarmiento (2002) para o novo modo de compreender a infância estão relacionados: as mudanças no mundo do trabalho, que contribuíram para a precarização do modo de vida das crianças; a crise da escola, trazendo implicações ao modo de ser compreender a escola como heterogênea, plural e multicultural, ocasionando provocações ao estatuto social da criança e a globalização social, alocando uma ideia homogeneizadora de infância, sobretudo, no processo de relação entre sociedade e consumo, tornando a infância um produto a ser consumível.

reconhecimento da criança como ator social e produtor de cultura, sendo, portanto, a infância, uma construção histórica e social que possui sentidos e significados a partir dos contextos histórico-culturais.

2.4 QUAIS PRÁTICAS EDUCATIVAS-AVALIATIVAS SÃO DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL? COMO A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL TEM SIDO PENSADA?

A avaliação da aprendizagem no contexto escolar tem sido objeto de pesquisas e reflexões para se (re)pensar o processo avaliativo e a forma como ele vem sendo compreendido e consolidado no campo da educação. A avaliação, por vezes, tem o objetivo de diagnosticar e evidenciar reflexões sobre a prática pedagógica, em que o processo seja mais importante do que o produto. Para Luckesi (2000), a avaliação deveria se constituir como um mecanismo que vise ao desenvolvimento dos alunos, oferecendo subsídios aos docentes para promoverem uma educação que vislumbre a aprendizagem das crianças, adolescentes, jovens e adultos.

No entanto, as escolas públicas e particulares do Brasil ainda se utilizam de um modelo de avaliação tradicional, em que os instrumentos utilizados, tais como provas, testes e exames, a partir de notas e conceitos, possuem cunho classificatório, elencando aqueles que alcançam, ou não, os resultados esperados, promovendo um modelo de avaliação que se constitui como um mecanismo de exclusão social. O que se observa é que

Tradicionalmente, a avaliação da aprendizagem é feita pela comparação do trabalho do estudante com um modelo 'padrão' a partir do qual o estudante é classificado, como se a finalidade da avaliação fosse medir a distância que se separa o estudante desse padrão (ANASTASIOU, 2006, p. 72).

É o que Godoi (2010) vai explicar a partir das concepções de avaliação formal e informal. Para a autora, a primeira descreve as práticas de exames, provas e testes de classificação, e a segunda está para além das práticas de avaliação formal. A prática de avaliação informal, que decorre das relações existentes entre os sujeitos envolvidos no processo, é a forma como o professor avalia os comportamentos, inferindo expectativas sobre o desenvolvimento da criança, tais como “esse menino não aprende mesmo”, “ele(a) tem alguma coisa”, “essa criança aprende rápido, é

muito inteligente”, e assim, criando determinismos sobre seu sucesso ou fracasso escolar que, de certo modo, também compõem a avaliação realizada na escola. Ao pensar sobre essas práticas corriqueiras de avaliar as crianças de forma subjetiva e não-formal, observa-se como “[...] a avaliação informal influencia a formal, podendo muitas vezes ser até mais forte que esta, determinando o futuro escolar do aluno” (GODOI, 2010, p. 14).

Corroborando com esse pensamento, Arroyo (2019a) reitera que os processos de classificar e hierarquizar estão impregnados há muito tempo nas práticas sociais e escolares. E que nessa perspectiva, a classificação dos alunos acontece por seu rendimento escolar e por sua conduta nos espaços tempos educativos. Para o autor, esse processo classificatório acontece a partir do olhar social e excludente, em que a pedagogia acaba por reproduzir uma concepção preconceituosa com relação às crianças das camadas empobrecidas, que são vistas como sem educação, sem bons costumes, moralmente destituídas, com famílias desestruturadas.

Dentro dessa perspectiva, a avaliação vem constituindo-se, no ambiente escolar, como um instrumento muito mais importante do que a própria construção do conhecimento pelo aluno. A educação escolar volta-se mais à preocupação com as notas, com a aprovação e a reprovação, do que com a aprendizagem.

Essa forma de avaliar traz desdobramentos cruciais na relação professor-aluno; as formas de avaliação da aprendizagem existentes se constituem como um mecanismo de disciplinamento social, sendo muito mais um fator de medo impetrado aos alunos. Ao enfatizar mais as práticas de avaliação por exames ou provas, “[...] os acontecimentos do processo ensino – aprendizagem – de forma mais significativa e vitalizante ficam adormecidos” (LUCKESI, 1999, p. 21), uma vez que os significados atribuídos à relação professor-aluno são desconsiderados.

Práticas como essa permeiam o contexto da educação infantil, uma vez que também as crianças dessa etapa de ensino “[...] sofrem as consequências das distorções da compreensão e da prática da avaliação da aprendizagem presentes nos outros níveis de escolaridade” (LUCKESI, 2014, p.191).

Isso porque, também na educação infantil, há um entendimento equivocado – de classificação, promoção, exclusão – do que seja a avaliação da aprendizagem. O ato

de avaliar, dessa maneira, está atrelado ao julgamento quantitativo do conhecimento, entre saber ou não saber, que desconsidera outras possibilidades para se pensar a avaliação.

A avaliação na educação infantil se constituiu a partir das lógicas estruturais dos adultos que, desde a década de 1970, se aproximam muito mais de “pareceres descritivos”. Assim, estão voltadas aos aspectos atitudinais que buscam estabelecer o registro do desempenho das crianças como forma de dar respostas às famílias e à sociedade sobre o trabalho pedagógico. Esse seria um mecanismo de evidenciar as ações desenvolvidas, já que se entendia que, nessa etapa da educação, não seria possível uma avaliação com notas, como desenvolvida em outras etapas de ensino (HOFFMANN, 2012).

Esse modo de compreender a avaliação na educação infantil como “pareceres” é intensificado, sendo uma resposta à sociedade e, em especial, às demandas provenientes das famílias. Para Hoffmann (2012), foi um equívoco, uma vez que a avaliação na educação infantil não contou com uma discussão teórica antecipada e foi fortemente influenciada pelo modelo presente no ensino fundamental. A reprodução de um modelo de avaliação que objetiva “[...] controlar a ação do professor e/ou julgar o desempenho das crianças por meio de procedimentos e instrumentos nos quais se percebem sérios reflexos de posturas seletivas e excludentes da avaliação tradicional” (HOFFMANN, 2012, p. 24).

A LDB nº 9394/96 foi o primeiro documento a tratar da educação infantil como etapa da educação básica. No que concerne aos processos avaliativos, considera que a avaliação na educação infantil deve ser realizada sem objetivo de promoção para o ensino fundamental, visando, sim, ao acompanhamento do desenvolvimento da criança, o que requer a elaboração de metodologias, o uso de recursos diferenciados e práticas pedagógicas que também contribuam para a avaliação do trabalho docente.

Entendo que a LDB trouxe poucos elementos para se pensar como e quais critérios devem ser utilizados na avaliação das crianças de 0 a 5 anos, tornando-se, portanto, o RCNEI, publicado em 1998 e amplamente difundido entre os professores da educação infantil, o documento norteador para a prática avaliativa. Esse documento destina um campo denominado “observação, registro e avaliação formativa” como

referência para a construção dos percursos avaliativos das crianças da educação infantil, que tem por intuito subsidiar a ação pedagógica docente, em que

A observação das formas de expressão das crianças, de suas capacidades de concentração e envolvimento nas atividades, de satisfação com sua própria produção e com suas pequenas conquistas é um instrumento de acompanhamento do trabalho que poderá ajudar na avaliação e no replanejamento da ação educativa. No que se refere à avaliação formativa, deve-se ter em conta que não se trata de avaliar a criança, mas sim as situações de aprendizagem que foram oferecidas. Isso significa dizer que a expectativa em relação à aprendizagem da criança deve estar sempre vinculada às oportunidades e experiências que foram oferecidas a ela (BRASIL, 1998a, p. 66-67).

A partir das considerações elaboradas pelo RCNEI, entende-se que, na educação infantil, a avaliação tem como pressuposto a observação docente sobre as ações da criança – as diferentes formas como meninos e meninas se manifestam, como realizam as atividades, como se envolvem, criam e recriam brincadeiras, as situações cotidianas –, e aponta aprendizagens decorrentes em suas experiências no espaço escolar e para além dele. Situações como essas trazem elementos para se pensar o planejamento, as possibilidades de recursos e materiais, as situações de aprendizagem que podem ser oferecidas à criança, contribuindo assim, com a forma do(a) professor(a) organizar as ações pedagógicas cotidianas e subsequentes.

A compreensão é de que a avaliação na educação infantil está para além das práticas de observação comportamental das ações da criança; as práticas avaliativas são elementos que deveriam subsidiar as práticas docentes, suas formas de agir, intervir e estimular a criança em seus processos de aprendizagem.

Ao longo de todos os volumes do RCNEI, esse campo vai designar tópicos para a avaliação a partir dos eixos de trabalho – matemática, natureza e sociedade, música, movimento, entre outros – que devem ser alcançados pelas crianças. O documento subdivide esses tópicos avaliativos em dois grupos: as crianças de 0 a 3 anos de idade e as crianças de 4 a 6 anos de idade.

Godoi (2010) afirma que, seguindo essa perspectiva de avaliação, a educação infantil, a partir do RCNEI, dá mais ênfase ao “domínio de conteúdos escolares”, de habilidades e competências a serem desenvolvidas pelas crianças, do que à constituição humana, o que, para a autora, reduz a educação infantil a uma etapa que antecede o trabalho do ensino fundamental.

Pode ser observado que, se por um lado, o RCNEI se constituiu como uma proposta pedagógica para essa etapa de ensino que ainda se afirmava na década de 1990, por outro, trouxe para a educação infantil um modelo de ensino, ao enfatizar conteúdos, práticas de alfabetização e escolarização, e conseqüentemente de avaliação, transpondo para a educação infantil a antecipação das séries iniciais (GODOI, 2010).

O Parecer CNE/CEB nº 22, de 1998, artigo 3º, inciso V, afirma que a avaliação se constitui como um instrumento para a qualificação do trabalho pedagógico e evidencia suas finalidades para a educação das crianças de 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos. Considera ainda que a avaliação na educação infantil é “[...] entendida como instrumento de diagnóstico e tomada de decisões, que os educadores poderão, em grande medida, verificar a qualidade de seu trabalho e das relações com as famílias das crianças” (BRASIL, 1998b).

Em 1999, foram publicadas, no artigo 3º das DCNEI, as propostas pedagógicas das instituições, que têm como objetivo

[...] organizar [...] estratégias de avaliação, através do acompanhamento e dos registros de etapas alcançadas nos cuidados e na educação para crianças de 0 a 6 anos, ‘sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental’ (BRASIL, 1999a).

Essas propostas avaliativas previstas nas legislações evidenciam a necessidade da elaboração de instrumentos de avaliação da aprendizagem na educação infantil, compondo, assim, o acompanhamento dos percursos de aprendizagem das crianças, levando em consideração as especificidades da relação do cuidar-educar e desconsiderando qualquer forma de seleção para outro nível de ensino.

Uma década depois, em 2009, tendo em vista as conquistas relacionadas às políticas progressistas dos anos 2000, bem como as discussões no campo das pesquisas e dos movimentos sociais, inicia-se uma nova discussão sobre as DCNEI e, conseqüentemente, sobre as práticas educativas-avaliativas.

O Parecer CNE/CEB, nº 20, de 2009, ressalta que a avaliação deve subsidiar a ação do professor, trazendo elementos que considerem todo o contexto de aprendizagem das crianças, desde os materiais ofertados a ela, até as formas de interação estabelecidas, estando em consonância com o projeto político-pedagógico da instituição de ensino. Ainda destaca que a avaliação consiste no acompanhamento da

criança, enfatizando que não é possível existir práticas avaliativas de classificação, verificação que promovam a retenção ou a categorização das crianças, tais como “provinhas”, “testes”, “exames”, entre outras.

Entende-se que a avaliação na educação infantil tem por finalidade promover o processo de ação-reflexão sobre a prática pedagógica, bem como proporcionar diferentes formas de se pensar a ação docente junto às crianças. A avaliação, portanto, é um mecanismo que busca

A observação sistemática, crítica e criativa do comportamento de cada criança, de grupos de crianças, das brincadeiras e interações entre as crianças no cotidiano, e a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc.), feita ao longo do período em diversificados momentos, são condições necessárias para compreender como a criança se apropria de modos de agir, sentir e pensar culturalmente constituídos (BRASIL, 2013, p. 95).

O Parecer CNE/CEB nº 20/09 pondera sobre o modo como a avaliação na educação infantil deve ser pensada e registrada, a fim de subsidiar as ações docentes, desde o planejamento até a forma de acolhimento das crianças e de suas famílias, buscando compreender como as crianças estabelecem suas relações e como se desenvolvem dentro da instituição. Ressalta ainda, o Parecer, que o planejamento do trabalho pedagógico nas instituições de creches e pré-escolas deve ser realizado coletivamente e que as crianças devem ser acompanhadas por meio de relatórios descritivos que apontem sobre as suas experiências e sobre o processo de aprendizagem.

Diferentemente da diretriz anterior, a DCNEI de 2009 apresenta um artigo voltado, especificamente, para a avaliação e como ela deve acontecer na educação infantil. Destacam-se a não retenção das crianças na educação infantil e a elaboração de documentação para que as famílias compreendam a proposta pedagógica das instituições de ensino.

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” (BRASIL, 2009).

Outro ponto que se evidencia nesse documento é o artigo 11, que enfatiza a transição para o ensino fundamental, reiterando a continuidade dos processos pedagógicos que garantam o desenvolvimento da criança e enfatizando a não antecipação dos conteúdos na educação infantil para o próximo nível ensino. Salienta-se que, no ano de 2013, a LDB sofre alteração e, a partir da lei nº 12.796/2013, torna a educação das crianças a partir de 4 anos obrigatória,

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).

Dessa maneira, o questionamento é sobre o que a legislação tem preconizado às crianças na educação infantil, uma vez que, ao fazer uma análise legislativa sobre a avaliação nessa etapa da educação básica, nota-se que o objetivo da avaliação seria, então, descrever os processos de desenvolvimento da criança, de modo que a escrita dos percursos avaliativos possam subsidiar as ações pedagógicas do docente.

Diante de tais considerações, entendo ser necessário buscar em autores outras reflexões e contextos em que a avaliação da educação infantil foi pensada. Destaca-se, nessa conjuntura, que a educação infantil apresenta como possibilidade a elaboração de um instrumento avaliativo dos percursos de aprendizagem, sendo este de caráter processual e contínuo, que visa acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

Hoffmann (2012) afirma que falar sobre a avaliação na educação infantil é complexo, pois ao promover uma reflexão sobre esse tema, outras concepções e considerações estão vinculadas a ele, como as concepções de criança, de infância, de educação infantil.

Com as mudanças recentes no cenário político, no movimento mais intenso de inserção das políticas neoliberais também na educação, o que vemos é que a educação infantil começa a sofrer impactos sobre as suas políticas públicas. Nesse caso, o intuito é sempre o de acelerar o processo de escolarização das crianças pequenas, introduzindo elementos como os livros didáticos, os programas/guias de formação para professores e os sistemas de avaliação em larga escala, o que, aos poucos, fez-me perceber que a educação para a primeira infância está assumindo aspectos ligados a outros níveis de ensino (CASTRO; SOUZA, 2017). Dessa forma, modelos de avaliação que classificam as crianças a partir de conceitos estão presentes na etapa da educação infantil, desconsiderando os processos de ensino-aprendizagem e as vivências das crianças a partir de seus contextos sociais.

Para Arroyo (2019a), a escola exerce papel classificador, assim como a sociedade, criando processos de inferiorização e marginalização dos sujeitos. Ele ainda completa, afirmando que as práticas classificatórias acontecem desde a educação infantil, quando, ainda pequenas, as crianças aprendem a ser rotuladas e classificadas. Em contrapartida, o autor pondera que se a luta é por uma escola democrática e justa para todos, por que ainda persistem as práticas avaliativas que segregam? Considero que é necessário desconstruir essa lógica tão perversa da cultura escolar que é a de classificação e segregação.

Aproximando-se do pensamento elaborado por Arroyo (2019a) sobre os processos avaliativos classificatórios, Maria Tereza Esteban (1993) estabelece uma analogia entre os jogos de encaixe e a avaliação da aprendizagem. Os jogos de encaixe, tão comumente usados nas salas de aula de ensino infantil, são materiais pré-moldados, que pouco possibilitam a criação. Para a autora, esse jogo se assemelha as práticas avaliativas que são como uma fôrma ou modelo para se “encaixar”, ou seja, a “[...] criança deve ser avaliada em função deste padrão e permanentemente moldada até que se encaixe perfeitamente, sem resistências” (ESTEBAN, 1993, p. 22).

Tal afirmativa da autora dá a ler que, desde a educação infantil, a avaliação desempenha o papel de moldar e direcionar o desenvolvimento dos sujeitos, estando essa concepção de avaliação presente em outras etapas de ensino. Assim, desconsidera as multiplicidades de manifestação das crianças, enxergando-as a partir de um padrão único, que as classifica, hierarquiza e segrega (ESTEBAN, 1993).

Hoffmann (2012) alerta para a importância de ressignificar a avaliação na educação infantil, na superação dos modelos classificatórios para a perspectiva de uma avaliação mediadora, entendendo que incide sobre os modos de pensar, sentir e agir das crianças ao considerar as experiências de vida a partir das suas realidades socioculturais.

Assim, compreende-se, neste estudo, a pertinência do debate acerca da avaliação da aprendizagem na educação infantil para o percurso da criança, atentando para “[...] os conhecimentos que traz, as informações que possui, as relações que estabelece, as habilidades que desenvolve em seu cotidiano, o fato de ser um sujeito participante da vida social, e que pertence a uma determinada classe” (ESTEBAN, 1993, p. 23). Ao mesmo tempo, entende-se a importância da avaliação como elemento reflexivo para a prática docente, haja vista que a avaliação traz subsídios para que o professor possa pensar as práticas educativas, assim como os territórios e os contextos sociais nos quais a(s) criança(s) estão inserida(s).

3 O DEBATE SOBRE OS CONTEXTOS DE VIDA DE CRIANÇAS EMPOBRECIDAS NA CIDADE DE VITÓRIA E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, apresento a organização socioespacial da cidade de Vitória-ES, enfatizando o crescimento urbano e a ocupação territorial das periferias desse município a partir da década de 1950. Desse modo, busco compreender e problematizar como as políticas públicas vêm sendo pensadas para o enfrentamento da pobreza e da extrema pobreza nessa cidade, a partir de programas sociais e de transferência direta de renda. Apresento, também, a trajetória da educação infantil na capital capixaba, enquanto política pública educacional, e o percurso dos Cmei participantes da pesquisa, localizados em territórios periféricos e marginalizados da cidade, realizando o debate sobre políticas educacionais instituídas no município para essa etapa de ensino.

3.1 A CIDADE, A POBREZA E OS PROCESSOS DE SEGREGAÇÃO SOCIOESPACIAL

As oito e meia eu já estava na favela respirando o odor dos excrementos que mescla com o barro podre. Quando estou na cidade tenho a impressão que estou na sala de visita com seus lustres de cristais, seus tapetes de viludos, almofadas de sitim. E quando estou na favela, tenho a impressão que sou objeto fora de uso, digno de estar num quarto de despejo (JESUS, 2019, p. 37).

O trecho acima, da obra “Quarto de despejo”, retrata o processo de periferização nos centros urbanos das grandes cidades. A expansão da metrópole paulistana deu-se de duas formas: por um lado, a organização e urbanização dos centros financeiros, por outro lado, o crescimento desorganizado da cidade, com moradias improvisadas e ocupações às margens dos rios, em meio a dejetos, esgoto, lixo, com a ausência de água potável e infraestrutura, aspectos de espaços habitacionais que marginalizam ainda mais as pessoas empobrecidas. A narrativa de Carolina Maria de Jesus, publicada em 1960, traz elementos para se pensar sobre a miséria e a fome, e como, nessas condições, não há dignidade para se viver. Essa falta de condições carrega as marcas da ausência do Estado.

Ao pensar sobre os contextos sociais de pobreza, senti a necessidade de refletir sobre como se deu o processo de ocupação e a constituição das áreas periféricas das cidades. As cidades brasileiras (capitais, metrópoles) que se desenvolveram no decorrer do século XX, destacadamente a partir dos anos 1920 e 1930, passaram por um acelerado e desorganizado processo de urbanização, caracterizado pelo inchaço populacional – ocasionado pelo êxodo rural, impulsionado pelo desemprego no campo –, pelas elevadas taxas de crescimento natural e pela perspectiva de uma melhor condição de vida nas cidades que se industrializavam. Milhares de pessoas partiram para as metrópoles, especialmente, para as capitais do Sudeste.

Com esse crescimento desordenado, as áreas periféricas foram surgindo nas grandes cidades, lugares em que faltam condições dignas de vida, de trabalho e de inserção social; espaços territoriais marcados pela pobreza urbana, desigualdade e exclusão social em função das condições de miserabilidade em que esses grupos viviam e ainda vivem.

Além das capitais do Sudeste, cidades do Nordeste, como Salvador e Recife, e do Sul, como Porto Alegre, também se desenvolveram em circunstâncias semelhantes. O processo de periferização das cidades é consequência da busca por melhores condições de vida das populações do campo nas cidades, tornando os centros urbanos um “produto do capitalismo”, como elucida Soares (2009) ao falar sobre os territórios empobrecidos da cidade soteropolitana.

A constituição dos territórios de pobreza em Salvador-BA é obediente à lógica imobiliária capitalista que direciona os pobres para áreas periféricas e menos valorizadas, fortalecendo o ‘padrão periférico’ de urbanização que pode ser compreendido como um tipo de apropriação do espaço urbano que atende aos interesses da classe dominante (SOARES, 2009, p. 83).

Decorrente do sistema econômico capitalista, a estruturação das cidades e o processo de urbanização criaram dinâmicas nas relações socioespaciais (SANTOS et al., 2017), ou seja, a organização socioespacial deixa à margem dos centros financeiros a população mais pobre. Os territórios empobrecidos enfrentaram e enfrentam a ausência ou a ineficiência de serviços públicos como saneamento básico, luz, moradia e transporte.

[...] compostas por regiões inteiras excluídas do capitalismo financeirizado, imensas porções de território acabaram relegadas à inferioridade material, à desregulação, à ausência dos benefícios da civilização e, principalmente, à distância permanente dos meios de produção necessários para sua autonomia, apresentando graves contradições sociais (SANTOS et al., 2017, p. 432).

Nesse sentido, as cidades foram sendo delineadas a partir da segregação socioespacial que ocorre por meio da detenção econômica e de propriedade, produzindo relações desiguais entre os “possuidores” de bens e os que não os têm, ou seja, as cidades foram, ao curso de sua trajetória histórica, constituindo-se como espaços de demarcação da pobreza e da riqueza, que sinalizam como o processo de urbanização também está ligado à precarização dos serviços públicos e estruturais para as populações mais empobrecidas (SOARES, 2009; SANTOS et al., 2017).

Assim como em outras cidades do país, a cidade de Vitória também se delineou com a ocupação desordenada. Pessoas de diferentes cidades do interior do estado, bem como de Minas Gerais, da Bahia e de outras localidades, principalmente do nordeste brasileiro, promoveram o crescimento populacional em Vitória. Os processos de transformação do campo com a mecanização das lavouras e a concentração fundiária ocasionaram a migração da população do campo para as cidades e esse fator foi marcante para o crescimento da capital capixaba na segunda metade do século XX.

Por volta dos anos 1950, alguns bairros da capital capixaba, como Gurigica¹⁶ e Consolação, constituíram-se a partir de “invasões”, como eram chamadas. A região, que era uma propriedade privada, começou a ser ocupada e, após várias tentativas conflituosas com a ação policial, por volta de 1954, a população empobrecida que veio morar em Vitória conseguiu efetivar a ocupação do espaço. Inicialmente, essa população instalou-se na parte baixa do bairro, hoje conhecida como Gurigica e, posteriormente, nas partes mais altas, onde hoje está localizado o Jaburu. Grande parte das pessoas que ocuparam essa região era composta por nordestinos que buscavam melhores condições de vida (VITÓRIA, s.d.)

Esse período marca a época em que se processa a urbanização dos antigos mangues, localizados onde hoje se encontram as Av. Vitória e Leitão da Silva. A expansão dos aterros e o avanço da urbanização começou a expulsar a população local que foi se deslocando para encostas da Fazenda Baixada da Égua, desencadeando as primeiras invasões na região onde hoje se localiza

¹⁶ As informações sobre a história dos bairros da cidade de Vitória foram acessadas no site do IJSN e no sítio virtual da PMV.

o Morro do Jaburu. As invasões aconteceram inicialmente nas regiões baixas por ser de melhor acesso e próximo ao grande centro da cidade. Posteriormente, com a ocupação já acentuada na parte baixa, as encostas foram dando lugar aos assentamentos (VITÓRIA, s.d.).

Esses bairros eram ocupados por famílias empobrecidas oriundas de outras cidades, em busca de emprego e de melhores condições de vida. As comunidades não possuíam água encanada, luz, coleta de lixo ou esgoto. Também não havia comércio estabelecido, prestação de serviços públicos ou de atendimento às comunidades locais.

Entretanto, foi a partir dos anos 1970, em decorrência do desenvolvimento industrial ocasionado por grandes empresas como a Companhia Vale do Rio Doce (à época CVRD, hoje apenas Vale) e a Companhia Siderúrgica de Tubarão (originalmente CST, hoje Arcelor Mittal), que Vitória e, conseqüentemente, as cidades no entorno vivenciaram grandes transformações. Sem espaço suficiente para atender o contingente populacional, desencadearam-se os aterros para a expansão da cidade, bem como a ocupação dos morros, pela população empobrecida que chegava à capital (FREIRE, 2004).

Entre os anos 1970 e 1980, a região de São Pedro, na cidade de Vitória, local onde o lixo era descartado, ficou conhecida como “lugar de toda pobreza” em decorrência das milhares de famílias que ali (sobre)viviam do que conseguiam extrair do “lixão” (ALMEIDA, 1981). Dessa forma, a capital capixaba foi se expandindo e sendo aterrada, surgindo outros bairros, inclusive a parte continental¹⁷ de Vitória.

Com esse processo de expansão de bairros e o aumento do contingente populacional, a organização da Região Metropolitana da Grande Vitória (RMGV) culminou no ano 1995, quando foi instituída pela Lei Complementar nº 51, com os municípios de Vitória, Cariacica, Serra, Viana e Vila Velha. Em 1999, foi incluído pela Lei Complementar nº 159, o município de Guarapari e, somente em 21 de junho de 2001, foi sancionada a Lei Complementar nº 204, que incluiu o município de Fundão (IJSN, 2005). Hoje, a RMGV é formada pelos municípios de Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Viana, Vila Velha e Vitória, o objetivo de implementar a Região Metropolitana era organizar

¹⁷ Vitória é uma cidade composta pela parte insular e a parte continental, onde nesta, hoje, estão localizados os bairros de Mata da Praia, Jardim da Penha, Jardim Camburi, Bairro República, Goiabeiras, Maria Ortiz, Antônio Honório, Segurança do Lar, Solon Borges, Jabour, Boa Vista, Goiabeiras Velha. (Fonte: VITÓRIA, s.d.).

ações públicas de interesses governamentais que atendessem às populações e ao crescimento econômico (ABE, 1999).

Entretanto, o atendimento aos interesses econômicos traz contrapontos ao crescimento das cidades.

Se por um lado o processo notável de crescimento econômico propiciado pelos investimentos realizados na Região Metropolitana da Grande Vitória elevou o Espírito Santo a uma posição de destaque no cenário brasileiro, evidenciando o seu papel estratégico para a economia nacional, por outro lado não se pode deixar de considerar os efeitos negativos deste mesmo processo, quando se verifica a ocorrência de enormes desigualdades em termos da apropriação das riquezas geradas e o usufruto das novas oportunidades, dos bens e serviços que foram criados. Não se pode desconsiderar que o intenso processo de concentração urbana local, que decorreu desse processo recente de transformação radical das bases econômicas, também provocou a disrupção de valores e manifestações da cultura local e, principalmente, o surgimento de enormes bolsões de pobreza nas periferias das cidades, agravando sobremaneira a qualidade de vida das populações ali residentes, no que se refere às condições de habitação, saúde, educação, transporte, lazer, etc. A resultante mais perversa desse outro lado da questão posta em exame é sem dúvida o crescimento da violência urbana, que coloca o Espírito Santo em posição de destaque nacional, equiparado à situação de outros estados com suas metrópoles de maior porte, como São Paulo e Rio de Janeiro (ABE, 1999, p. 2).

O texto mostra, com a prerrogativa de acompanhar o crescimento econômico globalizado, que a(s) cidade(s) oferecem novas possibilidades de investimentos e produção de lucros. Entretanto, do outro lado desse crescimento econômico, há o crescimento das desigualdades sociais, da pobreza e da exclusão social.

Em decorrência do sistema capitalista e do movimento globalizante da economia, a lógica estruturante desse “legado da globalização” prevê a segregação socioespacial, com a composição de um modelo de “urbanização contemporânea”: agrupamentos sociais miseráveis, em áreas periféricas, transitórias e informais de moradias, de manufatura e comércio, à margem dos centros financeiros, em espaços suburbanos das cidades (SANTOS et al., 2017).

Isso significa que, para a manutenção do sistema econômico capitalista, é necessário a manutenção da dinâmica de inclusão-exclusão, em que não há a possibilidade de inclusão de todos, considerando que esses mecanismos são funcionais para a sociedade (MATIAS, 2004). Entende-se, portanto, que grupos sociais são excluídos em função da condição econômica e, conseqüentemente, determinam sua classe social.

Soares (2009, p. 84) compreende que “[...] a pobreza urbana tem formas próprias de manifestação e concentração na *urbe* contemporânea, e sempre se mostra associada à desigualdade do desenvolvimento econômico, que exclui uma grande parcela da população”. Entende-se que a exclusão social está muito além da condição econômica e da ausência de renda ou do não acesso ao mercado de trabalho. Para Matias (2004), os excluídos socialmente são aqueles que vivem em contextos em que o acesso a bens e serviços públicos como segurança, justiça social e arte e cultura são negados.

Para o autor, a exclusão social nos centros urbanos foi crescendo no decorrer do século XX, colocando o espaço urbano em crise, tanto no âmbito mundial como local. Entretanto, pouco tem sido feito pela sociedade e pelos governos para sanar a problemática da pobreza e exclusão social em contextos urbanos, agravando, cada vez mais, “[...] as carências e o quadro de exclusão de parcelas significativas dos moradores da metrópole [que] não se tem articulado sistematicamente para fazer ouvir suas demandas” (JACOB, 1986, apud MATIAS, 2004, p. 181).

Com o crescimento da cidade de Vitória, o adensamento e a ocupação das áreas da Grande São Pedro e de outros bairros localizados em morros e encostas, como Jaburu, São Benedito, Gurigica e Consolação, ocorreu o agravamento dos bolsões de pobreza e da violência urbana. Para minimizar os impactos das desigualdades sociais e ambientais presentes na cidade, por meio do decreto nº 10.131, de 14 de janeiro de 1998, foi criado o Programa Integrado de Desenvolvimento Social, Urbano e de Preservação Ambiental nas Áreas Ocupadas por População de Baixa Renda no Município de Vitória - Projeto Terra (1998), cujo objetivo está expresso no Capítulo I, artigo 1º, parágrafo único do referido decreto:

O Projeto Terra objetiva a incorporação das áreas ocupadas por população de baixa renda ao tecido urbano da cidade, dotando-as de padrões urbanísticos adequados, infraestrutura básica, equipamentos públicos, habitações dignas, segurança e melhorias microclimáticas, regularização fundiária e preservação ambiental, garantindo a qualidade de vida e pleno direito à cidadania aos moradores dessas comunidades (VITÓRIA, 1998, n.p.).

Além do Projeto Terra, no decorrer dos anos 2000, para a população de baixa renda, foram sendo desenvolvidos outros programas, destacadamente, na área habitacional. Saliento que políticas habitacionais visam à superação do déficit habitacional existente

no município. Como déficit, de acordo com o IBGE, são consideradas as situações de habitação/moradia precárias (estruturas improvisadas), o adensamento excessivo (mais de 3 pessoas compartilhando um mesmo cômodo), a coabitação de famílias (famílias que compartilham de uma mesma moradia) e, por fim, o ônus excessivo com aluguel (comprometimento de mais de 30% da renda familiar com despesa de aluguel).

Na perspectiva das políticas habitacionais, o município de Vitória instituiu a lei nº 5.823, de 2002, estabelecendo diretrizes e normas da Política Municipal de Habitação para que as famílias empobrecidas tenham acesso à moradia. Posteriormente, as leis nº 6.255 e nº 6.256, ambas de 2004, apresentam a política habitacional para a cessão de áreas de aforamento e para a regularização fundiária, atendendo ao interesse social da Política Municipal de Habitação.

Com base nessa política, estão estabelecidos projetos e/ou programas que têm por finalidade proporcionar, às populações empobrecidas, o acesso à habitação. Destacam-se os projetos: “Vitória de Todas as Cores”, “Morar Centro”, “Terreno Legal”, “Projeto Moradia” e “Morar sem risco”, que contribuem para que famílias sem condições financeiras de custear a compra, a construção ou a regularização da casa própria possam, por meio desses programas, ter condições mais dignas de moradia. Além das políticas de acesso à habitação, o município de Vitória buscou a articulação com outras políticas públicas para que a população mais empobrecida possa acessar os serviços básicos, como saneamento, educação e saúde.

O programa “Vitória de Todas as cores” visa à recuperação estrutural de moradias, buscando promover melhores condições de habitação para a população. Com a participação de pessoas da comunidade, também são realizadas intervenções nos espaços coletivos dos bairros, capacitando moradores e desenvolvendo ações estratégicas para a economia local e de cidadania.

O programa “Morar Centro” consiste na recuperação de prédios abandonados no centro da Capital, a fim de que se tornem residenciais e possam receber famílias empobrecidas que ainda não possuem moradia, na busca de superação do déficit habitacional que o município apresenta. Esse programa se assemelha ao “Projeto Moradia”, que se constitui como uma proposta de construção e reconstrução de

unidades habitacionais para que famílias possam ter a “casa própria”. As famílias, por sua vez, devem ter renda mensal de até um salário mínimo e pagam um valor aproximado a 10% sob a renda para adquirirem uma moradia (VITÓRIA, s.d.).

Acresce o Programa “Morar sem risco”, que visa ao atendimento de famílias que vivem em condições precárias de habitação e em risco eminente geológico ou de instabilidade. Assim, a Prefeitura Municipal de Vitória dispõe de benefício transitório (Auxílio Moradia) ou permanente (Benefício Moradia) para que as famílias nessas condições deixem suas habitações e procurem um local mais adequado para morar.

O Projeto “Terreno Legal” buscou a regularização fundiária em diferentes bairros, auxiliando famílias que ocupavam áreas da cidade e que, até então, não tinham documentação própria do terreno, a adquirirem tal regulamentação (VITÓRIA, s.d.).

Cabe ressaltar que, em territórios periféricos, existe o adensamento dos problemas habitacionais marcado pela condição social das famílias pobres que não possuem condições dignas para obter uma moradia. É preciso salientar que não existem dados atualizados sobre o déficit habitacional no Brasil, pois o último censo demográfico do IBGE foi realizado em 2010. Contudo, segundo levantamento realizado em 2015 pela Fundação João Pinheiro, de Minas Gerais, com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), o Brasil tinha um déficit habitacional de 6.356.000 moradias, considerando dados absolutos.¹⁸

Desde 2015, o IJSN vem realizando o levantamento do déficit habitacional no estado do ES, considerando o grupo populacional inscrito no Cadastro Único (CadÚnico)¹⁹. Os estudos do IJSN baseiam-se na metodologia adotada pelo IBGE e pela Fundação João Pinheiro, que considera os aspectos de inadequações das moradias. Assim, com base nos dados apresentados em 2019 pelo instituto capixaba, foi possível compreender que o déficit habitacional no ES é marcado pelo ônus excessivo com aluguel. De acordo com o IJSN, 66.929 famílias, totalizando 89% dos cadastrados no

¹⁸ Dados absolutos são os números reais proveniente das contagens realizadas durante o processo de coleta de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD).

¹⁹ O CadÚnico é um sistema de cadastro único de informações sobre as famílias em situação de pobreza e extrema pobreza com o objetivo de inclusão para os programas sociais do Governo Federal. Criado no Governo Fernando Henrique, por meio do Decreto nº 3.877/2001, posteriormente, foi regulamentado pelo decreto nº 6.135/2007 e pela portaria nº 376/2008, na gestão do Governo Lula. (Fonte: BRASIL, 2007).

CadÚnico, estão nessa situação: têm mais de 30% da renda comprometida com o aluguel de habitação. Ainda acentua-se que esse déficit é majoritariamente urbano, correspondendo a 46,44% das famílias, e está concentrado na RMGV (considerando os componentes do déficit, em percentuais). São os municípios de Serra (14,75%), Vila Velha (9,75%), Vitória (9,23%) e Cariacica (7,88%) os que possuem maior déficit habitacional no ES.

Destaco que, no contexto capixaba, a análise dos dados possui limitações, haja vista que, em tese, podem existir famílias empobrecidas que vivem sem habitação e que não estão, necessariamente, inscritas no CadÚnico. Outro fator a se considerar são as coabitações, em que mais de uma família reside no mesmo espaço; como nem todas estão no cadastro nacional, fica impossível compreender a distinção entre a família responsável pela habitação e as secundárias (IJSN, 2019b). Todavia, os dados nos auxiliam a compreender que o déficit habitacional brasileiro e, mais detidamente capixaba, é um indicativo da situação de pobreza em que vive parcela significativa da população, sem condições dignas de moradia.

Além das políticas habitacionais iniciadas em Vitória nos anos 2000, outras políticas de enfrentamento à pobreza foram inseridas na agenda política do país, abarcando os estados e municípios, tendo como preceito a intersetorialidade. A instituição de programas sociais, como o “Fome Zero” e o “Brasil Sem Miséria”, e a implementação de novas políticas para os PTR, previam o combate à pobreza e o acesso das camadas empobrecidas aos direitos sociais básicos.

O programa “Fome Zero” foi criado no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), em 2003. Surgiu em substituição ao programa Comunidade Solidária, do governo anterior, de Fernando Henrique Cardoso (FHC), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), que tinha como preceito o combate à fome e à miséria no país. No Governo Lula, além do combate à fome, o programa tinha motivações estruturais, apostando em políticas de segurança alimentar e na articulação de políticas públicas. Estima-se que, em 2003, 44 milhões de pessoas viviam em situação de extrema pobreza e fome no Brasil, e o objetivo principal do programa era de que o país pudesse “sair” do mapa da fome.

O programa “Brasil Sem Miséria”, por sua vez, foi instituído em 2011, no governo da presidenta Dilma Rousseff, também do PT. Como continuidade do que vinha sendo realizado no Governo Lula, por meio do Programa Bolsa Família, o programa visava ao enfrentamento da extrema pobreza no país, de modo a realizar a inclusão social e produtiva das camadas empobrecidas da população.

Nesse período, houve o fortalecimento da política municipal de Assistência Social em Vitória, por meio de ações voltadas ao atendimento da população – rede de serviços – e institucionalização do Sistema Municipal de Assistência Social, com base na política do Sistema Único de Assistência Social (Suas) (TAUFNER, 2012). A autora reitera que, “[...] no que se refere ao financiamento e gasto com a assistência social, a magnitude das despesas com a política foi ampliada em mais de 200%, seus recursos foram direcionados para a consolidação da proteção social básica e especial [...]” (TAUFNER, 2012, p. 289), dando continuidade às ações que vinham sendo consolidadas pela gestão federal. Nessa perspectiva, o município assume a gestão política do sistema próprio de assistência social, sendo o principal mantenedor das ações voltadas às classes populares.

Atento ao debate sobre a periferização urbana e a pobreza, o município de Vitória cria, em 2011, o Programa Vitória Mais Igual,²⁰ por meio da lei municipal nº 8.182. Criado na gestão do então prefeito João Carlos Coser (PT), em parceria com os Governos Federal e Estadual, por meio de programas como o “Brasil sem Miséria” e o “Programa Capixaba de Redução da Pobreza”,²¹ o referido programa visa à transferência direta de renda para as famílias que não são beneficiárias do Programa Bolsa Família e objetiva reduzir a extrema pobreza, possibilitando a essas famílias o acesso à rede de serviços públicos municipais e à renda. Vale ressaltar que Vitória foi a primeira cidade capixaba a instituir um programa próprio de transferência de renda, sendo desenvolvido e acompanhado pela Assistência Social do município.

²⁰ Informações publicadas no site do jornal Gazeta on-line em 07 de setembro de 2011. Disponível em http://gazetaonline.globo.com/_conteudo/2011/10/hotsites/forum_de_inclusao_social_e_produtiva/noticias/985006-programa-vitoria-mais-igual-combate-extrema-pobreza-e-promove-a-inclusao-social-na-capital-capixaba.html. Acesso em 30 dez. 2019.

²¹ O Programa Capixaba de redução da pobreza foi instituído pelo Governo do Espírito Santo em articulação com o Governo Federal em 2011 e tinha como objetivo promover inclusão social, desenvolvimento sustentável e melhores condições de vida para a população empobrecida por meio de programas de Transferência de renda e acesso a serviços públicos.

No ano em que foi instituído o Programa Vitória Mais Igual, existiam 3.279 famílias na cidade de Vitória que viviam com valores inferiores a R\$70 *per capita* mensal e que não recebiam o benefício do PBF, configurando a linha extrema da pobreza. O benefício básico a ser recebido, em 2011, era de R\$50 e o benefício variável era de R\$15 por criança e/ou adolescente, na faixa etária de 0 a 15 anos, a contabilizar, no máximo, 5 pessoas em idade infanto-juvenil. Destaca-se que, na lei que institui o Programa, o artigo 4º enfatiza que ele “[...] incluirá progressivamente as famílias, até o limite de 3.500 famílias, a partir do mês de novembro de 2011”. Dessa forma, a legislação propunha que, em novembro de 2011, 300 famílias fossem incluídas no programa; até dezembro de 2012, 3.279 famílias e; ao findar de 2013, fossem atendidas 3.500 famílias no Programa de transferência direta de renda da capital (VITÓRIA, 2011).

Entretanto, poucos registros, publicações e estudos são encontrados sobre o referido Programa e sua efetiva ação dentro da municipalidade. Dessa forma, foi necessário buscar informações junto à Secretaria Municipal de Assistência Social (Semas) do Município de Vitória. Nos dados dessa Secretaria, constam que 349 famílias recebem, em fevereiro de 2020, o benefício do Programa Vitória Mais Igual, sendo que os beneficiários também devem acessar outras políticas públicas – programas, projetos, rede de serviços, ações – desenvolvidas pela municipalidade no campo da saúde, educação, cidadania e direitos humanos, cultura, esporte e lazer.

Vale ressaltar que, mesmo apresentando crescimento significativo de beneficiários entre 2019 e 2020 – passando de 30 beneficiários em janeiro de 2019 para 349 em fevereiro de 2020 – o número de beneficiários do Programa Vitória Mais Igual, em 2020, corresponde a cerca de 10% do número de famílias beneficiárias nos três primeiros anos de funcionamento do programa. Tal dado me faz refletir sobre os cortes orçamentários nos últimos anos, que têm impactado nas políticas de Assistência Social.

Como condicionalidade ao benefício do Programa, que permanece em funcionamento, as famílias devem comprovar moradia na cidade de Vitória por 2 anos, renda inferior a R\$ 70 *per capita* mensal, bem como estarem cadastradas no CadÚnico do Governo Federal e não inscritas no PBF. O cadastramento é feito no Centro de Referência de Assistência Social (Cras) que atende ao bairro onde o

munícipe reside e a solicitação para receber o benefício passa por avaliação técnica (VITÓRIA, SEMAS, 2020).

O município de Vitória possui, como parte integrante da Semas, uma Central de Transferência de Renda e Benefícios, responsável pelo acompanhamento do Programa Vitória Mais Igual, como também por acompanhar as famílias, fazendo a averiguação das informações prestadas pelos beneficiários e o atendimento àquelas que não cumprem as condicionalidades do Programa Bolsa Família e estão com os benefícios bloqueados ou suspensos.

A averiguação, a partir das reformulações do PBF em 2020, é fundamentada na Instrução Operacional Conjunta nº 03/2020, do Ministério da Cidadania, e consiste em descrever os prazos e processos de verificação e revisão cadastral a serem realizados pelos municípios, por meio das Secretarias de Assistência Social, o que significa averiguar as inconsistências existentes no CadÚnico em comparação com outras informações existentes nos Sistemas do Governo Federal.

Esse sistema de averiguação acontece desde 2005, e com a reformulação do PBF, em 2020, essa verificação passa a ser mensal. Para além das pessoas beneficiárias do PBF, o sistema de averiguação também inclui aqueles que recebem o benefício de dedução na Tarifa Social de Energia Elétrica (TSEE) e o Benefício de Prestação Continuada (BPC). Por sua vez, o acompanhamento das condicionalidades de saúde e educação do PBF é realizado pela Secretaria de Assistência Social. De acordo com a Semas, em fevereiro de 2020, existiam 182 famílias com o benefício bloqueado e 38 famílias que estavam suspensas do programa aguardavam sua reinserção no PBF.

Atualmente, na cidade de Vitória, os índices socioeconômicos²² apontam que o município possui melhor distribuição de renda entre seus habitantes em comparação a outros municípios do estado do Espírito Santo. Entretanto, tais índices desconsideram a problemática da periferização e o crescimento da pobreza urbana, com base na compreensão dessa condição social como um fenômeno multifacetado.

Nos últimos anos, com a crise capitalista, a cidade de Vitória vem apresentando crescimento expressivo no número de pessoas em condição de pobreza e de extrema

²² Apontados no sítio virtual da Prefeitura Municipal de Vitória, com base nos dados do IBGE de 2010.

pobreza. Tais índices mostram que, mesmo sendo uma capital relativamente pequena em relação a outras, e com evidências significativas de arrecadação, a cidade de Vitória demonstra-se fortemente desigual, assim como as cidades da RMGV.

Na análise dos dados do CadÚnico das famílias capixabas, publicados pelo ISJN (2019a), evidencia-se que a maior parte da população cadastrada, em situação de pobreza e de extrema pobreza, está situada na RMGV, sendo, aproximadamente, 165.000 famílias que vivem com renda familiar média mensal de R\$195,00. Saliento que, sob a perspectiva econômica, são calculados valores médios para que uma pessoa/família atinja a linha da pobreza.

O cadastro demonstra que, com renda de valor médio de R\$195,00, as condições básicas para que uma família possa viver não são atendidas, resultando na permanência dessas famílias em situação de miserabilidade e vulnerabilidade social. Vale destacar que esses são dados de pessoas cadastradas, evidenciando que há outra parcela da população em condições de pobreza que não está inserida nesses levantamentos.

O estudo sobre o perfil da pobreza desenvolvido pelo IJSN, em 2019, apresenta o denominador “hiato da pobreza”, em que é considerado o valor médio que cada indivíduo em situação de pobreza ou de extrema pobreza deveria receber para suprir as condições básicas de vida. Nesse contexto, no município de Vitória, 61,5% das pessoas cadastradas no CadÚnico necessitam receber o benefício para prover essas condições. Isso mostra que, apesar de Vitória apresentar índices socioeconômicos significativos, a desigualdade social nessa cidade é expressiva, sendo discrepante a condição econômica entre os que mais ganham e aqueles com menor renda.

O levantamento do IJSN (2019a) apresenta, ainda, que as mulheres, na cidade de Vitória, são as mais atingidas pela condição de pobreza e as que mais recorrem aos programas sociais, sendo cerca de 57% dos atendimentos nessa cidade. Dessas famílias inscritas no CadÚnico na Região Metropolitana, 1/3 possuem crianças na faixa etária referente à primeira infância (0 a 6 anos) e muitas dessas crianças – em sua maioria entre 0 e 3 anos de idade – não tem acesso à educação pública.

Diante desse cenário, retomo o debate realizado no capítulo 1, em que Rosemberg (1999) destaca serem as crianças pequenas as mais impactadas pela ausência de

políticas públicas, mais enfaticamente, políticas educacionais, acentuando que as crianças de 0 a 3 anos ainda permanecem negligenciadas no direito à educação. Para a autora, a criança pequena é a mais impactada nesses contextos de pobreza e de desigualdade social, em que quatro indicadores evidenciam as condições de vida desses sujeitos: habitação, nutrição, mortalidade e acesso à educação infantil, condições que também são intensificadas quando vistas sob a perspectiva regional, racial e de gênero (ROSEMBERG, 1999; 2006).

Assim, afirmo a necessária articulação de políticas intersetoriais para esses territórios e populações, enfaticamente, as populações infantis empobrecidas, no que concerne ao enfrentamento da pobreza em sua multidimensionalidade, na garantia de acesso aos serviços básicos e aos direitos.

No tocante ao acesso à educação para as crianças na faixa etária de 0 a 5 anos no contexto do município de Vitória, evidenciamos o percurso dessa etapa da educação básica, desde o surgimento de “creches” filantrópicas até a efetivação do atendimento em espaços educacionais públicos, sendo a Prefeitura Municipal de Vitória a mantenedora, e a Secretaria Municipal de Educação, o órgão gestor e orientador das práticas educativas para a primeira infância.

3.2 PERCURSOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE VITÓRIA-ES

No contexto político educacional, a trajetória da educação infantil em Vitória se relaciona com a história de muitos outros municípios brasileiros que, entre os anos de 1940 e 1980, realizavam o atendimento às crianças pequenas em instituições filantrópicas ou ligadas às secretarias municipais de assistência e/ou saúde.

No caso da cidade de Vitória, antes de 1983, o atendimento às crianças com idade inferior a sete anos era realizado pelas creches-casulo²³, mantidas por Instituições

²³ Creche-casulo era uma denominação conferida às creches que se constituíram como instituições de assistência, caridade, sem caráter de política pública, para o atendimento às crianças de 0 a 6 anos. Denominado de Projeto Casulo, foi o primeiro programa brasileiro voltado à educação da primeira infância, após a implementação da Coordenação de Educação Pré-Escolar, pelo Ministério de Educação e Cultura em 1975, e que massivamente foi difundido pela Legião Brasileira da Assistência (LBA), em 1977 (ROSEMBERG, 2016). No município de Vitória, este programa era vinculado à Coordenadoria de Creche-casulo, pela Secretaria Municipal de Saúde.

como a Legião Brasileira de Assistência (LBA), a Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (Febem), e em parceria com a Prefeitura Municipal de Vitória. Conforme a lei nº 2.779/81, a responsabilidade de atender as crianças era da Coordenadoria de creche-casulo, vinculada à Secretaria Municipal de Saúde.

Diante da pesquisa, senti a necessidade de buscar documentos oficiais e/ou afins que pudessem auxiliar na investigação sobre o surgimento da primeira creche-casulo na cidade de Vitória. Assim, identifiquei que, por não terem as creches-casulo se constituído como um aparato do Estado, tendo, na maioria das vezes, caráter filantrópico, assistencial ou caritativo, evidencia-se a carência de registros sobre como surgiram e de suas trajetórias. Nesta pesquisa documental, foi possível identificar a citação da Creche “Menino Jesus” que, em 1950, funcionava no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora e no Orfanato Coração de Jesus que, por meio da lei nº 179/1950, seriam isentos do pagamento de taxas públicas. Tal documento evidencia a existência de uma unidade assistencial voltada à primeira infância.

Ao consultar a lei nº 3.905/1993, encontrei referência ao parque infantil “Darcy Vargas”, criado pelo decreto nº 1.561/1954²⁴, que funcionava em regime de comodato com a Prefeitura Municipal de Vitória em atendimento a crianças de 0 a 6 anos de idade. Também foi possível identificar parcerias entre a Prefeitura Municipal de Vitória e a Legião Brasileira da Assistência (LBA), como a estabelecida na lei nº 1.802, de 1968, que firmou convênio para o desenvolvimento de ações comunitárias pela LBA na região de Maruípe.

Por outro lado, o histórico apresentado na Proposta Curricular da Pré-escola, elaborada no ano de 1992, elucida que a primeira Unidade de Proteção ao Pré-escolar (UPPE) surgiu no bairro Ilha das Caieiras, no ano de 1973, proveniente das reivindicações da comunidade local. Essa UPPE era também mantida pela parceria entre LBA, Febem e PMV; tinha, como coordenadora, a presidente do movimento comunitário e contava com apoio financeiro e pedagógico de um projeto desenvolvido em parceria com a Ufes (VITÓRIA, 1992).

²⁴ Chama a atenção o fato de, após 29 anos de funcionamento, o documento de criação do referido parque ter sido ratificado pela Portaria nº1875/1983.

Na análise documental, também identifiquei que o decreto nº 5.930/1978 criava, como parte da Divisão de Assistência Social, a Assistência Comunitária da Secretaria de Saúde da Prefeitura Municipal de Vitória. A Assistência Comunitária deveria desenvolver atividades relacionadas à assistência médico-odontológica e outras ações voltadas à saúde na comunidade. O decreto nº 5.968, do mesmo ano, designava servidores para o acompanhamento das creches-casulo implementadas por esse grupo de Assistência Comunitária, organizando uma coordenação geral e subcoordenação para as creches.

Em 1981, a lei nº 2.779 designou a criação da Coordenadoria das creches-casulo, subordinada à Secretaria Municipal de Saúde. O decreto nº 6.310, do mesmo ano, por sua vez, dispõe sobre a organização estrutural de funcionários e atendimento nas creches-casulo. Cita, ainda, que o Secretário Municipal de Saúde é o responsável por determinar as normas e as rotinas de controle dessas unidades, em convênio com a LBA. O decreto nº 6.331/1981 determina que as despesas das creches-casulo sejam de responsabilidade da Secretaria Municipal de Saúde, dotada de recursos próprios. O ano de 1981 demarca, portanto, o papel desempenhado pela PMV para a manutenção e atendimento às creches-casulo, destacando a importância dessas instituições dentro da cidade de Vitória, o que nos dá a ler que, gradativamente, as creches-casulo foram sendo integradas ao município, tornando-se a Prefeitura Municipal de Vitória a mantenedora.

Em 1983, de acordo com a lei nº 3.029/83, a partir da reestruturação da Secretaria Municipal de Educação e com a criação de um Departamento de Pré-escola, as creches-casulo existentes no município foram transferidas da Secretaria Municipal de Saúde para a Secretaria Municipal de Educação e passaram a funcionar como Unidade de Pré-escola (UPE). Segundo o Documento Curricular do Município de Vitória (2020, no prelo), o objetivo da mudança de nomenclatura estava ligado à demarcação do trabalho pedagógico nessas instituições e ao rompimento com a concepção de espaço para cuidado e tutela de crianças, tal como eram compreendidas naquele período.

A década de 1980 foi marcada por inúmeras reivindicações, dentre as quais, o aumento do quadro de profissionais para atender as unidades e a estruturação e realização de processos formativos para os profissionais que atuavam diretamente

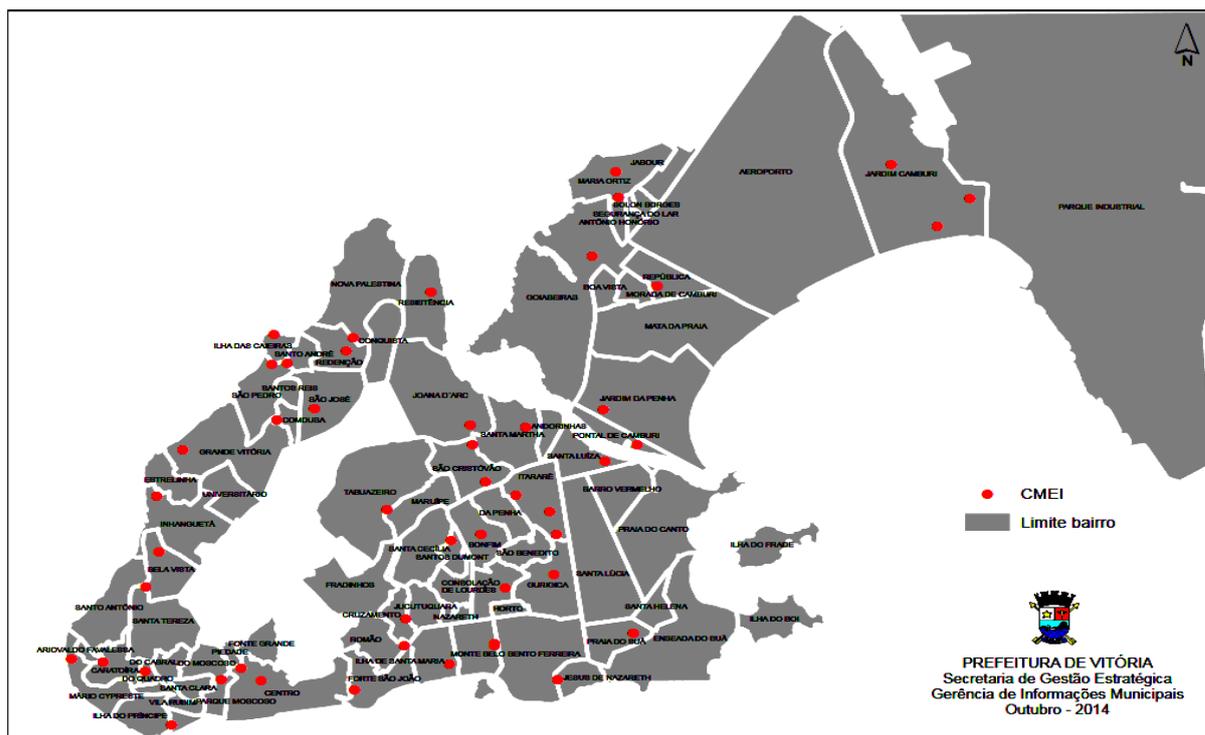
com as crianças. Em 1989, o então Prefeito de Vitória, Vítor Buaiz, “[...] autorizou a construção de mais vinte UPE, dentro de normas adequadas ao atendimento à infância, as quais foram sendo inauguradas no decorrer dos anos seguintes” (FRAGA, 2018, p. 36). Já em 1992, foi realizado o primeiro concurso público para profissionais que atuavam na educação da primeira infância e a implementação do processo de gestão democrática nas unidades de ensino (FRAGA, 2018).

Em 1993, a partir da lei nº 3.905, as 36 UPE²⁵ passam a ser chamadas de Centro de Educação Infantil (CEI), em que deixam de ser denominadas pelos bairros e recebem o nome de pessoas socialmente conhecidas ou que contribuíram para a constituição da unidade escolar. Além disso, essa mesma lei criou, em regime de cargo de comissão, a função de diretor. Ainda nos anos 1990, a nomenclatura CEI recebe o termo Municipal, se tornando Cmei – Centro Municipal de Educação Infantil, uma forma de diferenciar as unidades públicas das privadas existentes no município (FRAGA, 2018).

Ao longo dessa trajetória de consolidação da educação infantil, o município de Vitória elaborou três documentos norteadores, a saber: a “Proposta Curricular da Pré-escola: 1989-1992”; o documento referencial em políticas públicas “Educação Infantil: um outro olhar”, em 2006; e as Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil (2020, no prelo).

²⁵ Os 36 Centros de Educação Infantil (CEI) referidos na lei 3.905/93 são: CEI “Ana Maria Chaves Colares”, CEI “Anísio Spínola Teixeira”, CEI “Carlita Corrêa Pessoa”, CEI “Cecília Meireles”, CEI “Darcy Castello de Mendonça”, CEI “Dr. Denizart Santos”, CEI “Eldina Maria Soares Braga”, CEI “Elza Lemos Andreatta”, CEI “Gilda Athayde Ramos”, CEI “Padre Giovanni Bartesaghi”, CEI “Jacy Alves Fraga”, CEI “Jacyntha Ferreira de Souza Simões”, CEI “Laurentina Mendonça Correa”, CEI “Luiz Carlos Grecco” CEI “Dom João Batista da Motta e Albuquerque”, CEI “Lídia Rocha Feitosa”, CEI “Luiza Pereira Muniz Correa”, CEI “Magnólia Dias Miranda Cunha”, CEI “Maria Goretti Coutinho Cosme”, CEI “Maria Nazareth Meneguelli”, CEI “Nelcy da Silva Braga”, CEI “Ocarlina Nunes Andrade”, CEI “Odila Simões”, CEI “Pedra Sant’Ana Rodrigues”, CEI “Dr. Pedro Feu Rosa”, CEI “Reinaldo Ridolfi”, CEI “Robson José Nassur Peixoto”, CEI “Rosária Lyrio Espírito Santo”, CEI “Rosemary Souza Melo”, CEI “Rubens Duarte de Albuquerque”, CEI “Sinclair Phillips”, CEI “Terezinha Vasconcelos Salvador”, CEI “Dr. Thomaz Thomasi”, CEI “Valdívia Penha Antunes Rodrigues”, CEI “Virgílio Milanez”, CEI “Yolanda Lucas da Silva”.

Figura 1 – Distribuição dos Cmei nos territórios da Cidade



Fonte: Secretaria de Gestão Estratégica e Gerência de Informações, 2014.

Hoje, são 49²⁶ Cmei distribuídos nos territórios da cidade, atendendo crianças com idade entre 6 meses e 5 anos, distribuídas em grupos de 1 ao 6 e organizadas em 919 turmas (2019). O atendimento a essa faixa etária acontece em jornada parcial ou integral em turno diurno, como prevê a legislação nacional da educação infantil e é desenvolvido por Professores (as) de Educação Básica (PEB) regentes de classe, PEB dinamizadores (as) de arte, música, educação física, PEB em atendimento à educação especial, assistentes de educação infantil, pedagogos (as) e diretor (a) eleito pela comunidade escolar.

3.2.1 As trajetórias de Constituição das Unidades de Ensino participantes da pesquisa

A unidade de ensino “Laurentina Mendonça Corrêa” (LMC) surgiu para atender as famílias que precisavam deixar seus filhos para trabalhar. Criada na década de 1970

²⁶ Até 2019, o município de Vitória tinha 50 Cmei. Entretanto, em setembro desse mesmo ano, foi inaugurado um novo prédio, em decorrência da junção dos Cmei “Santa Rita de Cássia” e “Theodoro Faé” que estavam localizados em espaços alternativos no bairro Itararé. Assim, denominada de Cmei “Sophia Musengny Loureiro”, a nova unidade de ensino conta com número maior de salas de aula, está localizada próxima à Av. Maruípe, e atende as comunidades de Itararé, Bairro da Penha e adjacências.

como creche-casulo, posteriormente, passou a funcionar como UPE Gurigica, nesse mesmo bairro, atendendo a comunidade do entorno. Funcionou com esse nome até 1993, quando passou a ser denominada CEI, a partir da lei municipal nº 3.905. Em 2019, contava com 290 alunos matriculados entre os turnos matutino e vespertino. Duas turmas, com cerca de 25 crianças cada, em jornada ampliada, em que as crianças permanecem durante os dois turnos na unidade. Localizado na Rua Prof.^a Anísia Correa Rocha, nº 120, no bairro Consolação, esse Cmei possui espaço físico amplo, todo térreo, com 9 salas de aula, sala de planejamento para pedagogos, sala de planejamento para professores, secretaria, sala de diretor, sala de funcionários, refeitório, pátios externos coberto e descoberto com brinquedos, banheiros para adultos e adaptados para as crianças, dispensa, almoxarifado e cozinha.

Fotografia 2 – CMEI Laurentina Mendonça Correa



Fonte: Registro da autora, mar. 2019.

Durante muitos anos, o Cmei LMC foi a única instituição de educação infantil na região, atendendo tanto crianças do bairro Consolação quanto crianças de Gurigica e de Jaburu. Devido à insuficiência de vagas para atender às comunidades, muitas famílias precisavam deslocar-se para outras regiões da cidade para que seus filhos pudessem frequentar as creches e as pré-escolas municipais. Muitas reivindicações da população foram realizadas por meio de associação de moradores, líderes comunitários e representantes da Câmara Municipal de Vereadores.

Nesse contexto, em fevereiro de 2014, iniciaram-se as atividades do Cmei “Prof. Carlos Alberto Martinelli de Souza” (CAMS), cujo prédio deveria funcionar como um

complexo educacional unificado, mas que, em 2019, abriga tanto o Cmei como turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em um prédio anexo. Parte desse prédio, o 3º andar, ainda está inacabado. o Cmei CAMS atende 342 crianças, distribuídas nos turnos matutino e vespertino, com turmas em jornada diária de 4 horas e 10 minutos e turmas em jornadas diárias de 10 horas (tempo integral). O Cmei CAMS é referência na rede municipal em atendimento às crianças surdas, contando com o trabalho de professores surdos e bilíngues (libras-português) para mediar as ações pedagógicas.

Localizado à Rua Desembargador Ernesto da Silva Guimarães, nº 45, em Gurigica, o prédio escolar conta com 12 salas de aula, divididas em dois pavimentos, com secretaria, 1 sala de diretor, 1 sala de funcionários, salas para planejamento de professores, 2 salas de pedagogos, 2 refeitórios – 1 para os bebês e outro destinado às turmas de 3 a 6 anos –, 1 pátio interno, 1 varandão para bebês, 1 pátio de areia, 1 pátio coberto, 1 quadra para atividades físicas, 1 auditório, 1 sala de dança, 1 laboratório de informática, 1 auditório, 1 sala de multi recursos (destinada à educação em libras), 1 sala de artes, banheiros nos dois pavimentos para adultos e adaptados às crianças, 2 almoxarifados, sala de cabeamento que atende a toda a região com sistema de internet da Prefeitura Municipal de Vitória, e toda a movimentação dentro do espaço escolar é realizada por rampas acessíveis.

Fotografia 3 – CMEI Professor Carlos Alberto Martinelli de Souza



Fonte: Registro da autora, mar. 2019.

Ao ser inaugurado, muitas famílias que se deslocavam até outros bairros para levar seus filhos aos Cmei, matricularam as crianças no Cmei CAMS. A inauguração dessa unidade de ensino deu fluidez às matrículas em outros bairros e possibilitou que muitas crianças frequentem o Cmei mais próximo da residência. Inicialmente, com 550 vagas, sendo 144 em tempo integral, o Cmei CAMS começou suas atividades com o desafio de realizar o atendimento em tempo integral, utilizando critérios para a seleção das crianças, por meio de ficha de inscrição e entrevista na rede socioassistencial. No entanto, a oferta de atendimento em tempo integral foi insuficiente diante das demandas da comunidade, anunciando a necessidade de outra possibilidade de oferta educacional às crianças da região.

Em julho de 2017, esperado desde 2006 pela comunidade local, foi inaugurado o Cmei “Aécio Bispo dos Santos” (ABS), situado no morro do Jaburu, atendendo a 136 crianças de 0 a 5 anos em jornada de tempo integral.

Fotografia 4 – CMEI Aécio Bispo dos Santos



Fonte: VITÓRIA, 2017.

A organização do espaço físico do Cmei ABS dá-se em dois pavimentos com: 1 sala de secretaria, 1 sala de direção, 1 sala para os professores, 1 sala de pedagogos, 1 cozinha, 1 refeitório, rampas de acesso a entrada e ao segundo pavimento do Cmei, escadas, 1 pátio coberto, 1 solário, 1 pátio descoberto, banheiros para adultos e banheiros adaptados às crianças nos dois pavimentos e 6 salas de aula.

Por se tratar de um Cmei de Tempo Integral, a nomenclatura das turmas é diferenciada, sendo denominadas de ciclos creche, 1 a 3 anos, e pré-escola, 4 e 5 anos, o que permite que as crianças transitem nos diferentes grupos. Por fim, é importante salientar que o Cmei ABS se constituiu como o primeiro aparelho público funcionando no morro do Jaburu, para atender a essa comunidade.

Os três Cmei estão localizados em bairros próximos e periféricos, rodeados pelas avenidas Vitória, Leitão da Silva e Marechal Campos. São territórios divididos entre partes altas e baixas (morros, encostas), em que, muitas vezes, o acesso é feito por escadarias. Esses espaços são frequentemente marginalizados, negligenciados e excluídos socialmente; são territórios que, mesmo atendidos por políticas públicas nos últimos anos, permanecem sendo os mais impactados pela falta de serviços essenciais, tais como saneamento básico e transporte público.

Em grande parte, as condições de moradia são muito parecidas nos três bairros: geralmente, casas são simples, algumas de alvenaria – dentre elas, casas populares de programas sociais – e outras de madeira, em que moram famílias monoparentais, nucleares e/ou famílias extensas, compostas por tios, tias, avós, avôs, primos, dividindo todos o mesmo espaço.

Os bairros citados apresentam complexidades no que se refere à organização social e à violência urbana. Compostos por famílias trabalhadoras, em sua maioria, que atuam na prestação de serviços tanto no bairro, em pequenos comércios ou afins, como em outras partes da cidade, exercendo funções diversas e com remunerações baixas. Algumas dessas famílias também vivem, atualmente, como beneficiárias de programas sociais, implantados nos anos 2000, como o Projeto Terra, que proporcionou a aquisição e a regularização da moradia – como é o caso do Jaburu e de Gurigica –, e que recebem o benefício do PBF, que contribui para o acompanhamento da saúde e da assistência social. No que tange à educação, é possível identificar que crianças beneficiárias do PBF estão matriculadas e permanecem frequentando as unidades de ensino.

O PBF foi criado em 2003, por meio de uma Medida Provisória, e ratificado em 2004, a partir da lei 10.836/2004, atendendo a mais de 14 milhões de família em diferentes municípios brasileiros. É um programa do Governo Federal, criado na gestão do

presidente Luiz Inácio Lula da Silva, desenvolvido por meio do Ministério do Desenvolvimento Social (MDS)²⁷ em articulação com estados, municípios e o Distrito Federal, e tem como principal objetivo, a redução da extrema pobreza no país.

Esse Programa surgiu a partir da unificação de outros cinco programas federais de transferência de renda mínima, quatro deles instituídos no governo anterior, do então presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB), a saber: o Programa Bolsa Escola (Lei nº 10.219/2001); o Programa Bolsa Alimentação (Medida Provisória nº 2.206-1/2001); o Cadastramento Único do Governo Federal (Decreto nº 3.877/2001);²⁸ Programa Auxílio-Gás (Decreto nº 4.102/2002); e pelo Programa Nacional de Acesso à Alimentação (PNAA - Lei nº 10.689/2003), esse último criado já no início do Governo Lula (PT).

O benefício do PBF é definido com base em variáveis, considerando as situações específicas das famílias atendidas – descritas como benefício básico –, somado aos benefícios variáveis: variável vinculado ao adolescente (BVJ), variável por nutriz ou gestante e o benefício para a superação da extrema pobreza (BSP), ou seja, o valor do benefício é determinado em consonância “[...] com a renda mensal por pessoa, com o número de integrantes na família, a presença de crianças, adolescentes até 17 anos, e gestantes, visando proporcionar melhores condições de vida às famílias pobres e extremamente pobres” (SPERANDIO, 2019, p. 105).

Dessa maneira, quando iniciou, em 2004, o valor do benefício básico do PBF era de R\$50,00 para famílias que recebiam o valor de R\$50,00 *per capita* mensal, podendo ser acrescido o valor de R\$15,00 para as famílias que tivessem gestantes ou nutrizes, crianças de 0 a 12 anos de idades, ou ainda, adolescentes de até 15 anos, considerando o montante de até R\$45,00 por família.

²⁷ Criado no Governo Lula, em 2004, o Ministério do Desenvolvimento Social foi o responsável pelas políticas de desenvolvimento social, como os PTR, assistência social e segurança alimentar. O governo atual, em 2019, alterou a nomenclatura do Ministério do Desenvolvimento Social para Ministério da Cidadania. O PBF, atualmente, é coordenado pela Secretaria Especial de Desenvolvimento Social. Salienta-se ainda que, no sítio virtual para consulta dos dados do PBF é utilizada, ainda, a nomenclatura MDS (Disponível em: <www.mds.gov.br>).

²⁸ O Cadastramento Único, CadÚnico, é um sistema de informações, atualmente, regulamentado pela Portaria nº177, de 2011, do Ministério do Desenvolvimento Social (MDS). A referida portaria do MDS tem por objetivo definir os procedimentos de gestão do Cadastro Único. Ressalto que, o cadastramento é o mecanismo necessário para que populações empobrecidas possam acessar diferentes programas do Governo Federal, dentre eles, o PBF.

Com o passar dos anos de gestão do PBF, os valores foram sendo alterados e, hoje, para o recebimento do benefício, as famílias devem estar cadastradas no CadÚnico, com atualização nos últimos 24 meses, e ter renda mensal por pessoa de até R\$89,00 (extrema pobreza) ou renda mensal por pessoa de R\$89,01 a R\$178,00 (pobreza), podendo haver acréscimo se também tiverem crianças ou adolescentes de 0 a 17 anos em sua composição.

O benefício básico no valor R\$ 89,00 é concedido apenas às famílias extremamente pobres. O benefício variável no valor de R\$ 41,00 é destinado às famílias com crianças e adolescentes de 0 a 15 anos de idade. O benefício variável à gestante, concedido às famílias que tenham gestantes, tem valor também de R\$ 41,00, pagos em 9 parcelas consecutivas. Há também o benefício variável nutriz, no valor de R\$ 41,00, para famílias que tenham crianças com idade de 0 a 6 meses, com pagamento realizado em 6 parcelas mensais consecutivas. Cada benefício indicado possui a limitação do recebimento do quantitativo de até 5 por família. Além desses benefícios supracitados, há o benefício variável vinculado ao adolescente, no valor de R\$ 48,00, para famílias com adolescentes de 16 e 17 anos de idade, podendo ser até dois benefícios por família; e o benefício para superação da extrema pobreza, calculado caso a caso, para aquelas famílias que, mesmo recebendo o PBF, continuam na linha da extrema pobreza (SPERANDIO, 2019, p. 105-106).

Esse programa social, assim como os programas “Fome Zero” e “Brasil Sem Miséria”, contribuiu para o que Brasil saísse do mapa da fome,²⁹ em 2014. A implementação dos programas sociais e de transferência de renda visam à garantia de direitos sociais, de renda mínima e de acesso a serviços públicos.

No município de Vitória, segundo dados de 2019, existem 30.531 famílias cadastradas no CadÚnico, sendo que, de acordo com o relatório do PBF e do cadastramento, baseado nos dados de dezembro de 2019, existem 14.453 famílias que apresentam renda *per capita* familiar de até R\$ 89,00; 2.396 famílias, que possuem renda *per capita* familiar entre R\$ 89,01 e R\$ 178,00; 6.664, com renda *per capita* familiar entre R\$ 178,01 e meio salário mínimo; e 7.018 famílias com renda *per capita* acima de meio salário mínimo (BRASIL/MDS, 2019).

²⁹ Conforme relatório produzido pela Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO), o Brasil, entre os anos de 2002 a 2013, reduziu em 82% o número de brasileiros em situação de subalimentação.

Conforme dados disponíveis no sítio virtual do MDS,³⁰ a cidade de Vitória, em junho de 2020, “[...] há **13.372 famílias** beneficiárias do Bolsa Família. Essas famílias equivalem, aproximadamente, a **11%** da população total do município, e inclui **11.302 famílias** que, sem o programa, estariam em condição de extrema pobreza” (BRASIL, 2020 – grifos do autor).

Para a gestão do PBF, existem condicionalidades que devem ser cumpridas para o recebimento do benefício, dentre elas, que as crianças menores de 7 anos sejam vacinadas e acompanhadas no crescimento (peso e altura), como também que crianças e adolescentes de 6 a 15 anos comprovem a frequência escolar de 85% a cada mês e que gestantes façam o pré-natal (BRASIL, 2019).

Ao direcionar olhares para as condicionalidades de saúde e educação voltadas às crianças, foi possível identificar que, dentre as 13.056 famílias que recebem o Bolsa Família, em Vitória, 12.262 crianças estão nas escolas públicas do município e 11.661 estão sendo acompanhadas pelos órgãos gestores municipais do programa, um percentual de 95% de acompanhamento, acima da média nacional (BRASIL, 2019).

Por sua vez, acentuo que o PBF não apresenta a frequência escolar como condicionalidade às crianças de 0 a 5 anos, não sendo possível fazer um acompanhamento mais detalhado sobre os impactos do referido programa social no que se refere à matrícula e ao percurso de aprendizagem de crianças dessa faixa etária, quando beneficiárias do Bolsa Família.

Diante dessas considerações, foi necessário buscar outras secretarias municipais para compreender os impactos do PBF na vida de crianças na faixa etária de 0 a 5 anos, assim como para verificar se essas crianças também estão matriculadas nas unidades escolares de educação infantil do município de Vitória. Por se tratar de um programa que visa à intersectorialidade entre educação, saúde e assistência social, procurei essas secretarias e os gestores do PBF no município para saber sobre o cumprimento das determinações do programa. Também interessava-me verificar se,

³⁰ Os dados são atualizados pelo site do Ministério do Desenvolvimento Social periodicamente, apresentando o acompanhamento realizado pelo município no que tange ao recebimento e às condicionalidades do Bolsa Família.

mesmo não sendo uma condicionalidade, as crianças de 0 a 5 anos, beneficiárias do PBF, têm acesso à educação pública.

Vale ressaltar que, desde a instituição do PBF no cenário nacional, houve a redução de 95% da mortalidade infantil de crianças entre 0 e 5 anos, como também a diminuição dos índices de hospitalização das crianças dessa mesma faixa etária, o que indica avanços na melhoria da qualidade de vida e, conseqüentemente, da saúde da população infantil no país (REGO; PINZANI, 2014).

A partir dos dados da Semus e do setor de Coordenação de Atenção Básica, que também atende aos beneficiários do PBF, verifiquei que o acompanhamento da condicionalidade saúde é realizado pelas unidades básicas de saúde do município. São critérios para o acompanhamento da saúde: famílias beneficiárias que possuem, entre seus integrantes, crianças menores de 7 anos e mulheres com idade entre 14 e 44 anos (VITÓRIA, 2020).

Enfatizo que o critério para a seleção do público infantil de acompanhamento obrigatório, no âmbito da saúde, abrange crianças menores de 7 anos. O sistema de acompanhamento é feito em duas vigências, que ocorrem, anualmente, nos períodos de janeiro a junho (1ª vigência) e de julho a dezembro (2ª vigência). São condicionalidades da saúde, o monitoramento do crescimento/desenvolvimento e do calendário de vacinas das crianças, e há, também, o acompanhamento de mulheres em idade fértil, com o objetivo de oferecer orientações para o planejamento reprodutivo, de identificar precocemente e acompanhar as gestantes beneficiárias (VITÓRIA, 2020).

O município de Vitória, na 2ª vigência de 2019, apresentou um público total de 8.664 crianças beneficiárias que deveriam ser acompanhadas pela condicionalidade da saúde. Contudo, somente 6.360 crianças foram acompanhadas pelas equipes de Atenção Básica do município, correspondendo a 73,41% de cobertura de acompanhamento.

Considerando os três Cmei participantes da pesquisa, os dados de 2020 do SGE, da Seme, apontam que cerca de 138 famílias vivem **exclusivamente** de programas sociais, e que 339 crianças são beneficiárias do PBF e estão matriculadas nessas

instituições de educação infantil, ou seja, 40% a 50% das crianças são beneficiárias do PBF.

No território em que os três Cmei estão localizados, a unidade de saúde de referência contabiliza 2.538 famílias beneficiárias cadastradas, realizando o acompanhamento sistemático de 1.893 beneficiários, o que corresponde a 74,59% do total. Dentre as crianças, considerando aquelas com menos de 7 anos, perfilam o total de 846 beneficiários, sendo 467 delas acompanhadas pelas equipes de atenção básica à saúde, o que corresponde a 55,20% do total. Destaca-se que 466 crianças estão com dados nutricionais e a situação vacinal em dia, o que equivale a 99,79% do total dos beneficiários do PBF que estão sendo acompanhados.

Os dados apresentados na 2ª vigência de 2019 me dão a ler que um percentual significativo das crianças não está sendo acompanhado pela condicionalidade saúde, revelando lacunas existentes no acompanhamento sistemático do Programa. Não é possível identificar, no entrecruzamento de dados, se as crianças que estão frequentando os Cmei são acompanhadas pela unidade de saúde e se as crianças que estão em acompanhamento nas unidades de saúde estão matriculadas nos Cmei. Diante das considerações, não possuo dados suficientes para analisar se, mesmo não sendo uma condicionalidade, todas as crianças de 0 a 5 anos, beneficiárias do PBF em Vitória, possuem acesso à educação infantil.

Destaco que, ao coletar os dados referentes ao ano de 2020, foi possível observar o agravamento da pobreza no período de desenvolvimento da pesquisa – entre março de 2019 e fevereiro de 2020 – evidenciando-se o aumento do quantitativo de famílias com renda mensal inferior a R\$260,00 nos três Cmei participantes deste estudo.

TABELA 15 - DADOS COMPARATIVOS ENTRE 2019-2020

Cmei	Famílias com renda de até R\$260 em 2019	Famílias com renda de até R\$260 em 2020
Cmei ABS	7,41%	11,64%
Cmei CAMS	5,75%	7,07%
Cmei LMC	11,91%	11,97%

Fonte: Sistema de Gestão Escolar – SGE/Seme/PMV (2019/2020).

Pode-se afirmar que tais dados são reflexos da recessão político-econômica vivenciada no governo atual de Jair Bolsonaro (sem partido), o que agrava a crise econômica brasileira, desconsidera os problemas sociais e afeta a seguridade social, expropriando direitos sociais da população – antes garantidos constitucionalmente –, resultando em mais desemprego, mais desigualdade e mais pobreza. Ressalto ainda que, desde 2017, com a Emenda Constitucional nº 95/2017,³¹ e com a proposta do governo Bolsonaro de reformulação do PBF, houve a exclusão de milhares de pessoas do referido PTR.

Todavia, enfatizo a importância dos PTR para as populações empobrecidas, em que, além do fortalecimento da renda, busca-se, por meio de condicionalidades, articular as políticas intersetoriais – educação, saúde e assistência social – para acesso aos serviços públicos, e processos de autonomização dos sujeitos empobrecidos, que visam à superação do ciclo intergeracional da pobreza. Tais aspectos fazem-me pensar sobre como as crianças vivem e convivem nesses espaços, como são as relações sociais constituídas e a afirmação da identidade social/coletiva nesses contextos empobrecidos, e de que forma as unidades de ensino têm direcionado olhares para esses territórios.

3.3 MARCOS LEGAIS E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA

A cidade de Vitória, capital do estado do Espírito Santo, no percurso histórico, vem afirmando a educação pública e de qualidade para a primeira infância. Desde a implementação de unidades de ensino Infantil até dias atuais, a Seme, em diferentes gestões governamentais, buscou realizar a produção de documentos municipais com a participação coletiva das unidades de ensino, órgãos gestores e comunidade escolar, pautando-se em princípios éticos, políticos e democráticos que narram a

³¹ Emenda Constitucional nº 95/2017, votada no Governo Temer, prevê o congelamento dos gastos públicos pelo período de 20 anos, afetando as áreas das políticas sociais, como educação, saúde, assistência social e habitação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm>. Acesso em: 17 fev. 2020.

trajetória de constituição da educação infantil municipal e de políticas públicas voltadas para essa etapa educacional.

Dentre essas publicações legais, evidenciamos 3 documentos curriculares importantes na trajetória da educação infantil de Vitória. A “Proposta Curricular da Pré-escola: 1989-1992”, construída entre os anos de 1989, logo após a promulgação da Constituição Federal, e 1992, ano de sua publicação, apresenta a sistematização do currículo para esse nível de ensino, rompendo com a ideia assistencialista e afirmando a educação infantil como parte do campo educacional.

Doze anos depois, o documento “Educação Infantil: um outro olhar”, construído coletivamente, a partir de fóruns, debates com profissionais – professores, assistentes, diretores, pedagogos, estagiários, merendeiras, agentes de segurança, auxiliares de serviços gerais, famílias e crianças –, traz a relação entre concepções, teorias, abordagens metodológicas e as práticas presentes no cotidiano escolar, frente aos novos desafios da educação pública (VITÓRIA, 2006).

O documento que ficou conhecido como “Um outro olhar” fundamenta-se nos direitos constitucionais garantidos às crianças, nas especificidades presentes nessa etapa de ensino e na articulação de saberes e fazeres que se dão por meio da consolidação dos princípios pedagógicos, da articulação do trabalho coletivo e dos processos de formação continuada.

Em 2013, um novo documento começa a ser elaborado de forma coletiva, fundamentando-se nas DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 05/2009. Um novo documento, denominado de Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil (2020, no prelo), vem sendo debatido nos processos formativos desenvolvidos pela Seme. Baseia-se nos eixos estruturantes do trabalho pedagógico da educação infantil: as interações e as brincadeiras, articuladas às múltiplas linguagens da infância.

Para além desses documentos norteadores, há ainda legislações, como a lei nº 4.747/98, que institui o Sistema Municipal de Educação e a Resolução nº 06, de 1999, do Conselho Municipal de Educação (COMEV). Ambas apresentam orientações, normativas sobre a educação infantil e a avaliação da aprendizagem nessa etapa da educação.

Esses documentos, que registram o percurso da educação infantil de Vitória, também traçam discussões sobre a avaliação da aprendizagem nesse nível de ensino, foco desta pesquisa. Assim, faço o levantamento sobre os fundamentos da avaliação da aprendizagem adotados pela municipalidade e que estão presentes nos documentos curriculares elaborados entre os anos de 1992, desde a primeira publicação relacionada às práticas educacionais para a primeira infância como política educacional após a CF, até 2020, ano de elaboração do capítulo 3 desta dissertação.

Em 1992, a primeira proposta curricular da educação infantil municipal vai enfatizar os processos de ensino-aprendizagem na educação infantil. A cidade de Vitória publica, antes da LDB, uma orientação para o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas instituições de educação infantil.

A “Proposta Curricular da Pré-escola: 1989 – 1992” fundamentou-se na discussão coletiva e a escrita do documento foi baseada no contexto social da época, após a promulgação da Constituição Federal. Dividido em capítulos sobre a fundamentação teórica, os princípios norteadores, aspectos filosóficos e os conteúdos, o documento apresenta também, no capítulo 8, a avaliação da aprendizagem na educação infantil.

O referido documento destaca a escassez de referência bibliográfica sobre a temática em tela, ao passo que aponta as demandas que emergem nos contextos escolares da educação infantil sobre como avaliar. Assim, a publicação de 1992 ressalta que, após os estudos e trocas de experiências realizadas pelo grupo de orientadores e supervisores pedagógicos, foram traçadas orientações pedagógicas para subsidiarem os processos avaliativos nessa etapa da educação.

O documento tem por finalidade ofertar suporte teórico sobre a avaliação escolar na etapa da pré-escola. Descreve que busca superar a concepção de avaliação advinda das escolas tradicionais, ou seja, a avaliação da aprendizagem descrita no documento apresenta elementos para pensar os processos avaliativos para além da responsabilização dos sujeitos pelos “erros”, buscando assegurar a autonomia, a participação social e a criatividade. Entende-se, a partir desse documento, que a avaliação consiste no exercício da observação para o exercício da ação, em que seja possível promover “[...] mudanças capazes de despertar na criança da pré-escola das classes populares a certeza de seu saber e de seu poder” (VITÓRIA, 1992, p. 93).

O documento, então, reafirma a educação pública, baseada na prática pedagógica libertadora e democrática, voltada para as crianças e respectivas famílias das classes trabalhadoras da cidade de Vitória.

Por isso, apresenta como finalidade da avaliação da aprendizagem, nessa etapa da educação, a importância de três aspectos: técnico, humano e político, que estão presentes nesse processo. O documento salienta que, mesmo ainda não sendo regulamentada no período de lançamento do documento, o intuito de escrever sobre os processos avaliativos é de compreender a avaliação como parte do processo de ensino, sendo necessário afirmar a perspectiva filosófica da educação para as crianças pequenas. Acentua que, por ainda não ser uma etapa consolidada da educação, a educação infantil é o nível de ensino em que há menor comprometimento por parte dos profissionais, haja vista que, em 1992, o ensino infantil ainda transitava das práticas assistencialistas para a perspectiva educacional.

Com base nas legislações de âmbito nacional, a Lei Municipal, nº 4.747/98, que instituiu o Sistema Municipal de Ensino, enfatiza, no artigo 18, o que já prescrevia a LDB no artigo 31, ou seja, que “[...] na Educação Infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996).

Essa lei, que fundamenta e institui o sistema de ensino municipal, trazendo a avaliação na educação infantil como elemento de acompanhamento dos percursos de aprendizagem da criança no espaço escolar, no entanto, não apresenta por quais instrumentos ou mecanismos essa avaliação da aprendizagem deve ser realizada.

Conferindo ao âmbito local o caráter de sistema, o município de Vitória também se ampara nas publicações oficiais elaboradas pelo COMEV. A Resolução COMEV nº 06, de 1999, considera, no artigo 8º, que,

A avaliação na Educação Infantil será realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, tomando como referência os objetivos estabelecidos para essa etapa da educação, sem objetivo de promoção mesmo no acesso ao ensino fundamental (COMEV, 1999).

A resolução do COMEV traz a avaliação da aprendizagem como elemento importante para o acompanhamento da criança no contexto da educação infantil, considerando os registros sem objetivo de promoção da criança para outras etapas de ensino. Por

outro lado, aponta que tais registros devem levar em consideração os objetivos para esse nível de ensino, não enfatizando ou descrevendo quais seriam tais objetivos, nem em quais outros documentos orientadores esses objetivos devem ser consultados.

No ano de 2006, com a escrita do documento “Educação Infantil: um outro Olhar”, o município de Vitória demarca um movimento com os (as) profissionais da educação infantil na afirmação dessa etapa da educação básica e apresenta, por meio desse documento, tópicos que propõem revisitar a práxis pedagógica, dentre eles, a avaliação. Nessa perspectiva, mesmo que de forma sucinta, o documento traz elementos importantes para a discussão sobre a avaliação na educação infantil.

O documento, de caráter reflexivo, busca orientar e contextualizar a concepção de avaliação da aprendizagem na educação infantil, de modo a romper com a ideia de pareceres descritivos comportamentais. Em consonância com as discussões em âmbito nacional, o texto apresenta questionamentos sobre o porquê e para quê avaliar, entendendo a necessidade de que a avaliação aconteça de forma contínua e que suscite a reflexão crítica sobre o trabalho pedagógico que vem sendo desenvolvido no espaço escolar (VITÓRIA, 2006).

Entende-se, no documento, que a avaliação na educação infantil, para além da aprendizagem, envolve outras formas de organização do trabalho pedagógico e de interação entre os diferentes sujeitos. Dessa maneira, abrange-se, na concepção de avaliação ponderada no documento, a ideia mais ampla do que seja avaliar, sem desconsiderar as especificidades dos sujeitos envolvidos nesse processo.

O documento ainda apresenta a concepção da criança como sujeito histórico e social e considera que, ao chegar ao Cmei, a criança traz consigo toda uma história de vida, permeada por suas experiências com outros sujeitos e em outros espaços tempos, o que “[...] significa compreender que a práxis pedagógica deve ter como ponto de partida essas experiências e conhecimentos trazidos pelas crianças antes mesmo de entrar no CMEI” (VITÓRIA, 2006, p. 80).

Nessa perspectiva, a criança não pode ser compreendida como uma “tábula rasa” e as práticas pedagógicas devem voltar-se para as vivências e os conhecimentos das crianças (VITÓRIA, 2006).

Se o processo avaliativo requer uma compreensão da criança na sua totalidade, requer também critérios avaliativos que superem uma análise comportamental e uniforme das experiências vividas por esta criança. Se as crianças são diferentes, o trabalho coletivo não pode prescindir dessa diferença na aplicação da avaliação, pois a busca por um modelo ideal de criança e de aluno que não existe. Através de diferentes registros a avaliação deve constituir-se como um recurso, entre tantos existentes, para a reflexão crítica da experiência pedagógica vivida entre professores e alunos (VITÓRIA, 2006, p. 80).

Tal assertiva faz uma crítica às práticas avaliativas que recorrem à análise de comportamentos e a critérios deterministas, que promovem a classificação entre as crianças e desconsideram as experiências vividas por elas, o que reitera a necessidade de romper com a padronização de modelos de avaliação e de idealização de criança instituídos nos relatórios descritivos.

O documento “Educação Infantil: um outro olhar” ressalta que o modelo de avaliação comportamentalista ainda se faz presente no contexto da educação infantil e alerta sobre o equívoco de se avaliar o desenvolvimento social, afetivo, cognitivo e psicomotor por meio de critérios “[...] com forte apelo à formação de hábitos e atitudes, à classificação de comportamentos, às regras disciplinadoras e moralizantes” (VITÓRIA, 2006, p. 80).

A concepção de avaliação da aprendizagem apontada no documento considera a criança como sujeito em um determinado contexto social e que produz e é produzida pela cultura. Pode-se entender que, para além das orientações sobre a elaboração de relatórios descritivos, estão presentes, nesses registros, as concepções de infância, de criança, de educação infantil.

Assim, o documento tem como pressuposto a avaliação na educação infantil como mecanismo para subsidiar a prática pedagógica docente, levando o profissional ao processo de ação e reflexão. Ainda salienta que esse processo não deve acontecer de forma isolada, sendo necessária a participação de outros sujeitos que compartilham do cotidiano escolar da criança (VITÓRIA, 2006).

Se a avaliação é reflexo de um processo, ela requer uma intencionalidade pedagógica de quem a produz, superando uma visão reducionista de educação infantil e, ao mesmo tempo, classificatória de avaliação. Desse modo, exige-se do docente a postura ética e estética, sendo a prática avaliativa um instrumento de

acompanhamento do percurso da criança e, também, possibilidade de revisitar e reavaliar as práticas pedagógicas adotadas (VITÓRIA, 2006).

O documento “Um outro olhar” salienta que a avaliação deve superar qualquer forma de discriminação ou segregação da criança, sendo importante a utilização de diferentes estratégias para a avaliação contínua, fundamentando-se nas diferentes proposições pedagógicas que são desenvolvidas no decorrer do ano letivo nos Cmei e de modo a articular a participação das crianças e das famílias nesses processos avaliativos desenvolvidos.

Em 2016, a Gerência de Educação Infantil (GEI) da Seme de Vitória iniciou, nos momentos de formação de pedagogos da rede municipal, uma reflexão sobre o que é a avaliação da aprendizagem na educação infantil, apresentando dados coletados nas unidades de ensino.

A ideia era pensar sobre como eram realizadas as avaliações e por meio de quais instrumentos. Dessa forma, evidenciou-se uma necessidade de aprofundar e, ao mesmo tempo, elaborar um documento orientador para as unidades de ensino com a finalidade de subsidiar a escrita dos relatórios e considerar a participação das crianças e das famílias nesse processo, conforme previsto em legislações nacionais. O debate sobre os processos avaliativos na educação infantil iniciou-se a partir de uma reflexão sobre como era denominado esse instrumento dentro da própria rede municipal, em que as unidades de ensino utilizavam diferentes nomenclaturas.

[...] Vemos que tais elementos não eram utilizados em toda a rede, não existiam orientações para a escrita dos relatórios, ficando a critério das instituições ou dos próprios professores [com base nas legislações nacionais], conforme evidenciamos no próprio levantamento realizado pela GEI/Seme/PMV (MATIAZZI, 2018, p. 26).

Durante os processos formativos desenvolvidos com as pedagogas da rede municipal de Vitória, organizados em 2 dias, em 4 momentos (matutino e vespertino), a GEI/Seme realizou debate sobre a avaliação da aprendizagem nesse nível de ensino e convidou as profissionais para compor um grupo de trabalho com vistas à elaboração de um documento orientador e de um instrumento unificado para toda a rede municipal.

Assim, em 2017, a GEI/Seme organizou um grupo de trabalho, com a participação dos pedagogos e técnicos da secretaria, para realizar discussões, reflexões e a elaboração do documento orientador da escrita dos relatórios de avaliação da educação infantil para a rede municipal de educação. Entre os anos de 2016 e 2018, o coletivo de profissionais da rede vivenciou a experiência de utilizar um instrumento que continha campos de registro para as crianças, para os docentes e para as famílias e, ao findar de 2017, as unidades de ensino realizaram uma primeira análise sobre o processo de institucionalização do instrumento de avaliação da aprendizagem da educação infantil (MATIAZZI, 2018).

Ao analisar o processo de implementação do instrumento de avaliação, o coletivo de pedagogas entendeu que o campo da família, designado às observações sobre o trabalho pedagógico, não deveria compor o relatório. No entendimento do grupo, a falta de compreensão das famílias sobre a avaliação da aprendizagem na educação infantil poderia ocasionar críticas negativas a funcionários e/ou a instituições, desconsiderando os processos pedagógicos e os percursos individuais de aprendizagem de cada criança.

Com base nos apontamentos, evidencio que as famílias têm acesso à leitura dos relatórios descritivos, entretanto, deixam de participar do processo avaliativo e, conseqüentemente, de trazerem contribuições que considero significativas sobre os processos de ensino-aprendizagem e seus reflexos, observações e expectativas com relação ao espaço escolar. Saliento, ainda, que a participação das famílias nos processos avaliativos é fundamental para entender esses contextos de vida plurais, as relações sociais e culturais estabelecidas pelas crianças fora do ambiente escolar, como também possibilitam o estabelecimento de vínculos entre família e escola: as famílias se apropriam das propostas educativas do Cmei, assim como as unidades de ensino conhecem a comunidade escolar.

Nesse contexto, a equipe da GEI e um grupo de pedagogas, do qual participei, se debruçaram a estudar os documentos legais da avaliação e a elaborar as orientações para a escrita, as formas de arquivamento e de interlocução com outras unidades de ensino e com o ensino fundamental, ao findar do ciclo da educação infantil.

No primeiro semestre de 2018, foi encaminhado para todos os Cmei, o instrumento finalizado, assim como as orientações para os professores sobre a escrita do relatório, denominado de norma de procedimento³².

³² Esse documento orientador é identificado e disponibilizado no SGE/Seme/PMV como uma norma de procedimento a ser adotada por toda a rede municipal. Compõem a norma de procedimento as orientações para o registro e circulação do relatório descritivo dentro da unidade de ensino, na rede municipal e em casos de transferência da criança, e o modelo de instrumento, composto pelo cabeçalho e os campos de registro da criança e dos docentes.

Figura 2 – Norma de Procedimento encaminhado aos Cmei.

Prefeitura de Vitória Secretaria Municipal de Educação Subsecretaria de Gestão Pedagógica	Norma de Procedimento	Revisão: 00
Título: <p style="text-align: center;">RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS</p>		
Finalidade: Orientar quanto à elaboração do relatório de aprendizagem das crianças.		
Área Responsável: GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL		
Competência: SEME/CMEI		
Documentos/Links Relacionados: ANEXO I- Instrumento de Avaliação da Aprendizagem		
Descrição da Norma de Procedimento: <ol style="list-style-type: none"> 1. O instrumento de avaliação, conforme modelo em anexo, é composto por: <ul style="list-style-type: none"> - Campo de identificação – dados da criança (nome, grupo, turno, data de nascimento), nomes do/a diretor/a, pedagogos/as e professores/as; - Campo de registro da criança – destina-se à produção da criança realizada durante o percurso (semestral) de aprendizagem. Para tal, pode-se recorrer a diversos recursos, tais como: transcrição de uma produção oral, desenho, escrita, registros artísticos, entre outros; - Campo de registro descritivo dos/as professores/as referências da turma em articulação com outros docentes envolvidos no trabalho com o grupo; - Assinatura(s) do(s) / da(s) professores/as responsáveis pela autoria do texto e da família indicando ciência. 2. O relatório de avaliação deve ser descritivo, individual e semestral, de caráter cumulativo e processual, apresentando-se como uma síntese do percurso de aprendizagem da criança, tendo como referência as mediações pedagógicas realizadas; 3. A elaboração do Relatório deve considerar: o acolhimento; as brincadeiras; a diversidade; as interações entre crianças e entre adultos e crianças; a ampliação do repertório de experiências com as diferentes linguagens; a participação, a autonomia e as expressividades; a ampliação dos processos investigativos, considerando os conhecimentos culturais, artísticos, científicos e matemáticos; a exploração de materiais e dos espaços de aprendizagem; 4. O relatório de avaliação deve considerar os registros e observações dos diferentes docentes que desenvolvem o trabalho pedagógico com a criança, compreendendo que o currículo se realiza a partir de experiências de aprendizagens envolvendo as múltiplas linguagens e a articulação do trabalho; 5. O relatório de avaliação de aprendizagem da criança, de caráter institucional, deve ser assinado pelas/os professoras/es da turma que participam da elaboração do mesmo. 		

Fonte: SGE/Seme, 2019.

Figura 3 – Norma de Procedimento encaminhado aos CMEIs

Prefeitura de Vitória Secretaria Municipal de Educação Subsecretaria de Gestão Pedagógica	Norma de Procedimento	Revisão: 00
<p>6. Relatório de aprendizagem das crianças com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, bem como aquelas que apresentam transtornos funcionais (TDAH, TOD etc): o processo de aprendizagem deve ser avaliado a partir do trabalho pedagógico articulado pelas professoras/es do ensino comum e especial que atuam no mesmo turno;</p> <p>7. Relatório de aprendizagem das crianças atendidas no contraturno da Educação Especial: o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve fazer o relatório, apontando os avanços a partir de suas especificidades desse atendimento, conforme o Plano de Trabalho Pedagógico da Educação Especial;</p> <p>8. Relatório de aprendizagem das crianças matriculadas nos CMEIs de Tempo Integral (TI): deve ser único, produzido pelo/a professor/a ou pelos/as professores que acompanham a criança conforme sua permanência na Unidade de Ensino. A composição da escrita deste documento deve ser articulado pelas/os pedagogas/os;</p> <p>9. Relatório de aprendizagem das crianças atendidas na Educação Integral em Jornada Ampliada (turmas mistas): deve ser produzido pelos/as professores/as da turma mista e da turma regular. A composição da escrita desse documento deve ser articulada pelas/os pedagogas/os. Recomenda-se o empenho para realização da escrita de um documento único;</p> <p>10. Todos os documentos pertinentes à criança, inclusive o relatório de aprendizagem devem ser arquivados em seu prontuário;</p> <p>11. Todos os relatórios devem ser arquivados no CMEI e disponibilizados aos docentes quando necessário;</p> <p>12. Ao término do Grupo 6, o relatório de aprendizagem das crianças referente ao último semestre (de caráter cumulativo) deve ser enviado em arquivo PDF, por e-mail institucional para as EMEFs, as quais deverão acusar o seu recebimento via e-mail institucional;</p> <p>13. Em caso de transferência entre UEs da própria rede, o relatório da criança também deve ser encaminhado via e-mail institucional.</p>		

O documento orientador, construído de forma coletiva, consolidou-se como uma norma de procedimento da Seme de Vitória. Assim, ficou definido que, em todas as unidades de ensino, devem ser adotados tanto o instrumento a ser utilizado, que é composto pelo cabeçalho padrão, com informações sobre a criança e a unidade de ensino, como os campos de registro da criança, a considerar as formas de participação das crianças no processo avaliativo, o campo descritivo do(s) professor(es) regente(s) e dos professores dinamizadores (arte, música e educação física) e o campo de assinatura do professor responsável por redigir o texto (MATIAZZI, 2018).

Assim como também está descrito em outras legislações, o documento orientador considera que a avaliação da aprendizagem na educação infantil em Vitória deve ser processual, cumulativa, individual, descrevendo, de modo sintético, o percurso de aprendizagem da criança desde o ingresso no espaço escolar até as experiências vivenciadas (VITÓRIA, 2018).

Analisando o documento “Proposta Curricular da Pré-escola: 1989-1992”, que afirma a função social da escola, e o documento “Um outro olhar”, que apresenta a interlocução entre o contexto social e o contexto escolar, evidencia-se o debate sobre os contextos múltiplos de vida que também adentram os espaços escolares, ou seja, destaca-se o pensamento sobre as infâncias, em que as experiências de vida das crianças são atravessadas pelas condições de classe, gênero, religião, etnias (VITÓRIA, 2006), entendendo, assim, que as condições sociais e culturais de vida das crianças também estão ligadas aos processos avaliativos.

Diante desses apontamentos, compreendo que a referida norma de procedimento, diferentemente dos dois documentos anteriores da rede municipal de Vitória, não apresenta elementos para que a avaliação da aprendizagem na educação infantil seja compreendida como um processo de reflexão sobre a prática social.

A norma de procedimento apresenta as diferentes formas de escrita do relatório da criança pelos diferentes atores que participam da rotina escolar e, em contrapartida, não suscita o uso de diferentes formas de registro e de instrumentos de documentar esses processos de aprendizagem, dando a ler a ausência de outras possibilidades

de pensar a criança e de compor o relatório, como por exemplo: uso de narrativas, portfólios, imagens, diferentes documentos no campo de registro docente.

Ao analisar o documento orientador, entendo ser pertinente o detalhamento sobre a organização do instrumento e da escrita do relatório, enfatizando as mediações pedagógicas, as diferentes linguagens e as especificidades da educação infantil. Por outro lado, compreendo a necessidade de refletir sobre os sentidos produzidos quanto à escrita, uma vez que é preciso problematizar as práticas avaliativas e como essas práticas têm considerado as subjetividades infantis.

As Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil (2020, no prelo) apresentam a importância da organização do trabalho pedagógico e da sistematização por meio dos registros das práticas pedagógicas desenvolvidas nesses espaços, que levem em consideração o planejamento, o acompanhamento e os processos avaliativos.

Adentrando o debate sobre a avaliação da aprendizagem na educação infantil e no que ela consiste, o texto enfatiza duas possibilidades de avaliação: a institucional, que considera as políticas públicas e busca avaliar a qualidade do atendimento com base nas questões administrativas, financeiras, pedagógicas e de participação social; e a da aprendizagem, a qual abordo nesta pesquisa.

A avaliação da aprendizagem é considerada um mecanismo para o acompanhamento da criança em seu percurso de aprendizagem na educação infantil, compreendendo-a como um instrumento reflexivo sobre os processos educativos em que crianças e professores participam. Enfatiza-se que a avaliação da aprendizagem, nessa etapa da educação básica, não tem por objetivo a promoção ou julgamento das crianças, criando valores, mas que são percursos construídos coletivamente e individualmente. Nesse processo pedagógico, é preciso que o professor entenda seu papel de principal mediador (VITÓRIA, 2020, no prelo).

O documento salienta que um dos procedimentos a serem utilizados no acompanhamento da criança é o preenchimento dos relatórios descritivos, sistematizados semestralmente, de caráter obrigatório na rede municipal. Ainda pontua alguns elementos necessários à escrita dos relatórios: os registros descritivos competem aos docentes, devem considerar a objetividade e o envolvimento com a

proposta pedagógica, dar visibilidade às experiências vividas, às mediações docentes, às linguagens utilizadas e considerar as produções das crianças e o acesso das famílias ao documento. Destaca-se que, para tal, a avaliação deve ser dimensionada a partir dos questionamentos: o que se quer avaliar e para quê ou quem se avalia, dando ênfase a intencionalidade pedagógica no ato de avaliar.

Para além dos documentos orientadores elaborados pela Seme, no ano de 2012, um grupo de técnicos de diferentes setores dessa Secretaria realizou um estudo intitulado “Compreendendo os processos de alfabetização na transição da educação infantil para o ensino fundamental na perspectiva das crianças e profissionais de educação”. Na constituição desse estudo, de caráter interno e sem publicação, o objetivo era de compreender os desdobramentos das mudanças políticas com relação à implantação do ensino fundamental de 9 anos.

Nesse estudo, fundamentado nas legislações vigentes da educação infantil, de transição entre ensino infantil e ensino fundamental, foi realizada a análise de relatórios descritivos da educação infantil, buscando atentar para a estrutura textual dos relatórios e para os elementos presentes no documento, divididos em categorias tais quais: concepções de infância, educação infantil, criança, a mediação realizada pelo professor e a articulação pedagógica com projetos desenvolvidos.

O documento apontou, com base nas análises, que os relatórios produzidos em Cmei da rede de ensino de Vitória não elucidam o processo de aprendizagem da criança, estando mais focados no comportamento e nas regras estabelecidas em sala de aula. A apropriação do conhecimento é apresentada nos textos de forma generalizada; são realizados elogios às crianças que frequentam a unidade de ensino e atribuída, às crianças faltosas, a culpa por suas dificuldades de aprendizagem. No mais, alguns relatórios referem-se os objetivos alcançados pelas crianças sem evidenciar quais são os objetivos de fato, e enfatizam o gosto pela brincadeira como comportamento que atrapalha a aprendizagem.

Por outro lado, o texto do documento aponta que alguns relatórios mencionam a continuidade do processo de aprendizagem do aluno e a sua participação ao emitir opiniões, considerando positivamente a participação da criança no contexto escolar e nos processos pedagógicos. É exemplificado que os relatórios analisados, em sua

grande maioria, estão mais voltados à aprendizagem de números, letras, escrita do nome, e aos aspectos comportamentais, sem enfatizar a criança: quem é; sua história; preferências; as brincadeiras e interações no espaço educativo, entre outros aspectos.

Observa-se, portanto, que os critérios adotados nos registros avaliativos da aprendizagem na educação infantil aproximam-se de práticas educativas-avaliativas presentes no ensino fundamental, na perspectiva de uma avaliação classificatória, desconsiderando elementos ligados à infância, como as brincadeiras e as interações, bem como quem são essas crianças que chegam às escolas de ensino infantil.

Buscando superar a concepção da avaliação classificatória na educação infantil, em que os registros descritivos se aproximam de “pareceres” comportamentais e desenvolvimentistas, debruço-me sob a perspectiva da avaliação mediadora, apontada por Hoffmann (2012), que envolve a compreensão da avaliação a partir da composição de registros que oferecem elementos para se pensar nas diferentes possibilidades de aprendizagem a serem oferecidas às crianças.

Assim, a avaliação requer a organização de procedimentos próprios do fazer pedagógico junto às crianças, o que envolve a compreensão processual educativa: o planejamento, a ação pedagógica e as relações entre os elementos – crianças, adultos, objetos, meio, conhecimentos prévios, questionamentos, desdobramentos – presentes na proposição educativa (HOFFMANN, 2012).

A autora ainda acresce que a organização desse cenário educativo envolve os processos de observar, refletir e agir, que não são estanques, e ocorrem de forma contínua na dinâmica escolar. Isso significa que os processos avaliativos, nessa etapa de ensino, são atravessados pela flexibilidade e dinamicidade do cotidiano infantil.

Hoffmann (2012) elucida que dois princípios norteiam a compreensão da avaliação mediadora: o primeiro é o princípio da individualização, que atende às especificidades individuais de cada criança, seus tempos, desejos e necessidades individuais; e o segundo, é o princípio da mediação, traçando estratégias para que o coletivo de crianças possa ampliar suas experiências e se desenvolver em todas as áreas do conhecimento.

A autora destaca que, para que a avaliação mediadora se efetive como processual e contínua, são fundamentais a sensibilidade e a postura mediadora do docente que a acompanha. Nesse aspecto, Kramer (2014) dialoga com a perspectiva apresentada por Hoffmann (2012) ao indicar que docentes que atuam na educação infantil precisam

[...] conhecer o que as crianças fazem, sabem, gostam (ou não), procuram e inventam, [o que é] requisito para que se possa – com condições concretas – pensar, formular, alterar e ajustar o currículo, rever atividades e projetos, reorganizar o espaço e o tempo, no planejamento diário e para orientar as práticas, propiciar interações e delinear os modos de gestão (KRAMER, 2014, p. 9).

O que nos dá a ler é que a avaliação da aprendizagem na educação infantil rompe com as ideias homogeneizantes para evidenciar as experiências sociais – individuais e coletivas – que as crianças vivenciam dentro e fora do espaço escolar. As considerações das autoras ainda acentuam que, ao pensar as crianças a partir de suas especificidades, é imprescindível acolhê-las nas suas diferenças e nas suas diversas formas de manifestações, reconhecendo-as como sujeitos.

Diante dessas considerações, alguns autores, como Marchão e Fitas (2014) e Ceron e Junqueira Filho (2017), argumentam que a avaliação na educação infantil requer, para a sistematização dos processos avaliativos, a composição de uma documentação pedagógica que torne visíveis o processo de aprendizagem das crianças e os caminhos percorridos.

Para Ceron e Junqueira Filho (2017), os relatórios descritivos redigidos pelos professores constituem-se como uma síntese do percurso de aprendizagem da criança no espaço escolar, de modo a evidenciar, aos familiares, como foi o envolvimento (ou não) da criança nas ações desenvolvidas. Entretanto, sinalizam que, para documentar esse percurso de aprendizagem da criança, outros elementos de registro são necessários, compondo, assim, uma documentação pedagógica.

Os autores sugerem que registros como fotografias, exposições das atividades, registros de campo, áudios e vídeos são elementos importantes e diversificados que evidenciam as diferentes formas de manifestação das crianças no espaço escolar. Nesse sentido, a documentação pedagógica é compreendida como

[...] um processo para tornar visível a aprendizagem das crianças, e assim, possível de ser recobrada, lembrada, revisitada, reorganizada e reinterpretada, revelando as habilidades e os conhecimentos das crianças. Porém, o que é mais importante nessa abordagem é que, através da documentação pedagógica, pode-se conhecer os caminhos que as crianças percorrem para aprender, como também, os processos que estão desenvolvendo em busca de significado sobre si e sobre o mundo (CERON; JUNQUEIRA FILHO, 2017, p. 189).

Assim, os autores enfatizam que a avaliação na educação infantil requer uma intencionalidade pedagógica, tomando os diferentes registros como mecanismos de rememoração, pesquisa, conhecimento, reflexão para a prática pedagógica, o que vai tornando cada registro um importante documento sobre os percursos da criança, da docência e da instituição (CERON; JUNQUEIRA FILHO, 2017).

A documentação pedagógica, portanto, não é algo estanque, realizada periodicamente, mas algo que acontece durante todo o processo educativo da criança, sendo sistematizada por meio de registros diversificados, em diferentes situações de aprendizagem, que envolvem as experiências individuais e coletivas das crianças.

Considerando o debate que está sendo realizado nesta pesquisa, entendo que a documentação pedagógica, a partir de outras formas de registro, também contribui para compreender os territórios, as relações identitárias das crianças nos espaços socioculturais nos quais estão inseridas, as histórias e as memórias, pensando as crianças a partir de múltiplas dimensões: sociais, culturais, afetivas, emocionais, cognitivas.

Entendo, portanto, que ao pensar a criança como sujeito histórico e social, que tem sua vida atravessada por diferentes condições, entre elas a de classe, torna-se urgente o debate sobre as condições sociais vividas por esses sujeitos. Enfatizo que pouco tem sido problematizado sobre a pobreza como processo histórico e social vivido pela grande maioria das crianças que estão na escola pública e, conseqüentemente, compreendo que as práticas educativas-avaliativas não têm contemplado o debate sobre os *tempos humanos*.³³

³³ Termo cunhado pelo autor Miguel Arroyo na obra *Imagens Quebradas* (2019a), referindo aos diferentes modos de viver, tempos e ciclos de vida, intrinsecamente ligados aos contextos sociais e culturais.

Logo, reitero que as práticas educativas e, por conseguinte, avaliativas, presentes nas escolas públicas, não dialogam com a pobreza, de modo que não é possível a compreensão multidimensional desse fenômeno e da desigualdade social; tampouco é presumível que crianças, adolescentes, jovens e adultos entendam a própria condição social.

Arroyo (2015b) afirma que os currículos escolares não têm considerado os coletivos empobrecidos e a pobreza, o que tem resultados opostos, ou seja, a manutenção de práticas educativas distantes das formas de vida dos pobres. Acentua-se, portanto, o necessário conhecimento sobre quem são esses sujeitos, suas histórias e trajetórias de vida, sobre como esses tempos de vida e essas experiências são consideradas no contexto escolar.

Entendemos que os conhecimentos e as experiências advindos da prática social que os sujeitos vivenciam diariamente constituem-se como ponto de partida importante para a apropriação dos conhecimentos que fazem parte da organização escolar, aqueles conhecimentos referentes à objetivação 'para-si', destacando a valorização desse processo (SPERANDIO, 2019, p. 206).

Para que esses conhecimentos adentrem o espaço escolar, é fundamental a superação da visão desenvolvimentista ainda presente nas práticas de ensino. Essa visão é marcada pela compreensão de que a função da escola é atender o mercado de trabalho, desempenhando um papel utilitarista e produtivista (ARROYO, 2015a). Uma visão desenvolvimentista calcada na reprodução de um pensamento de que basta ler, codificando e decodificando o alfabeto, escrever e aprender as operações matemáticas. Isso representa, no imaginário social, que a escola ensina para que se possa ter um emprego e, ao mesmo tempo, que o ato de “estudar” torna a educação a responsável por romper com o ciclo da pobreza.

Arroyo (2015b) considera que essa visão desenvolvimentista tem construído um “modelo” de educação linear, em que é preciso que todos que na escola estão se “enquadrem” nesse padrão, o que tem ocasionado tensões, já que a escola acaba por produzir um percurso de aprendizagem seletivo e segregador.

Nessas tensões existentes entre práticas educativas-avaliativas e pobreza, Arroyo (2015b) sinaliza dois movimentos importantes para que o debate sobre educação e pobreza adentre as escolas e os currículos: o primeiro é a compreensão da pobreza

como processo histórico e social, marcado pelo padrão concentrador de renda e de poder, de modo a promover a superação da concepção moralizante da pobreza como culpa dos indivíduos empobrecidos e na garantia desses sujeitos *saberem-se* pobres. O segundo configura-se na compreensão do currículo como compilação dos conhecimentos produzidos socialmente e historicamente pela humanidade, para rompimento com a concepção hegemônica e, ao mesmo tempo, tão excludente. Esse seria um possível caminho para que, gradativamente, a pobreza fosse compreendida como parte do currículo e das práticas escolares e para que o currículo seja configurado a partir das relações histórico-sociais da pobreza.

Ao compreender que os saberes e conhecimentos se distinguem em decorrência das diferentes trajetórias dos sujeitos, reconhece-se as culturas e a heterogeneidade de vivências das crianças que vivem em condições de pobreza e de extrema pobreza e que chegam às escolas.

Entendo que, para considerar essas vivências em contextos empobrecidos, é preciso aprofundar, junto aos professores e professoras, o debate sobre a educação, pobreza e desigualdade social nos processos formativos, nas práticas educativas-avaliativas, no currículo, enfatizando a temática da pobreza enquanto resultado de processos históricos e sociais. Afirmo, dessa maneira, o papel fundamental do Estado em estruturar políticas públicas, educacionais e sociais, que garantam os princípios ético-emancipatórios, como o direito à vida, à igualdade, à diversidade (GARCIA, 2017).

Isso significa que, para além das políticas educacionais, também se faz necessária a articulação de políticas públicas intersetoriais que fortaleçam o acesso das pessoas empobrecidas à rede de serviços básicos e o fortalecimento da renda, entendendo que a *intersectorialidade* consiste “[...] no exercício sistemático de relações entre diferentes setores, com responsabilidades, metas e recursos compartilhados, estabelecendo uma relação de respeito à autonomia de cada setor, mas também de interdependência” (CARARO, 2015, p. 233). Tal proposta inter-relaciona os diferentes agentes institucionais em ações políticas-econômicas-sociais³⁴, fundamentando,

³⁴ Fiz a opção de usar o termo políticas-econômicas-sociais com hífen por compreender a indissociabilidade das ações que se integram nos diferentes campos e setores e fortalecem a estruturação das políticas públicas.

assim, a estruturação das políticas públicas articuladas para as classes populares, na tratativa da garantia de direitos.

Neste capítulo, foi possível compreender como, historicamente, as populações empobrecidas foram sendo colocadas à margem e como as cidades foram sendo delineadas a partir da segregação socioespacial. Entretanto, também foi apresentado como a articulação de políticas públicas contribui para que as desigualdades sociais sejam minimizadas, possibilitando condições mais dignas de vida para as pessoas empobrecidas.

Seguindo nessa perspectiva, notabilizei como o município de Vitória veio articulando políticas intersetoriais para que as famílias em condição de pobreza e de extrema pobreza pudessem acessar os serviços públicos na capital. Volto a atenção para as políticas públicas ligadas à infância, especificamente direcionadas às crianças de 0 a 5 anos, que requerem o papel ético e político do Estado para com esses sujeitos empobrecidos.

Direciono olhares para populações infantis em contextos de pobreza que têm, historicamente, suas vidas marcadas pela violação e/ou pela negação de direitos, dando ênfase aos processos de acesso dessas crianças a primeira etapa da educação básica – ainda não obrigatória a todos e não universal para as crianças de 0 a 3 anos –, como também destaco a importância de garantir a permanência e a qualidade nos processos de ensino-aprendizagem a todas elas.

Dessa maneira, reflito sobre as propostas educativas e, mais detidamente, avaliativas, no contexto da educação infantil, enfatizando a importância de conhecer os contextos sociais de vida das crianças para pensar os processos escolares, almejando, assim, políticas que problematizem a pobreza como uma condição a ser enfrentada e superada pelo Estado e pela sociedade, acrescentando a necessária reflexão sobre as políticas públicas intersetoriais – educação, saúde, esporte, lazer, cultura, cidadania – que proporcionem outras possibilidades de vida para essas populações infantis em situação de pobreza e de extrema pobreza.

4. MOVIMENTOS E ENTRELAÇAMENTOS: COMPOSIÇÕES DOCENTES

Nesse processo de aprofundamento e discussão sobre a avaliação na educação infantil e os contextos de vida de crianças empobrecidas, a partir do diálogo com a orientadora e dos elementos apresentados durante a pesquisa, foi desenvolvido um processo formativo com profissionais da educação infantil de três Cmei da rede municipal de Vitória, como intervenção social e também como possibilidade de aprofundar os diálogos sobre infâncias, avaliação da aprendizagem e pobreza. Desse modo, busquei compreender como os profissionais que atuam nos Cmei de Vitória-ES têm direcionado olhares para os impactos da pobreza e da extrema pobreza nos processos educativos-avaliativos das crianças empobrecidas.

4.1 PERCURSOS DE CONSTITUIÇÃO DO CURSO DE EXTENSÃO

Para o desenvolvimento da pesquisa, entendi a necessidade de pensar as políticas públicas, mas também de estabelecer diálogo com os sujeitos que atuam diariamente nos espaços educativos, para significar as práticas vividas e as compreensões desses sujeitos sobre a efetividade dessas políticas na educação infantil.

Assim, evidencio o processo de constituição e realização da formação com os profissionais dos Cmei, resultando em um produto educacional, requisito do curso de Mestrado Profissional em Educação da Ufes. Apresento, ainda, os profissionais que integraram esta pesquisa-ação, destacando as trajetórias de vida pessoal e profissional que se entrelaçam com contextos sociais marcados pela pobreza, cujos impactos se revelam nas experiências escolares.

A pesquisa-ação envolve a relação entre a objetividade e a subjetividade sendo, portanto, imprescindível, a participação dos sujeitos que, em uma ação-reflexão coletiva, assumem o caráter crítico para compreender, construir novos conhecimentos e propor mudanças (CAMPOS, 2018).

Ao estabelecer relações com o coletivo de profissionais da educação infantil, também foram direcionados olhares atentos ao entorno das instituições de ensino, localizadas em lugares marcados pelas desigualdades sociais, o que fomenta o debate com os diferentes segmentos das escolas sobre vivências da pobreza e da extrema pobreza.

Diante dessa configuração, compreendi que, para o desenvolvimento desta pesquisa, era necessário o diálogo com profissionais que atuam na educação infantil e realizam mediações pedagógicas com as crianças e suas famílias e participam do cotidiano escolar. Por isso, os sujeitos participantes desta pesquisa são assistentes de educação infantil (AEI), estagiários (as), professores (as) regentes, dinamizadores (as) de arte, música e/ou educação física, pedagogas e diretoras dos três Cmei de Vitória.

Busquei organizar os diálogos tecidos nos encontros a partir de categorias de análise, como meio de sistematizar o debate desenvolvido na formação e apresentado nesta pesquisa. Ao adotar a pesquisa-ação como metodologia de pesquisa, durante o processo de produção de dados, optei por utilizar as categorias temáticas que possibilitam um olhar mais atento e uma construção mais cuidadosa sobre os processos de significação dos profissionais envolvidos (FRANCO, 2005).

Assim, o curso de extensão foi sistematizado abordando temáticas voltadas à discussão sobre as infâncias, a pobreza e as práticas educativas-avaliativas, aprofundando os diálogos sobre a articulação dessas com os contextos vivenciados em territórios periféricos da cidade de Vitória-ES. Diante dos diferentes percursos que possibilitaram as reflexões do grupo, busquei articular as temáticas dos encontros com as narrativas dos professores palestrantes convidados e dos sujeitos desta pesquisa nos diferentes momentos de encontros presenciais e de realização das atividades propostas.

Dessa forma, organizei os diálogos a partir das seguintes temáticas: *Infâncias, políticas públicas para educação infantil e os contextos de pobreza e de extrema pobreza* (p. 159); *Territórios, direitos humanos, programas de transferência de renda e pobreza* (p. 173); *Avaliação da aprendizagem na educação infantil e os contextos empobrecidos* (p. 197). A decisão pela organização em categorias temáticas dá-se pelas possibilidades de interlocução durante os encontros do curso de extensão, sendo que a temática da pobreza atravessa todos os encontros e debates realizados, proporcionando um formato mais dinâmico ao processo formativo e, ao mesmo tempo, congruente com a proposta inicial desta dissertação.

4.1.1 Das conversas iniciais e da organização dos encontros

A necessidade de elaborar um produto educacional como requisito parcial da dissertação do Mestrado Profissional em Educação da Ufes direcionou-me a pensar sobre a possibilidade de ofertar um curso de extensão e, ao mesmo tempo, de compor com os profissionais dos Cmei integrantes da pesquisa.

Essa proposta surgiu de conversas com a Prof.^a Dr.^a Renata Duarte Simões, orientadora desta pesquisa, frente à constatação dos dados relacionados às condições de pobreza e de extrema pobreza evidenciados nas três instituições de ensino, por meio do SGE da rede municipal de Vitória. A professora trouxe contribuições para a estruturação da formação de professores, em formato de curso de extensão, e atuou como coordenadora do projeto de extensão.

Diante da proposição de desenvolver o curso com profissionais da educação infantil, os encontros foram sistematizados com as temáticas voltadas para o debate sobre infâncias, avaliação da aprendizagem na educação infantil e contextos sociais de pobreza e extrema pobreza, considerando a perspectiva dos direitos humanos e a territorialidade das unidades de ensino.

Vale ressaltar que o curso de extensão foi encaminhado e aprovado pelo Departamento de Linguagens, Cultura e Educação (DLCE), do Centro de Educação (CE) da Ufes, e registrado na Pró-Reitoria de Extensão da Universidade (Proex/Ufes), para efeitos de validação e de certificação. O curso de extensão também contou com a colaboração do Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo (Lagebes/Ufes) e de professoras palestrantes convidadas a participarem dos encontros da formação.

Os diálogos com a orientadora sobre a possibilidade da realização do curso de extensão como intervenção social e como meio para a coleta de dados para a pesquisa iniciaram-se em novembro de 2018. O delineamento da proposta do curso ocorreu concomitante às conversas com a Gerência de Educação Infantil (GEI) da Secretaria Municipal de Educação (Seme) de Vitória, com a finalidade de estabelecer parceria. Foram indicados os procedimentos legais que deveriam ser adotados, elencando a necessidade de elaboração de um projeto endereçado à Seme, esclarecendo, detalhadamente, como a formação aconteceria, bem como solicitando

a autorização para realização da pesquisa. Posteriormente, ocorreu a apresentação desse projeto à gerente da GEI.

O projeto inicial, encaminhado à Seme de Vitória, apresentava o referencial teórico-metodológico a ser abordado, os objetivos elencados, tanto para o desenvolvimento da pesquisa como para a formação, a organização estrutural da formação, apresentando as possíveis datas dos encontros, bem como os processos avaliativos e os desdobramentos possíveis da formação e da pesquisa.

Após a autorização da Seme de Vitória para a realização da pesquisa e do curso de extensão, foi estabelecido o diálogo com as gestoras das unidades de ensino para a seguinte proposição de encontros em 2019:

TABELA 16 - RELAÇÃO DE DATAS, TEMAS E CONVIDADOS PARTICIPANTES DOS ENCONTROS DO CURSO DE EXTENSÃO

Data	Temas dos Encontros	Professores Convidados
13/03	Infância(s): entre memórias, legislações e concepções	Prof. ^a Dr. ^a Sumika Soares de Freitas Hernandez-Piloto
03/04	Educação, pobreza e desigualdade social na perspectiva dos Direitos Humanos	Prof. ^a Ms. Heloisa Ivone Carvalho e Prof. ^a Keila Barbara Silva
24/04	Educação, pobreza e desigualdade social: de quais sujeitos estamos falando?	Prof. ^a Ms. Ana Maria Petronetto Serpa
22/05	Territórios e Infâncias	Prof. ^a Ms. Izabella Costa Santiago
05/06	Educação, pobreza e desigualdade social: a relação com a avaliação da aprendizagem	Prof. ^a Ms. Maria Nilceia de Andrade Vieira
25/06	Avaliação na educação infantil: formas de documentação pedagógica.	Prof. ^a Ms. Maria Nilceia de Andrade Vieira
03/07	Avaliação da aprendizagem na educação infantil e pobreza: diálogos tecidos a partir da análise de relatórios e das experiências vividas.	Prof. ^a Dr. ^a Renata Duarte Simões e pesquisadora Shellen de Lima Matiazzi

Fonte: Organização da autora.

O convite para a participação das unidades de ensino citadas foi realizado no mês de fevereiro de 2019, com o retorno dos funcionários para o início do ano letivo. Assim, foi apresentada a proposta do curso de extensão salientando a importância da temática para o grupo, de modo a fomentar o debate sobre as práticas educativas-avaliativas em contextos de vida empobrecidos. Nos Cmei CAMS e LMC, o convite aos profissionais foi realizado em 2 momentos: com o turno matutino e com o turno vespertino, nos tempos de planejamento em que o coletivo se reúne para dialogar (ao final de cada turno, de 11h30 às 12h), já o Cmei ABS, por se tratar de um Cmei TI, em que os profissionais estão no Cmei no período diurno (7h30 às 16h30), o convite foi realizado no momento de reunião, pela manhã.

Tendo em vista que a formação de professores se constituiria como uma atividade optativa e que era necessário o encontro entre os profissionais dos três Cmei, fizemos a opção pela realização dos encontros formativos no turno noturno. A princípio, tínhamos a intenção de que os encontros acontecessem no auditório da Seme de Vitória, entretanto, ao apresentar a proposta nas unidades de ensino, os grupos de profissionais sugeriram que os encontros acontecessem no auditório do Cmei CAMS, uma vez que está situado próximo às três unidades, facilitando o deslocamento dos profissionais, e possui um auditório que comporta um número expressivo de pessoas. Dessa maneira, foi feita a opção pela realização do curso de extensão nesse espaço.

No encontro com os profissionais, foi esclarecido que a proposta da formação tinha como abordagem metodológica a pesquisa-ação, com o intuito de que os diálogos estabelecidos durante os encontros pudessem trazer contribuições para todos – pesquisador, participantes, palestrantes, em construção coletiva e autorreflexiva (FRANCO, 2018). Durante o processo de constituição da pesquisa e de elaboração dos encontros, bem como nos momentos da formação, compreendi que a pesquisa-ação torna imprescindível a participação dos profissionais, sendo um princípio fundamental a relação/interação entre pesquisador e participantes da pesquisa.

Fundamento-me no pensamento de Barbier (2007) para enfatizar que a pesquisa-ação é uma pesquisa baseada na relação teoria-prática, ou seja, o exercício de reflexão sobre a ação e de ação a partir da reflexão configura-se como importante elemento para a construção de novos conhecimentos e de possibilidades de transformação da realidade.

Os encontros foram agendados para as quartas-feiras, de 18h às 22h, com a equipe gestora do Cmei, como forma de melhor organização do espaço. A cada encontro tínhamos um palestrante convidado para disparar os diálogos e conduzir o debate com o grupo. Esses encontros formativos foram sendo delineados, de forma dialógica com o coletivo, com o objetivo de debater as pluralidades sociais de vida e como a categoria pobreza atravessa o dia-a-dia dos professores.

O diálogo, para Freire (2005), é um convite para que os sujeitos se encontrem e possam propor mudanças do/no mundo. Para o autor, o diálogo é um mecanismo da comunicação e, portanto, não se sobrepõe aos sujeitos, “[...] o diálogo não impõe, não maneja, não domestica, não sloganiza [...]” (FREIRE, 2005, p. 193), o diálogo pressupõe a problematização – uma análise crítica da realidade vivida – em que os sujeitos envolvidos, no exercício dialógico, possam promover mudanças. Acrescento, ainda, que as mudanças ocorrem em diferentes sentidos: nos modos de pensar, de sentir, de agir, de ensinar, de exercer a docência, de se relacionar com o outro e com o mundo.

Além dos encontros presenciais, também foi disponibilizado, como mecanismo de comunicação e de fortalecimento do coletivo, um *e-mail* – **infanciaepobreza@gmail.com** – para o envio das atividades, dos textos e de outros materiais pertinentes a cada encontro, bem como a formação de um grupo pelo aplicativo *WhatsApp* para informes, avisos e troca de experiências relacionadas à temática. É importante destacar que o uso desse recurso foi imprescindível para a organização dos encontros formativos, como também para auxiliar e orientar os profissionais quanto ao uso do *e-mail* e envio das atividades. Ao instituir o *e-mail* para envio das tarefas realizadas, observei que essa atividade não era comum para alguns participantes, que solicitavam explicações sobre como fazer *downloads*, como enviar o texto elaborado, anexar documentos às mensagens, entre outros.

Após conversa com a orientadora, optei por propor aos cursistas a realização de uma atividade a cada encontro e, como tarefa do curso, a elaboração de diferentes registros, tais como questionário, memorial, textos argumentativos e textos dissertativos, com base nas abordagens dos encontros, considerando o debate realizado e as experiências profissionais. Dessa maneira, a cada momento formativo,

era encaminhada, por *e-mail*, uma proposta de produção de atividade relacionada à discussão pertinente àquele encontro, como apresentado na tabela 17, a seguir:

TABELA 17 - RELAÇÃO DE DATAS DOS ENCONTROS E TEMÁTICA DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELOS PARTICIPANTES

Data do Encontro	Temática abordada nas atividades
1º Encontro – 13/03/19	Questionário sobre a formação e atuação profissional do participante
2º Encontro – 03/04/19	1ª etapa: elaboração do memorial Quem sou eu e como me constitui docente? A trajetória de vida e a relação com contextos empobrecidos
3º Encontro – 24/04/19	2º etapa: elaboração de texto argumentativo Como compreendo a relação da educação, pobreza e desigualdade social.
4º Encontro – 22/05/19	3º etapa: elaboração de texto narrativo - descritivo Como me vejo e qual o olhar para o território em que atuo.
5º Encontro – 05/06/19	4ª etapa: elaboração de texto dissertativo Como pensar a avaliação na educação infantil e as realidades socioculturais
6º Encontro – 26/06/19	5º etapa: análise e interpretação de relatórios descritivos Quais as provocações e reflexões os encontros formativos suscitaram?
7º Encontro – 03/07/19	6ª etapa: Atividade avaliativa sobre a formação Relatos e compartilhamento de experiências sobre a escrita de relatórios avaliativos

Fonte: Organização da autora

Esse material, produzido pelos professores participantes durante a formação, contribuiu para a compreensão do sentir e agir dos educadores, assim como para pensar a infância, a avaliação da aprendizagem na educação infantil e a pobreza nesses contextos.

Vale ressaltar que o primeiro encontro, realizado no dia 13 de março de 2019, contou com a participação de 70 profissionais³⁵ dos três Cmei. O segundo encontro, apresentou um número significativo de evasão, haja vista que alguns profissionais, após compreenderem que se tratava de um movimento de pesquisa e de livre adesão, optaram por não participarem. Nos encontros subsequentes, a evasão também era esperada. Entre as justificativas apresentadas pelos profissionais, estavam: o horário da formação, as dificuldades de transporte e a distância das residências, localizadas em outros municípios como Cariacica, Fundão e Viana. Diante dessas considerações, o curso finalizou com 27 participantes, que contribuíram com as discussões da pesquisa.

Com o intuito de compreender os processos de constituição da docência e de atuação dos profissionais no âmbito da educação infantil, foi encaminhado aos participantes do primeiro encontro um questionário que possibilitou conhecer mais sobre os contextos formativos, as experiências profissionais na primeira etapa da educação básica e as expectativas com relação à abordagem da temática sobre educação e pobreza.

O questionário, respondido após a realização do primeiro encontro, possibilitou traçar um panorama sobre o perfil do grupo de profissionais participantes, no que tange à formação inicial, titulação, função ocupada no contexto escolar, tempo de atuação profissional no magistério e, mais detidamente, na educação infantil.

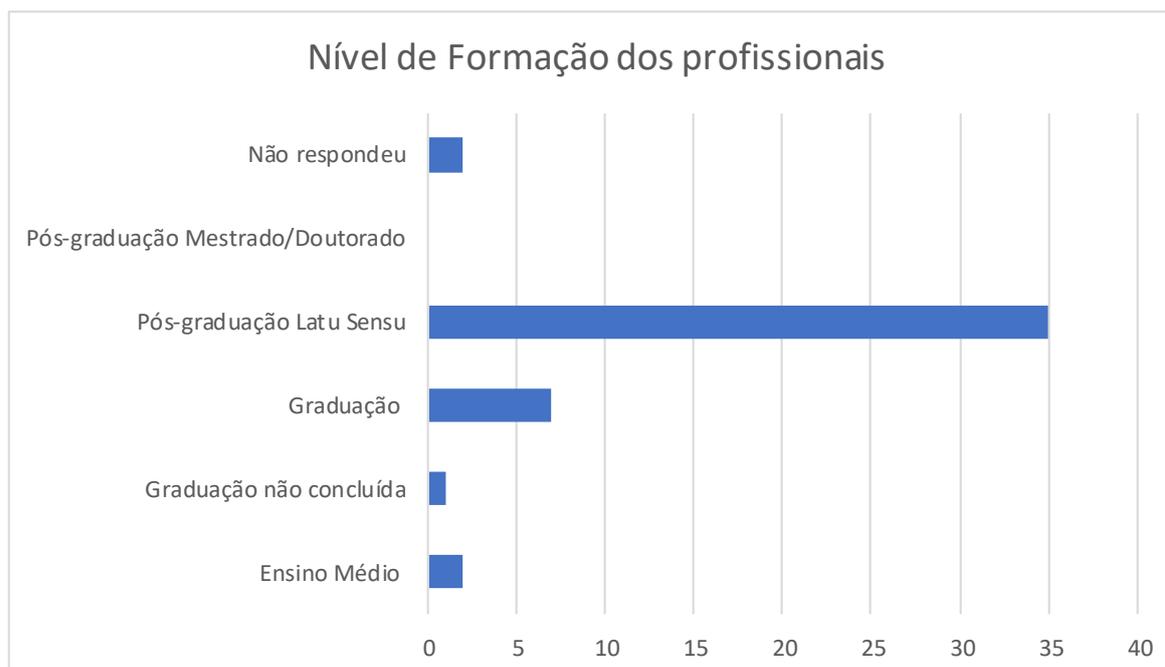
Foram recebidos 47 questionários como devolutiva do grupo participante do primeiro encontro. Ao analisar-se as informações dos questionários enviados, nota-se que o grupo é composto, predominantemente, por mulheres (44), sendo somente 3 homens no grupo, refletindo o que foi apontado por Sperandio (2019, p. 131) sobre o fato de que a “[...] realidade docente [...] tem se constituído em grande parte pelo público feminino, principalmente, devido à predominância de mulheres nos cursos de licenciatura e pedagogia”. Acrescento que, no contexto da educação infantil, é majoritária a presença das mulheres, em decorrência da contextualização histórica da

³⁵ Foram realizadas 81 inscrições para a formação 70 profissionais participaram do primeiro encontro e, destes, 47 realizaram a primeira atividade da formação – o questionário. Finalizamos os encontros formativos com 27 participantes dos encontros presenciais, dos quais 25, além da participação nos encontros presenciais, realizaram as atividades não-presenciais, recebendo, dessa forma, a certificação do curso de extensão pela Pró-reitoria de Extensão da Ufes.

educação de crianças tão pequenas, como espaço de cuidado e tutela, sendo entendido, no imaginário social, como um exercício maternal.

Os questionários também evidenciaram o nível de formação dos profissionais que atuam nos CMEIs de Vitória, conforme apresentado no gráfico.

Gráfico 1 - Formação Inicial dos profissionais participantes do curso de Extensão



Fonte: Elaborado pela autora.

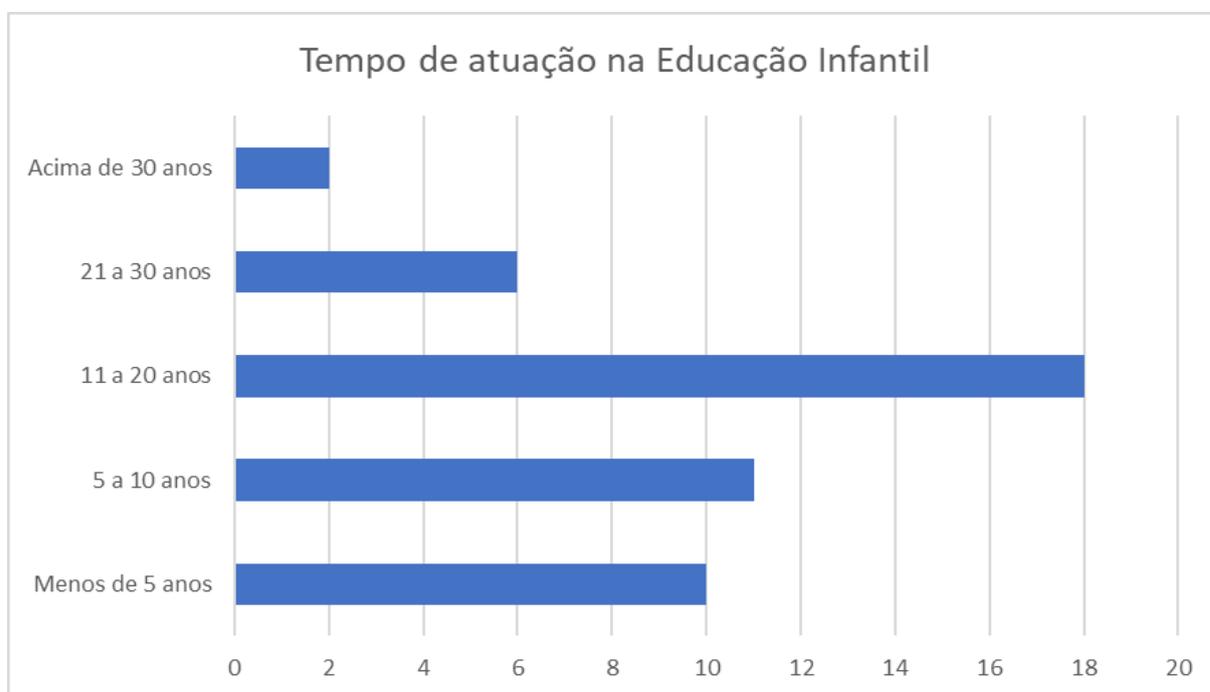
Na análise dos 47 questionários respondidos, destaca-se que 7 (sete) profissionais declararam ter graduação concluída, 1 (um) declarou possuir graduação não concluída, 35 (trinta e cinco) profissionais afirmaram que possuem pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento, tais como: Educação Inclusiva, Educação Especial, Psicopedagogia, Libras, Alfabetização, Educação de Jovens e Adultos, Gestão Escolar, Educação Física e Educação Infantil; 2 (dois) participantes afirmaram ter o ensino médio; e outros 2 (dois) participantes não declararam a formação.

Quanto à formação, do total de 47 profissionais participantes, 35 (trinta e cinco) possuem formação em pedagogia, e desses, 2 (dois) participantes possuem ainda outro curso de licenciatura, um em História e outro em Letras-Espanhol. Identificamos, ainda, 7 (sete) profissionais com formação inicial em outros 6 (seis) cursos diferentes

do campo da Pedagogia, sendo: Ciências Sociais, Educação Física, Biblioteconomia, Artes Visuais, História e Letras.

Também foi questionado o tempo de atuação na primeira etapa da educação básica, resultando nas seguintes categorias: Menos de 5 anos (10 participantes); entre 5 e 10 anos (11 participantes); entre 11 e 20 anos (18 participantes); entre 21 e 30 anos (6 participantes); acima de 30 anos (2 participantes). Com base nas respostas, foi possível identificar que, os profissionais dos Cmei participantes da pesquisa, em sua maioria, atuam na educação infantil há mais de 10 e há menos de 20 anos.

Gráfico 2 - Tempo de Atuação dos profissionais na Educação Infantil



Fonte: Gráfico elaborado pela autora

O gráfico revela que, majoritariamente, os profissionais que atuam nos três Cmei já desenvolvem atividades pedagógicas por um período significativo na educação infantil, somando em média, o tempo de 15 anos de atuação cada um.

Considerando o tempo de atuação, foi também perguntado aos profissionais: “Porque escolheu atuar nessa etapa da educação básica”. Essa questão me possibilitou conhecer os diferentes motivos que levaram os profissionais a atuarem com crianças do ensino infantil. Muitos relatam afinidade com a educação infantil por se tratar de uma fase da vida em que a ludicidade está presente, as brincadeiras são inerentes ao cotidiano pedagógico, sendo as práticas pedagógicas e curriculares mais flexíveis.

O questionário também possibilitou conhecer a opção pela carreira do magistério e os percursos até formação docente.

Terminei o antigo segundo grau com 16 anos e, claro, me formei em Magistério. Sempre quis ser professora, me realizo nesta profissão, porque me redescubro a cada dia, me sinto viva, me sinto feliz, sinto que a educação vale a pena (PROFESSORA, 2019).

Destaca-se, ainda, que parte do grupo de profissionais com formação em Pedagogia, também cursou o Magistério ou o Ensino Normal, como era denominado anteriormente. Essa opção por cursar o ensino superior em pedagogia apresentou alguns desafios para aqueles que já exerciam a docência e para aqueles que estavam ingressando na carreira docente. Os profissionais descrevem as situações de jornadas intercaladas entre trabalho e estudos para que pudessem concluir a formação.

Minha ação pedagógica foi por opção e realização. Desde a infância já brincava de ser professora. Mesmo tendo atuado em outra função, escritório de companhia de saneamento básico, 8h/dia, percorri meu desejo e estudar e me formar em Pedagogia. Trabalhava durante o dia e estudava à noite (PEDAGOGA, 2019).

Ao analisar os questionários, foi possível identificar que os profissionais seguiram diferentes caminhos até se tornarem docentes da/na educação infantil, destacando, em grande parte, ser uma escolha o ingresso e a permanência nessa etapa da educação básica.

O questionário ainda continha as seguintes perguntas: “Qual a proximidade com as vivências da pobreza (na sua vida pessoal e profissional)?” e “Como você vê a pobreza no seu atual ambiente de trabalho?”, perguntas que foram elaboradas com a finalidade de direcionar os olhares dos profissionais para os territórios em que atuam e, ao mesmo tempo, contribuir para ampliar o “nosso” olhar sobre as compreensões dos profissionais acerca da pobreza no contexto da educação infantil.

Nesse quesito, os profissionais apontaram os aspectos que mais impressionam sobre o território em que atuam: periférico, empobrecido, de pessoas das camadas populares, ausência de espaços físicos para lazer, marcado pela violência. Em relação às condições sociais das crianças e de suas respectivas famílias, os profissionais destacaram que as crianças dessas unidades de ensino relatam situações de fome, de ausência de bens materiais e de condições de moradia, muitas

vezes, degradantes. Como evidenciou uma cursista, “[...] muitos vivem numa situação de miséria, de alimentação e higiene precárias” (AEI, 2019). Tais registros mostram o quanto os profissionais estão envolvidos com os contextos empobrecidos e como as realidades sociais adentram as escolas cotidianamente.

No questionário, perguntei sobre a participação em formações com a temática educação, pobreza e desigualdade social. Nas 47 devolutivas, os participantes afirmaram ser a primeira experiência com a temática em tela enquanto categoria de análise. “Nunca participei e espero dialogar, discutir e aprender mais a respeito da pobreza/desigualdade social, para aprofundar o assunto na escola, pois percebo que ainda existe uma discussão limitada do assunto dentro dos espaços escolares” (PEDAGOGA, 2019). A participante acrescenta, ainda, a expectativa em torno da formação, para que possa se apropriar de novos conhecimentos e aprofundar o debate no ambiente escolar. Ao afirmar que *existe uma discussão limitada do assunto*, evidencia que a temática da pobreza pouco é abordada e debatida pelos profissionais das escolas.

Desse modo, ao propor os movimentos da formação, busquei a realização de encontros e atividades que pudessem contribuir com o debate sobre educação e pobreza, com reflexões sobre as infâncias e as práticas educativas-avaliativas na educação infantil, destacando vivências relacionadas a contextos sociais de pobreza e/ou de extrema pobreza.

4.2 INFÂNCIAS, POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS CONTEXTOS DE POBREZA E EXTREMA POBREZA

Ao iniciar o curso de extensão “Infâncias, avaliação e as crianças em condição de pobreza e extrema pobreza”, reuni, no dia 13 de março de 2019, no auditório do Cmei CAMS, os profissionais dos três Cmei participantes deste estudo, mostrando aos cursistas o debate que foi sendo delineado durante a pesquisa sobre as infâncias em contextos empobrecidos.

Por ser o primeiro contato com todo o grupo de profissionais reunidos, optei por organizar o encontro inicial do curso de extensão em dois momentos: o primeiro

momento foi destinado à apresentação da proposta da formação, em que busquei expor aos participantes o que me motivou a propor um processo formativo abordando a temática da Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS). O segundo momento, por sua vez, contou com a participação da professora Dr.^a Sumika Hernandez-Piloto que, ao abordar a temática “Infância(s): entre memórias, legislações e concepções”, fez os seguintes questionamentos: “Por que falar de infâncias?”, “Por que falar de políticas para educação infantil?”.

Dessa forma, iniciei o debate fazendo uma introdução conceitual da pobreza. Ao problematizar junto ao grupo “Por que falar de pobreza?”, apresentei a pobreza como um fenômeno social que se delineia no curso histórico da humanidade. Rompendo com compreensões estereotipadas e naturalizadas sobre a pobreza, destaquei, a partir de diferentes autores, algumas concepções sobre esse fenômeno.

Fundamentando-me nos estudos de Silva (2002), argumentei que dentro do modelo econômico capitalista, que visa à acumulação, à expropriação e à exploração como meios para “garantir a mais-valia”³⁶, a pobreza acontece como parte estrutural para a manutenção desse sistema econômico, haja vista a forma desigual e injusta de distribuição da renda entre as classes sociais.

Yazbek (2012, p. 289) afirma que é nesse padrão desigual do capitalismo que “[...] convivem acumulação e miséria”. Para a autora, a pobreza é compreendida de forma macroestrutural, como resultado de processos históricos, sociais, políticos e culturais dentro do capitalismo. Como fenômeno histórico e social, destaca que a pobreza se configura nas relações sociais vigentes e se alinha no curso histórico da humanidade, desde que o capitalismo foi se engendrando como modelo econômico a ser seguido, até os novos alinhamentos à lógica do mercado, sem perder de vista seu papel de mantenedor da acumulação por parte de alguns e da expropriação de grande parcela da população (YAZBEK, 2012).

³⁶ Mais valia é um conceito empregado por Karl Marx para explicar a diferença existente entre os custos dos processos de produção e de trabalho e o valor final da mercadoria, que gera o lucro, considerado a base do capitalismo. Vale salientar que, nesse modelo econômico, os trabalhadores não são os proprietários dos meios de produção. Para mais informações sobre a mais valia e o modelo econômico capitalista, ler o texto: “Conceito de Trabalho na concepção marxiana”, de Cristiano Bodart e Roniel Sampaio Silva. Disponível em: <<https://cafecomsociologia.com/mais-valia/>>. Acesso em: 21 maio 2020.

A pobreza também tem caráter político, pois se configura na violação de direitos e na ausência de oportunidades, de informações, de expectativas por parte dos sujeitos em condição de pobreza e de extrema pobreza. Por fim, o aspecto cultural está vinculado à forma como as pessoas empobrecidas são vistas socialmente, em que, para elas, há um determinado “lugar” a ocupar na sociedade, em decorrência da classe social, e “[...] este lugar tem contornos ligados à própria trama social que gera a desigualdade” (YAZBEK, 2012, p. 289).

Essa compreensão ampla, apontada pela autora, mostra, além dos diferentes aspectos desse fenômeno, como a tomada de decisões políticas afeta diretamente a vida de milhares de pessoas. Para além da perspectiva macroestrutural, destaco também a multidimensionalidade da pobreza, que não pode ser vista apenas pelo aspecto da renda, como também pelas violações de direitos e privações as quais as pessoas empobrecidas são/estão expostas.

Recorro a Cararo (2015) para pensar a perspectiva multidimensional da pobreza, que se configura pela negação de acesso aos direitos sociais básicos e à informação, pela ausência do trabalho, de renda e de condições dignas de vida. A autora destaca que “[...] a pobreza já não pode mais ser caracterizada como carência material [...]”, pois se dá nos diferentes âmbitos da vida, na expressão das múltiplas carências que são vitais (CARARO, 2015, p. 27).

Esse olhar para as múltiplas facetas da pobreza foi observado nos relatos dos cursistas, como também a relação de proximidade com esse fenômeno, como identifiquei na narrativa de uma profissional:

Sabemos que a pobreza pode ser entendida em vários sentidos. Mas a minha vivência pessoal incluiu a carência de bens, falta de recursos econômicos. Tive uma infância muito difícil, morava em uma casa de madeira, que pingava água em dias de chuva, normalmente, uma família bem pobre morava assim. Casas como aquela eram comuns no morro [...] (PEDAGOGA, 2019).

Na passagem, a cursista apresenta sua experiência pessoal, em que houve a privação financeira, como também a falta de infraestrutura do contexto social e habitacional. Destaca que, no território em que vivia, um bairro periférico na cidade de Vitória, eram comuns casas de madeira, elucidando que a estruturação das casas se dá de forma precária nesses territórios. Isso significa que “[...] a pobreza se materializa no espaço

urbano através do improviso das formas de moradia e das maneiras de ocupar os espaços da cidade” (SOARES, 2009, p. 84).

Outros aspectos relacionados à condição de empobrecimento também foram evidenciados por mais uma cursista, que afirmou: “Em nossa casa não tinha água encanada, então, mamãe mandava eu (sic) e minha irmã carregar água em latas para encher o tonel que ela usava para cozinhar, lavar roupas, tomar banho, [fazer a] limpeza de casa e beber” (PROFESSORA, 2019).

A falta de acesso a serviços de infraestrutura e de atendimento à população é reflexo das ausências do Estado nesses espaços e da articulação de políticas destinadas à parcela significativa da população. Compreendo que o Estado, na sociedade capitalista, promove a manutenção dessa relação riqueza-pobreza, em que há a concentração de riquezas por parte de alguns e a exclusão social de grande parcela da população, acentuando as desigualdades sociais.

Esse quadro de aprofundamento das desigualdades sociais é denominado por Silva (2002) de “agudização” da pobreza. Esse processo coloca milhares de pessoas em situações vulneráveis de desemprego, falta de renda e de privação, sem acesso ao mínimo para (sobre)viver, como enfatiza uma cursista: “[...] a pobreza [consiste] na privação das condições básicas para a participação na sociedade” (PEDAGOGA, 2019).

Em outras narrativas, nota-se que os profissionais descrevem as privações na alimentação, o que é relatado por uma cursista, ao afirmar que, na infância, ela e os irmãos tinham dificuldades para se alimentar: “[...] passamos por necessidade, eram contadas as porções de alimentação [...]” (AEI, 2019). Além da fome, os participantes descreveram situações como: condições precárias de higiene e saneamento, dificuldade de acesso ao trabalho e de garantia a uma renda, dificuldades de acesso ao transporte/locomoção, enfatizando situações cotidianas e pessoais vividas em contextos de pobreza e extrema pobreza.

Yazbek (2012, p. 290) afirma que “[...] a pobreza é parte de nossa experiência diária [...]” e que os impactos dessa condição de vida, à qual grande parte da população está submetida, são “destrutivos”, provenientes das mudanças ocasionadas pelo capitalismo contemporâneo. As condições adversas de trabalho, “[...] a alimentação

insuficiente, a fome, a fadiga, a ignorância, a resignação, a revolta, a tensão e o medo são sinais que muitas vezes anunciam os limites da condição de vida dos excluídos e subalternizados na sociedade” (YAZBEK, 2012, p. 290).

Dentre as condições adversas expressas pelos cursistas, a fome se configura como a face mais perversa e humilhante a que uma pessoa empobrecida está exposta. Vale ressaltar que o relatório internacional das Organização das Nações Unidas (ONU) alerta sobre o retorno do Brasil ao mapa da fome, como resultado das políticas que vêm sendo implementadas no país desde 2016. Saliento que, em 2018, o relatório internacional das Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO), e do Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola (Fida), elaborado pela Unicef, pelo Programa Mundial de Alimentação das Nações Unidas (PMA) e pela Organização Mundial de Saúde (OMS), apresentou que, no Brasil, cerca de 5 milhões de pessoas estão em condição de miserabilidade e não possuem condições mínimas para se alimentar.

Destaco, ainda, que em 2020, com o agravamento da crise econômica e com a pandemia mundial da Covid-19³⁷, entidades internacionais, como a Organização Mundial do Comércio (OMC), a OMS e a ONU, alertam para uma crise alimentar e, conseqüentemente, para o agravamento da fome no mundo, que deve afetar milhões de pessoas. Essas questões diversas interferem na vida dos sujeitos, que têm suas trajetórias marcadas pela negação, pela violação de direitos e pelo não acesso às políticas públicas, muitas vezes desconhecidas por esses sujeitos.

Todavia, a pobreza é invisibilizada nas sociedades e os sujeitos empobrecidos, além marginalizados socialmente, também são culpabilizados pela condição de empobrecimento. Para Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007, p. 185), “[...] a invisibilidade é [...] homóloga da exclusão [...]” e, nesse contexto, em que milhares de pessoas são colocadas à margem, as crianças constituem o grupo populacional “[...] mais afetado pela pobreza, pelas desigualdades sociais e pelas carências das políticas públicas”.

³⁷ Pandemia mundial provocada pelo Coronavírus, descoberto na China, ainda em 2019, que afetou os sistemas de saúde em vários países e ocasionou a necessidade de isolamento social em contexto mundial. Disponível em: <<https://internacional.estadao.com.br/noticias/geral,fao-oms-e-omc-alertam-para-risco-de-escassez-de-alimentos-provocada-pelo-coronavirus,70003256199>>. Acesso em: 04 abr. 2020.

Ao direcionar olhares para as crianças empobrecidas, acentuo a importância do debate sobre as infâncias e a pluralidade dos contextos sociais vividos, ressaltando as políticas destinadas a elas. Nessa direção, a segunda parte desse primeiro encontro foi sistematizada sob três perspectivas: as infâncias a partir dos contextos plurais; a criança como sujeito de direitos e demandante de políticas públicas; e, por fim, a educação infantil como política educacional, os avanços dessa etapa da educação básica e, em contraposição, os impactos das políticas neoliberais. Para aprofundar esse diálogo, o momento expositivo foi concedido à professora formadora Dr.^a Sumika Hernandez-Piloto, que iniciou o debate apresentando a concepção de infância no contexto histórico e social.

Hernandez-Piloto (2019)³⁸ esclarece em sua palestra, que a criança, na história da humanidade, foi pensada como um ser biológico, assim, era compreendida apenas por suas necessidades físicas e biológicas. Posteriormente, com o olhar sob a perspectiva psicológica, a criança passou a ser compreendida como ser biopsicológico, considerando sua forma de pensar e o desenvolvimento motor e cognitivo.

Contudo, com avanços no campo dos estudos sociológicos, educacionais e filosóficos, o olhar para a infância ganhou outras dimensões. A professora formadora elucida os diferentes contextos sociais vividos pelas crianças, que são marcados pela história e pela cultura, e que as infâncias devem ser pensadas no decorrer dos espaços-tempos da vida, afirmando as concepções de infância presentes no campo da sociologia e destacando a importância de falar sobre elas:

As infâncias são plurais, não é uma única infância, ou uma única concepção. São as crianças com deficiências, são as crianças do campo, são crianças quilombolas, são crianças indígenas, são as crianças em extrema pobreza que estão transitando em nosso território (HERNANDEZ-PILOTO, 2019).

A formadora afirma que “[...] quando falamos das crianças, não podemos desconsiderar os contextos nos quais estão inseridas e como as crianças, criam, recriam, subvertem a ordem a partir das experiências que vivenciam” (HERNANDEZ-PILOTO, 2019). Nessa direção, a professora destaca que a criança é um sujeito

³⁸ Palestra proferida pela Prof.^a Dr.^a Sumika Hernandez-Piloto no 1º encontro da formação.

biopsicossocial, que traz consigo as marcas de sua história, cultura e de seu grupo social.

Hernandez-Piloto (2019) esclarece que a concepção de criança foi se transformando a partir das novas compreensões sociais. Por isso, a formadora afirma que as sociedades vivem em transição e que a concepção de infância também é lugar em trânsito. Baseando-se em Sarmiento (2004), a formadora elucida que o “[...] lugar da infância é o lugar das culturas infantis [...]”, lugar que continuamente é reestruturado, a partir das organizações sociais e geracionais de cada momento histórico.

Sarmiento (2004) aponta que, assim como as instituições que contribuíram para consolidar a concepção de infância moderna passaram/passam por processos de mudanças, essas mesmas instituições também promovem novas formas de (re)institucionalizar as infâncias. Por ser um lugar em trânsito, o autor acrescenta que novos e diferentes elementos são inseridos aos comportamentos e às culturas infantis, sendo as infâncias marcadas por essas diferenciações geracionais no decorrer do tempo, o que pode ser observado no relato de uma profissional que participou da formação:

[...] ser criança é explorar, experimentar e com isso aprender sobre tudo: a brincadeira, a escola, a família e outros grupos sociais nos quais a criança transita, além dos meios de comunicação e [da] mídia [que] colaboram para a construção do ser criança hoje (AEI, 2019).

Ao reconhecer os meios sociais nos quais as crianças estão imersas, entendo que elas vivenciam e aprendem na interlocução com esses grupos e/ou instituições sociais. Contudo, ressalto que a criança também possui especificidades, que são inerentes a essa etapa da vida e que devem ser respeitadas. Dessa forma, destaco a compreensão da criança como sujeito de direitos e o papel a ser desempenhado pelo Estado na tratativa de garantir e proteger os direitos da criança e de articular políticas públicas à essa etapa geracional, aspecto demonstrado na narrativa de uma cursista:

[...] Compreendemos que toda criança é um ser humano único, social, com suas particularidades históricas, sociais, culturais, biológicas, próprias de criança, com necessidades de cuidados que devem/deveriam ser acompanhadas/atendidas por adultos quer sejam de ordem familiar, social ou do Estado, no sentido de lhe garantir a dignidade enquanto pessoa humana (PEDAGOGA, 2019).

Evidencio, entretanto, que esses olhares para a infância e para a criança como demandante de políticas públicas e como sujeito partícipe da sociedade são muito recentes na história brasileira. De acordo com o que nos diz a formadora durante a palestra, o reconhecimento da criança como sujeito de direitos foi proveniente dos diversos movimentos político-sociais no fim dos anos 1970 e, mais enfaticamente, durante a década de 1980 (HERNANDEZ-PILOTO, 2019). A mobilização social foi de extrema importância para a articulação e a efetivação de políticas públicas para a primeira infância, levando em consideração o direito à infância, à dignidade, à proteção, à saúde, à brincadeira e à educação, destacadamente, a partir de 1988, com a Constituição Federal.

A Carta Magna é um marco importante no campo das políticas públicas voltadas à infância, na superação das concepções jurídico-punitivas e assistenciais e para designar o campo político afirmativo da criança como sujeito histórico-social e, portanto, com direitos destinados a ela. A CF-88, como apresentei no capítulo 2 desta pesquisa, contribui para a compreensão da criança como ser biológico, cultural, social, que requer que suas necessidades e especificidades infantis sejam reconhecidas, como evidenciado na narrativa de uma cursista: “[...] ser criança nos dias de hoje significa ter uma série de direitos, como direito à saúde, à educação, à nutrição, à vida. Além disso, a criança possui um lugar [...] na sociedade” (AEI, 2019).

Para além da CF-88, a conquista de direitos e a articulação de políticas públicas voltadas para as crianças pequenas foram sendo traçadas a partir de mobilizações sociais que conquistaram avanços gradativos no campo político direcionado à infância, tais como, o Estatuto da Criança e do Adolescente - nº 8069/90; e no campo da política educacional, a LDB nº 9394/96 e as DCNEI, de 1999.

Saliento que, a partir de 1988, a política educacional para a primeira infância foi sendo delineada com base na publicação de normativas e documentos orientadores para a construção do trabalho pedagógico com as crianças. Entretanto, avanços significativos para a educação infantil só se tornaram mais evidentes nos anos 2000, com a sucessão de ações nos governos progressistas de Lula (PT) e Dilma Rousseff (PT), que contribuíram para a afirmação da política educacional para a primeira infância, a partir das metas estabelecidas no PNE 2001-2010. Destaco o papel preponderante da inserção dessa etapa da educação básica e, por conseguinte, no

Fundeb, que destinou recursos para a construção de novas unidades de ensino, para a alimentação escolar, e definiu a ampliação do atendimento pelo país e a elaboração de políticas de valorização dos professores da educação infantil.

Em 2009, ocorreu uma grande conquista no campo legislativo da educação infantil com a publicação da segunda DCNEI que, após anos de construção articulada com os segmentos dos movimentos sociais, do campo acadêmico e das secretarias de educação municipais do país, trouxe uma proposta pedagógica fundamentada na concepção da criança como ator social e protagonista no processo pedagógico. Esse documento rompe com a proposição de uma educação infantil voltada a ações assistencialistas, como também enfatiza que essa etapa da educação básica não atua na perspectiva escolarizante, ou seja, antecipatória ao ensino fundamental.

Acresço a esse debate, o direcionamento dado pela DCNEI no artigo 9º, destacando que, na educação infantil, as experiências de aprendizagem são fundamentadas a partir dos eixos orientadores do trabalho pedagógico – as interações e as brincadeiras – considerando a organização de atividades que explorem as múltiplas linguagens e que não sejam sistematizadas a partir de conteúdo/habilidades, mas de projetos pedagógicos ou temáticos que proporcionem o desenvolvimento da criança de forma lúdica, de modo a explorar as linguagens e as brincadeiras como forma de manifestação histórico, social e cultural.

Entretanto, a política pública educacional para a infância, que no decorrer dos últimos 30 anos vem tentando se consolidar como universal a todas as crianças, também tem sido alvo de interesses dos setores privados e de políticas neoliberais, acentuando-se nos últimos anos com a instabilidade política no país.

A professora Sumika adverte que essas políticas neoliberais são “[...] macropolíticas e vêm impactando a educação infantil” e enfatiza, ainda, que tais políticas visam aos modelos educacionais escolarizantes para a educação infantil, o que nos dá a ler que “[...] a concepção [de infâncias] está fragilizada quando vemos o retorno de políticas públicas pensando as crianças como sujeitos [descontextualizados, apenas] para a alfabetização” (HERNANDEZ-PILOTO, 2019). Compreendo que a formadora faz referência ao que vem sendo o campo político brasileiro desde o golpe de 2016.

Albuquerque, Felipe e Corso (2017) salientam que as políticas educacionais para a primeira infância, desde esse período, vêm sendo fortemente impactadas por setores/organizações privadas com interesses políticos e econômicos.

A partir do *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, ocorrido em agosto de 2016, temos presenciado com bastante perplexidade ações deliberadas do MEC, no sentido de romper com o compromisso legal de entender a Educação Infantil como um direito primeiramente da criança e também de sua família. O ‘novo’ governo que se instalou a partir de então tem dado claros sinais de caminhar no sentido oposto a uma educação de qualidade. Basta dizer que a educação brasileira sofreu um duro golpe (obviamente não apenas a educação) com a tramitação no Congresso Nacional da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241/2016 e no Senado Federal nomeada de PEC 55/2016. Tal proposta de emenda constitucional estabelece um novo regime fiscal, determinando que nenhum investimento nas áreas sociais seja superior ao reajuste inflacionário, o que significa dizer que não haverá investimentos na educação, inviabilizando assim as metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 – 2024 (Lei 13.005/2014) (ALBUQUERQUE; FELIPE; CORSO, 2017, n.p.).

Albuquerque, Felipe e Corso (2017) compreendem que essas medidas de corte orçamentário nos investimentos no campo da educação infantil terão reflexos em poucos anos, principalmente no que concerne ao atendimento e à universalização da educação infantil para as crianças de 0 a 3 anos, não sendo possível garantir as metas do PNE. Além disso, as autoras ressaltam que tal ação governamental se constitui como negação aos direitos da criança, alertando-nos sobre possíveis programas ou medidas assistencialistas que podem ferir a política pública educacional para a primeira infância.

Para Coutinho e Moro (2017, p. 354), essas ações governamentais significam a “[...] ruptura com a perspectiva democrática [...]”, suscitando que questões ora antes consolidadas no campo da infância, hoje encontram-se fragilizadas.

Todo o processo de destituição da representatividade democraticamente definida pelos votos de cidadãos e cidadãs que culminou com a retirada da presidenta do cargo de chefe de Estado teve graves consequências para o campo da educação e, em especial, para a Educação Infantil (COUTINHO; MORO, 2017, p. 354).

Todavia, acentuo que um grande retrocesso para a educação infantil está presente na BNCC. Hernandez-Piloto (2019) esclareceu que a construção desse documento iniciou-se trazendo a compreensão de que “[...] era necessário pensar uma Base Nacional Comum Curricular, ou seja, aquilo que era comum a toda a nação [...]” e que deveria estar presente no debate da Base.

O que vinha sendo delineado para que esse documento mantivesse as possibilidades de um currículo que contemplasse elementos comuns a todos os estados brasileiros, após o golpe de 2016, foi inviabilizado. Conforme Hernandez-Piloto (2019), a BNCC, na primeira versão, contou com a participação social de pesquisadores, universidades e dos movimentos sociais. Nas versões subseqüentes, houve uma ruptura política, destacadamente após a reforma do ensino médio, rompendo-se o diálogo anteriormente mantido com os segmentos da sociedade.

No campo da educação infantil, os movimentos sociais participavam ativamente das discussões da Base, calcando minimizar os impactos e fortalecer os princípios da Educação Infantil, os direitos de aprendizagem e os campos de experiências. Contudo, o que antes vinha sendo delineado com os movimentos sociais no campo da Educação Infantil, na afirmação do diálogo entre a BNCC e a DCNEI, também deixou de ser priorizado (HERNANDEZ-PILOTO, 2019).

Hernandez-Piloto (2019) alerta que, na nova versão desse documento, foram elencados objetivos de aprendizagem a serem trabalhados com as crianças. Esses objetivos não estavam previstos na versão anterior, que visava à compreensão da criança como ser integral. Entretanto, na versão ratificada, a Educação Infantil foi fragmentada por esses objetivos, sendo dividida em 3 etapas: bebês (crianças de 0 a 1 ano e meio), crianças bem pequenas (na faixa etária de 1 ano e meio a três anos) e crianças pequenas (aquelas que possuem entre 4 e 5 anos).

Os objetivos de aprendizagem, da forma como foram apresentados na BNCC, estabeleceram parâmetros por faixa etária na educação infantil, tornando-se elementos preponderantes para o direcionamento do trabalho pedagógico. Esses objetivos, divididos pela idade das crianças, acentuam o que deve ser aprendido em cada etapa, revelando uma BNCC que não respeita as realidades regionais brasileiras e, ainda, como enfatizou uma cursista, que “[...] desconsidera as condições sociais de vida das crianças” (PROFESSORA, 2019).

Tal dado nos chama a atenção para as relações estabelecidas na parceria público-privado, haja vista a intensa participação do setor privado nas escolas públicas e durante o debate na implantação da BNCC, entendendo-a como um campo em disputa de interesses acerca do que deve ser o currículo e de como ele deve ser

organizado. Alferes e Mainardes (2014) argumentam que a ausência do Estado na elaboração de um currículo nacional, ainda durante os processos de discussão da Base, favoreceu para que o setor privado adentrasse as redes de ensino, por meio da venda de materiais didáticos, assessorias e métodos de ensino.

Para Peroni e Caetano (2015), o que se questionava com relação à BNCC era a forma de construção, considerando que houve pouco envolvimento e discussão com as instituições de formação docente, assim como não houve a participação efetiva da comunidade escolar, em especial, dos professores, os principais sujeitos envolvidos no processo educativo. O que se viu, após a aprovação da BNCC, em 2017, foi a ação do setor privado, de cunho mercantil, que “[...] está cada vez mais organizado para dar direção às políticas públicas [...]”, haja vista que esses segmentos privados são “[...] formado[s] e operado[s] por sujeitos individuais e coletivos em um projeto de classe, sendo parte de uma ofensiva histórica do capital e com especificidades neste período particular do capitalismo” (PERONI; CAETANO, 2015, p. 348).

Nota-se que, após a aprovação da BNCC, o MEC lançou edital, no ano de 2018, para o PNLD, incluindo o livro didático para a educação infantil. No tocante ao debate sobre a BNCC e inserção de livros didáticos na educação infantil, foi identificado que alguns profissionais compreendem a necessidade do documento como aquilo que irá direcionar o trabalho pedagógico em sala de aula, como identifiquei na narrativa de uma cursista: “[...] a educação infantil não pode deixar de ter os conteúdos, ou melhor, as habilidades que cada grupo tem que desenvolver” (PROFESSORA, 2019).

A afirmativa exprime uma compreensão de que o currículo na educação infantil deve ter um conjunto de objetivos e conteúdos listados para que sejam reproduzidas as práticas pedagógicas. Ao deparar-me com a afirmação da necessidade de uma listagem de conteúdos e de livros didáticos a serem direcionados às crianças pequenas, compreendo a existência de uma concepção fragmentada do saber e do sujeito, acentuando que a educação infantil seria uma etapa antecipatória do ensino fundamental e desconsiderando os saberes elaborados historicamente por outros grupos, outras populações, e que não estão presentes nos livros didáticos.

O olhar para a educação infantil como etapa antecipatória e para a criança como sujeito a ser preparado para o ensino subsequente ainda revela “[...] uma concepção

de criança como capital humano, que precisa desde muito cedo ser preparado para o mercado de trabalho [...]”, contrapondo-se à compreensão de criança como “[...] centro do planejamento curricular e como sujeito histórico e de direitos, ou seja, [ao] reconhecimento da criança como cidadã e que possui marcas de seus pertencimentos de acordo com o contexto histórico em que vive” (COUTINHO; MORO, 2017, p. 355).

Por outra via, entendo que, para os profissionais, a ausência de um currículo descritivo está vinculado ao contexto de consolidação dessa etapa da educação básica, que ora era compreendida como assistencialista, ora compreendida com o papel escolarizante, assim, expressa uma cursista: “[...] o professor não sabe o que vai trabalhar, não se expande as habilidades. Sinto falta de um documento da ‘Seme’ que tenha essas habilidades que eu tenho que dar conta” (PROFESSORA, 2019).

Godoi (2010) enfatiza que esse olhar fragmentado não é o modelo de educação que se almeja para as crianças da educação infantil, pois trazem sérias consequências à formação humana. Esse modelo padronizado

[...] reduz o processo de construção de conhecimentos à memorização de conteúdos escolares e fragmentados e separa a cabeça e o corpo do indivíduo, valorizando apenas o cognitivo e desvalorizando o corpo. É importante ressaltar que, em nossa sociedade, a concepção de cognitivo é reduzida à aquisição de alguns conhecimentos e habilidades (GODOI, 2010, p. 41).

A autora ainda argumenta que tal pressuposto educativo “[...] fere a criança como sujeito de direitos [...]” (GODOI, 2010, p. 41), uma vez que desconsidera as outras dimensões presentes na constituição do ser criança, como o lúdico, o jogo, a brincadeira, as emoções, a inventividade.

A formadora elucida que esse modo de compreender a educação infantil com base no desenvolvimento de habilidades é um olhar biopsicológico que está arraigado também nos cursos de formação de professores, haja vista que, no curso histórico da formação do magistério, “[...] olhamos para as crianças a partir das etapas elencadas por Piaget [...]” (HERNANDEZ-PILOTO, 2019), ou seja, com base na fragmentação dos tempos e naquilo que deve ser aprendido em cada fase da infância.

Enfatizo, ainda, que a educação infantil tem sido a mais impactada pelas políticas instituídas nesses últimos dois anos, destacando que a atual gestão do MEC e do governo de Jair Bolsonaro (sem partido), tem gerado significativos retrocessos no que

tange à qualidade da educação infantil e às conquistas no campo da infância observadas nas últimas décadas.

Em 2019, o governo de Jair Bolsonaro (sem partido), promulgou o decreto nº 10.134/2019, que institui

Art. 1º - [...] a política de fomento aos estabelecimentos da rede pública de Educação Infantil qualificada no âmbito do Programa de Parcerias de Investimentos da Presidência da República - PPI, para fins de estudos de viabilidade e de alternativas de parcerias com a iniciativa privada para construção, modernização e operação de estabelecimentos da rede pública de Educação Infantil dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2019).

Esse decreto, além de viabilizar a parceria entre instituições públicas e privadas, me dá a ler a possibilidade de inserção de ações de interesses de grupos e/ou organizações que ferem o princípio da educação pública, democrática e com qualidade e que, gradativamente, acentuam a retirada do Estado no cumprimento de ações que visem à universalização da educação infantil.

Além disso, conforme dados do próprio MEC³⁹, desde o início do governo Bolsonaro, a educação para a primeira infância tem sido a mais impactada na redução de repasses de recursos e na inviabilização de novos investimentos nessa etapa da educação básica.

Acresço a esse debate que as crianças em situação de pobreza e extrema pobreza serão as mais impactadas pela ausência dos investimentos, tanto no que tange às questões estruturais, de espaços escolares, transporte para locomoção, falta de professores, quanto nas questões político-sociais, ou seja, falta de vagas, filas de espera, que violam direitos que pertencem a elas.

É preciso enfatizar a articulação da política educacional destinada às crianças pequenas que vivem em contextos empobrecidos na tratativa da garantia desse direito, e que esteja associada à outras políticas públicas, visando à redução das desigualdades sociais e educacionais, uma vez que “[...] a comunidade [empobrecida]

³⁹ Os dados podem ser consultados pela lei de acesso à informação, disponível em: <<http://dadosabertos.mec.gov.br/>>. Dados recentes sobre a inviabilização de recursos para a educação e, especificamente, para a educação infantil, também podem ser consultados em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/07/governo-corta-repasse-para-educacao-basica-e-esvazia-programas.shtml>>. Acesso em: 26 maio 2020.

precisa de [acesso aos] serviços públicos e [da articulação] de políticas públicas [...], mais do que outros grupos da sociedade [...]" (PEDAGOGA, 2019), como enfatizou a cursista.

Essas mudanças políticas afetam diretamente o trabalho pedagógico, haja vista os impactos que provocam dentro do campo político-legislacional. As políticas neoliberais se traduzem na invisibilidade das especificidades presentes na educação infantil, no que se refere às ações de cuidar-educar-brincar-interagir. Também privilegiam conteúdos em detrimento das singularidades regionais e dos contextos sociais, enfatizando-se que é para que "[...] preparemos nossos alunos com maior domínio de competências [...]" (ARROYO, 2013, p. 94), para atender as lógicas estruturais do mercado e do modo capitalista de produção.

Compreendo que as medidas que foram sendo adotadas pelos governos, com posicionamentos político-ideológicos neoliberais, desconsideram as crianças pequenas como sujeitos políticos – sujeito de direitos e demandantes de políticas públicas. São meninos e meninas que têm suas vidas impactadas pelas decisões governamentais, ainda que entendamos que "[...] a criança precisa ser respeitada e olhada como sujeito de direitos, [o que requer] políticas públicas para ela" (PROFESSORA, 2019).

Essas ponderações são um convite à reflexão sobre como tais políticas contribuem para a continuidade dos processos de desigualdade e exclusão social. Nessa conjuntura, é possível afirmar que a educação infantil é, hoje, um campo em disputa, uma vez que muitos interesses estão por trás dessas políticas desencadeadas para essa etapa da educação básica. Em contrapartida, entendo que é possível seguir no contrafluxo desses modelos padronizados, deterministas e excludentes, pensando em uma educação infantil que se configure como etapa educacional que reconheça as infâncias, as pluralidades e as especificidades dos sujeitos e dos territórios.

4.3 TERRITÓRIOS, DIREITOS HUMANOS, PROGRAMAS DE TRANSFERÊNCIA DE RENDA E POBREZA

Posso sair daqui pra me organizar
Posso sair daqui pra desorganizar
Da lama ao caos, do caos à lama

Um homem roubado nunca se engana [...]
Com a barriga vazia eu não consigo dormir
E com o bucho mais cheio comecei a pensar
Que eu me organizando posso desorganizar.

Chico Science e Nação Zumbi, 1994

A música de Chico Science e Nação Zumbi é um convite à reflexão. A composição traz elementos para se pensar os contextos empobrecidos da Grande Recife nos anos 1990. O movimento Manguebeat, criado por eles e alguns outros artistas, retoma a análise sobre a forma de ocupação da metrópole pernambucana e ao mesmo tempo de expropriação das condições dignas de vida das pessoas que foram habitar as margens dos manguezais recifenses.

O movimento Manguebeat, com viés musical, mas também de apelo às questões sociais e culturais, direciona olhares aos territórios empobrecidos que foram se delineando em Recife e aos impactos da pobreza urbana na vida de milhares de pessoas.

Tocada pela canção e provocada pelo movimento desta pesquisa, direciono olhares para os territórios empobrecidos da cidade de Vitória-ES e recorro à concepção de território como espaço onde um grupo ou determinado governo exerce o poder a partir de uma dada organização. Para Milton Santos (2001), seria território o local de ocupação, apropriação e utilização do espaço físico e as relações de vida estabelecidas com ele, ou seja, como lugar de residência, de ludicidade/lazer, de vínculos afetivos, de identidade com este espaço.

O território é o chão e mais a população, isto é uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre as quais ele influi. Quando se fala em território deve-se, pois, de logo, entender que está falando em território usado, utilizado por uma população (SANTOS, 2001, p. 96-97).

Para Santos (2001), dentro de um sistema econômico capitalista, marcado pelas relações de consumo, a produção social da pobreza é estrutural, ou seja, para manutenção dessas relações de apropriação de bens, de poder por uma parcela da sociedade, o capitalismo prevê a segregação social de outra parcela da população.

Santos (2001) ainda afirma que o espaço urbano, a partir do capitalismo e da globalização, tornou-se espaço do consumo, dividido entre os consumidores e

aqueles que não possuem condições de consumir. O consumo é visto pelo autor como elemento marcante de uma economia perversa, que exclui os indivíduos.

Nessa lógica do capital e da mercantilização, o espaço urbano foi produzindo a periferização social e territorial, a partir de novas formas de segregação em função do mercado imobiliário, do mercado de trabalho, de governança e interesses globais (SANTOS et al., 2017).

A segregação socioespacial consiste nos processos de exclusão social dentro do espaço geográfico de uma cidade, delineando a pobreza urbana e a marginalização das populações empobrecidas. Desse modo, retomo o debate realizado no capítulo anterior, elencando que os bairros Jaburu, Consolação e Gurigica – espaços onde estão localizados os Cmei participantes desta pesquisa – são espaços historicamente marginalizados, em que, majoritariamente, residem famílias empobrecidas.

Os três Cmei selecionados atendem a essas comunidades, sendo que dois deles somente foram inaugurados recentemente, entre os anos de 2014 e 2017, alertando-nos sobre a demora da ação do Estado em territórios periféricos.

Para a reflexão sobre esses territórios, no quarto encontro realizado na formação “Infâncias, avaliação e os contextos de vida de crianças em situação de pobreza e extrema pobreza”, foi convidada a professora Izabella Costa Santiago com a temática “Territórios e Infâncias”. Para a professora formadora, falar de territórios constitui-se como uma possibilidade de pensar quais as relações que temos, como profissionais da educação, estabelecidos com esses espaços (SANTIAGO, 2019)⁴⁰.

Refliço, junto aos profissionais, que olhares têm sido direcionados para esses territórios, identificados como bairros “[...] de extrema pobreza, com famílias trabalhadoras que vivem basicamente com um salário mínimo, enfrentando, assim, dificuldades para manter seus lares dignamente”, como relata uma professora cursista.

O espaço é compreendido pelos cursistas como “[...] um local marginalizado (que está à margem) da sociedade de Vitória, [...] pois muitos recursos que bairros nobres dispõe, aqui neste bairro deixam a desejar [...]” (PROFESSOR, 2019), evidenciando

⁴⁰ Palestra proferida pela Prof.^a Izabella Costa Santiago no 4º encontro da formação.

que ações governamentais são praticamente inexistentes ou de qualidade muito inferior em relação ao que é feito em outros bairros da capital.

Esses territórios são marcados por carência de condições dignas de moradia, de transporte, de saneamento básico, questões que deveriam ser de empenho do poder público e que provocam impactos na vida de milhares de pessoas, reverberando nos contextos escolares, como pude constatar na narrativa apresentada por uma cursista:

Constantemente tenho me deparado com situações de extrema pobreza, situação que eu tenho avaliado como miséria, como exemplo dou o fato de uma de nossas crianças apresentar um medo expressivo de utilizar o vaso sanitário. Convidamos a família do aluno [para vir ao CMEI] e no final constatamos que a casa onde a criança reside não possui vaso sanitário o que existe ali é um buraco onde se faz as necessidades que antigamente era chamado retrete ou privada, feito de madeira, com brechas entre as tábuas, onde é necessário agachar para fazer as necessidades. Este caso me traz a nítida explicação de uma desumanização das pessoas empobrecidas (DIRETORA, 2019).

O relato me ajuda a pensar sobre as carências materiais nesses contextos empobrecidos, bens que parecem ser simples para uma parcela da sociedade que possui condições financeiras, ainda não são acessíveis a todos. Evidencio, desse modo, que o Estado desempenha forte papel na sociedade capitalista que, historicamente, tem contribuído na produção das desigualdades territoriais existentes, atendendo à lógica da *urbe*⁴¹ contemporânea, que gera a falta de condições dignas de vida e de acesso a serviços públicos para as camadas sociais empobrecidas.

O geógrafo urbanista Aldo Paviani (1998) enfatiza que as periferias são destinadas aos destituídos do capital, sendo categorizadas a partir de quatro aspectos: moradia, trabalho, educação e cidadania. Em relação às moradias, o autor afirma que as periferias refletem a segregação socioespacial e que as condições de habitabilidade existentes são desiguais, faltando nesses espaços água, rede de esgoto, energia, coleta adequada de lixo, acessibilidade, transporte público, e quando existentes, são ofertadas de forma precária.

No que diz respeito ao trabalho, Paviani (1998) identifica que são as pessoas empobrecidas as mais impactadas pelas “lacunas do trabalho”, ou seja, aquelas que

⁴¹ Termo usado no campo da geografia para se referir a cidade, a aglomeração humana existente nas metrópoles.

tem menor acesso a empregos, menos qualificação e ainda as mais excluídas quanto à redução de postos de trabalho.

Paviani (1998) ainda reflete que a educação, política pública destinada a todos, não se configura para todos, condenando as pessoas mais pobres à falta de informação, colocando-as distantes socialmente, distância essa que se refere ao não conhecimento de direitos, bens ou serviços. Por sua vez, no último aspecto, relacionado à cidadania, o autor enfatiza que pessoas em condição de pobreza e extrema pobreza permanecem alijadas da participação política e social, revelando as desigualdades existentes entre os grupos sociais.

Em contextos urbanos, essas condições desiguais se acentuam, agravadas pelos processos históricos de segregação socioespacial. Tal apontamento nos dá a ler que o direito à cidade, apontado inicialmente por Lefebvre, em 1968, não se constitui para todos. Em um modo de economia capitalista, onde as relações com o espaço estão a serviço do mercado e da produção do capital, as cidades não são pensadas para que todos que nela estão usufruam dos espaços e bens culturais.

Dialogando com os apontamentos apresentados por Paviani (1988), Correia, Coelho e Salles (2018) afirmam que existem outros aspectos presentes na relação entre cidades e desigualdades territoriais, no que concerne à apropriação do espaço público por diferentes grupos sociais:

As dimensões de gênero, raça, orientação sexual e geração atravessam a nossa vivência do espaço urbano, proporcionam experimentações diversas e podem somar camadas de opressão que se combinam e entrecruzam, agregando elementos para a condição de segregação socioeconômica e espacial de alguns sujeitos (CORREIA; COELHO; SALLES, 2018, n.p.).

A dimensão social da pobreza e da ocupação territorial da cidade foi identificada no relato dos profissionais, destacando que questões relacionadas às condições de raça/cor e de classe, se fazem presentes nesses territórios, haja vista que, “[...] nota-se também a predominância de uma população negra, trabalhadora” (AEI, 2019). Para além da afirmativa da cursista, compreendo que a exclusão social também se constitui na condição de gênero, de classe, de orientação sexual e de geração, enfatizando, nesta pesquisa, a criança.

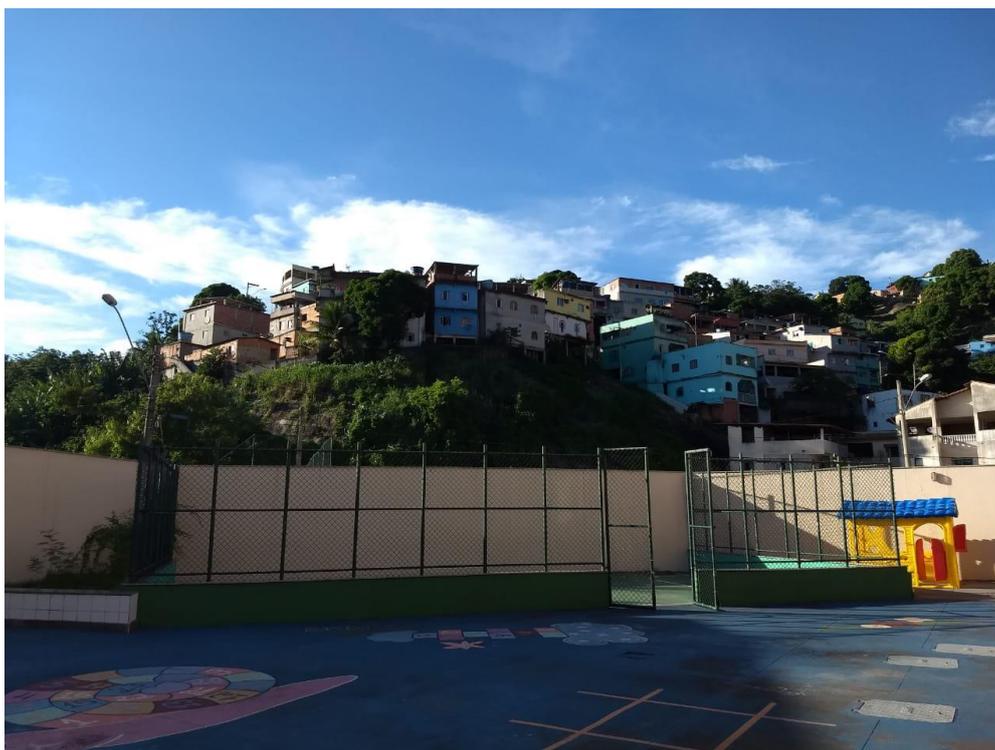
Sob o aspecto geracional, as crianças em contexto empobrecido têm suas experiências culturais e de lazer cerceadas pela ausência de espaços físicos destinados a elas, ou por outras condições, como a violência urbana, que atravessam o cotidiano desses bairros. Vale ressaltar que, mesmo não adentrando o debate sobre a violência nesta pesquisa, entendo “[...] a questão da violência como estratégia que materializa o grau máximo da desigualdade e da exclusão” (BAZÍLIO; KRAMER, 2008, p. 109).

Nas narrativas dos profissionais, foi possível compreender que os bairros onde os Cmei estão localizados são territórios complexos, com relatos sobre a criminalidade, uso da força policial, violência(s) e, concomitantemente, com poucas áreas ou atividades de lazer, que proporcionem experiências e brincadeiras para as crianças.

Esses meninos e meninas, muitas vezes, descrevem, nos ambientes escolares, as vivências nesses bairros, cujas “[...] cenas de violência [atingem] todos os níveis” [e em que não há] [...] liberdade para brincar na rua, pracinhas, entre outros” (PROFESSORA, 2019). Tal assertiva evidencia a falta de políticas públicas articuladas nesses territórios e, também, a urgência das instituições públicas – unidades de saúde, unidades escolares, centros de referência social – estarem atentas às políticas de proteção as infâncias e juventudes.

Ao falar, especificamente, das crianças matriculadas nesses três Cmei, debruicei-me a identificar em que cenário essas unidades de ensino estão inseridas, ou seja, a relação estabelecida entre os Cmei e o espaço geográfico.

Fotografia 5 - Espaço Geográfico do entorno de um Cmei



Fonte: Autora, mar. 2019.

A imagem apresentada exemplifica que os Cmei estão circundados por espaços físicos que retratam a periferização urbana, geralmente, morros e/ou encostas. Nota-se a proximidade do espaço escolar com esses territórios marginalizados e empobrecidos e que me instigam a pensar, junto com os profissionais desses Cmei, como as questões sociais vivenciadas pelas crianças nesses espaços reverberam no contexto escolar.

A professora Izabella Santiago, revela enxergar os contextos como espaços potencialmente educativos, instiga-nos a refletir “[...] o quanto [os territórios] nos trazem informações para pensar os sujeitos” (SANTIAGO, 2019).

Para a professora formadora, é necessário compreender que esse lugar, de moradia, de vida, de pertença desses meninos e meninas, conta as histórias de suas famílias, avós, tios, pais que, em determinadas circunstâncias, também construíram e constituíram esse lugar, que nele se estabeleceram, que por ele lutaram, resistiram. Entendo assim, que a relação com o território é histórica e de pertença, não podendo ser negligenciada.

Ao direcionar olhares para o território, a escola “descortina” os saberes existentes na comunidade, na cidade. São saberes que, por tantas vezes, foram desconsiderados nos contextos escolares, contudo, representam os coletivos sociais, comunitários, culturais existentes nos territórios (LEITE, 2015).

Assim, Araújo (2011) ajuda-nos a pensar sobre “[...] a materialização da cidade como espaço público de educação e de cidadania [que] reúne um conjunto de interpelações necessárias à sua construção como território do consenso e não de exclusão” (ARAÚJO, 2011, p. 135). Para que possamos pensar em uma cidade para todos, é necessário que ela seja um espaço permanente de articulação de políticas territoriais e sociais que considerem a educação, a cidadania e a justiça social, contrapondo os processos de exclusão.

A exclusão social ocorre a partir dos processos históricos e sociais de negação de direitos a grupos, coletivos ou comunidades. Nesse contexto, a pobreza também se configura como um fenômeno multidimensional, agravado pelo sistema econômico capitalista e pelos processos de globalização nas últimas décadas, que atende a interesses de uma parcela minoritária da população mundial, em detrimento da vida de milhões de outros.

Assim, enfatizo a produção social da pobreza e como esse fenômeno se constitui como uma violação dos direitos garantidos à humanidade, por meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Vale ressaltar que a DUDH foi um documento que surgiu após os horrores da segunda guerra mundial e que apresenta como primeiro artigo que “Todas as pessoas nascem **livres** e **iguais** em dignidade e em direitos. São dotadas de razão e de consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de **fraternidade**” (ONU, 1948, grifos meus). O que destaque é que todos os indivíduos, com base nessa declaração, possuem o direito de ter direitos, de serem livres e de pertencerem a uma comunidade.

Com base nos apontamentos elencados, como parte da formação desenvolvida com os professores, foi realizado, nos segundo e terceiro encontros, o debate sobre “Educação, pobreza e desigualdade social na perspectiva dos Direitos Humanos” e “Educação, pobreza e desigualdade social: de quais sujeitos estamos falando?”, trazendo o foco para o debate sobre educação, pobreza e desigualdade social e a

relação com os direitos humanos, como também com as políticas públicas intersetoriais, a partir de programas sociais e de transferência de renda. Para os diálogos com o grupo, foram convidadas as professoras Heloisa Ivone da Silva Carvalho e Ana Petronetto Serpa, nos dois momentos descritos, respectivamente.

Entendendo que a pobreza confere a esses sujeitos à negação de muitos direitos, dentre eles do direito à vida e à dignidade, buscou-se debater o papel da educação e das políticas públicas articuladas, mais detidamente, dos PTR, na garantia de direitos às pessoas empobrecidas, destacando a necessidade de enfrentamento da pobreza e de garantia de direitos às crianças pequenas, sendo o direito à infância com dignidade e à educação, primordiais para meninas e meninos na faixa etária de 0 a 5 anos, que estão em territórios periféricos marcados pela pobreza e extrema pobreza.

A professora formadora Heloísa Carvalho iniciou o segundo encontro afirmando que “[...] a pobreza é a maior negação de todos os Direitos Humanos [...]” (CARVALHO, 2019)⁴², um fenômeno mundial, produzido nas relações de poder, necessário à manutenção do sistema econômico. Assim, refere-se a Direitos Humanos como o conjunto de direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais, instituídos tanto no âmbito do indivíduo como no do coletivo, determinando a necessidade de igualdade e, ao mesmo tempo, de respeito às diferenças, em defesa da vida e da dignidade humana.

Confere-se aos Direitos Humanos o princípio universal, indivisível e interdependente, sendo um processo constante de construção e conquista social (MENDONÇA, 2015). A professora Heloísa apresenta, como eixos dos Direitos Humanos, “[...] o respeito à diversidade familiar, religiosa, de orientação sexual, o exercício da cidadania e a igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos” (CARVALHO, 2019).

Para compreender a pobreza como fenômeno produzido socialmente, recorro a concepção apresentada por Yazbek (2012) em que a pobreza é vista

[...] como expressão direta das relações vigentes na sociedade, localizando a questão no âmbito de relações constitutivas de um padrão de desenvolvimento capitalista, extremamente desigual [...]. Os ‘pobres’ são produtos dessas relações, que produzem a desigualdade no plano social,

⁴² Palestra proferida pela Prof.^a Heloisa Ivone da Silva Carvalho no 2º encontro da formação.

político, econômico e cultural, definindo para eles um lugar (YAZBEK, 2012, p. 289).

Assim, a professora formadora, baseando-se na correlação existente entre pobreza, educação e Direitos Humanos, questiona “[...] o quanto a pobreza e as desigualdades sociais atravessam a vida de todos nós [...]”, demarcando a escola pública como espaço em que “[...] a população que nós, [profissionais da educação], atendemos, é uma população violada em seus direitos humanos, principalmente porque envolve a não garantia desses direitos” (CARVALHO, 2019). Explicita, ademais, que em territórios demarcados pelas condições de pobreza e extrema pobreza, evidencia-se a violação aos direitos básicos, necessários à vida.

Tal afirmativa é notada nas considerações elencadas por uma cursista, ao destacar que “[...] as pessoas socialmente excluídas não têm acesso a certos direitos que são para o seu pleno desenvolvimento: saúde, educação, moradia, lazer, qualificação profissional, segurança e igualdade” (AEI, 2019). Compreende-se, portanto, que nem todos tem acesso, da mesma forma, aos direitos que foram garantidos por lei, evidenciando que a condição social de empobrecimento é um fator que determina essa violação de direitos.

Ao utilizar uma charge⁴³ como elemento disparador para a reflexão do grupo, a professora Heloisa Carvalho, no segundo encontro da formação, buscou exprimir como a negação de direitos às pessoas empobrecidas está presente no imaginário social dos brasileiros.

⁴³ Charge do cartunista Junião, publicada em 24 jun. 2015, em decorrência do debate à época, sobre a maioria penal. Disponível em: <<https://ponte.org/na-verdade-o-que-justifica-essa-reducao-e-uma-raiva-que-a-gente-tem-dessa-molecada-na-rua/>>. Acesso em: 19 mar. 2020.

Figura 4 - Charge sobre infâncias e adolescências empobrecidas



Fonte: Junião, 24 jun. 2015.

Assim, a professora formadora enfatiza que as violências e a barbárie estão fortemente vinculadas à condição social: de classe, de orientação sexual, religiosa, étnica. Os olhares que são impressos pela sociedade onde predominam os pensamentos “[...] do homem, branco, hetero, cristão [...]” (CARVALHO, 2019), colocam à margem negros, pobres, mulheres, LGBTQIA+⁴⁴, idosos e, crianças.

Carvalho (2019) destaca o que a imagem revela, na sociedade brasileira “[...] os olhares são diferenciados quanto se trata dos meninos e meninas pobres”, sendo o tratamento distinto em função da condição social. Para Arroyo (2019b), as infâncias e as adolescências empobrecidas são vidas ameaçadas, uma tensão histórica em que há o reconhecimento de algumas vidas dignas de viver e outras possíveis de ameaças e extermínio, que não merecem ser vividas.

44 sigla LGBTQIA+ agrega um grupo de pessoas que se reconhece por uma orientação sexual ou uma identidade de gênero diversa daquelas que a sociedade convencionou (orientação heterossexual; gêneros masculino e feminino). Ela é a evolução de GLS (gays, lésbicas e simpatizantes), de GLBT (gays, lésbicas, bissexuais e transexuais) e de LGBT. Disponível em: <<https://blogs.ne10.uol.com.br/social1/2020/06/30/o-que-significa-cada-letra-da-sigla-lgbtqia/>>. Acesso em: 19 jul. 2020.

Nota-se que, outros fatores também atravessam a vida de milhares de crianças e adolescentes, que muitas vezes ficam vulneráveis às violências, como é possível observar no relato de uma cursista

A pobreza no Brasil tem aumentado cada vez mais e o que vemos é um grande número de desempregados e a maioria que tem emprego sobrevive com salário miserável e, isso pode levar ao trabalho e exploração sexual infantil, abandono escolar e até a inclusão no crime (PROFESSORA, 2019).

Quando há a negação do direito à vida com dignidade, as vidas tornam-se “ameaçáveis”, como apontado por Arroyo (2019b), os sujeitos passam a ser violados também em todos os outros direitos. A pobreza se configura como reflexo da conjuntura econômica que tem tornado precárias as condições de vida e de dignidade de grande parcela da população. Os mais pobres são destinados às lacunas do trabalho, à informalidade, ao desemprego estrutural, à cidadania regulada, e as crianças, por sua vez, “[...] são cotidianamente [submetidas] a maus-tratos, negando-lhes os mais elementares direitos humanos, desintegrando-as física, psicológica e afetivamente” (GENTILI; FRIGOTTO, 2008, apud ARROYO, 2019b, p. 17).

A história brasileira nos rememora a negação de direitos durante longo período, marcado pela ditadura militar. A luta pela garantia de direitos se dá por meio da resistência dos diferentes movimentos sociais, principalmente, nos anos 1980, sendo consolidada por meio da promulgação da CF/88. Entretanto, o direito a ter direitos ainda não está consolidado na sociedade brasileira, como afirma a professora Heloisa Carvalho,

Estamos em 2019 e ainda precisamos falar de Direitos Humanos. Será que as famílias conhecem esses direitos? Será que a gente não culpa as famílias de responsabilidades que não são só delas? Qual o olhar para as crianças que a gente atende? (CARVALHO, 2019).

Tais questionamentos apresentados pela professora me levam a refletir sobre como se constitui a luta contra a pobreza no Brasil e a afirmação de direitos destinados às pessoas empobrecidas, mais detidamente, às crianças em condição de pobreza e extrema pobreza. Entende-se que a pobreza é uma violação de direitos e as políticas públicas, dentre elas a educação, possuem um importante papel no enfrentamento desse fenômeno, de modo a proporcionar o acesso, a permanência e o direito à aprendizagem.

Contudo, nos cotidianos escolares dos Cmei, reflete-se “[...] a realidade dura de crianças que chegam com muita fome” (AEI, 2019). Os relatos de crianças e famílias anunciam aos profissionais da educação a falta de condições dignas de vida, como descreve uma cursista: “[...] presenciei a mãe de um aluno dizendo que não mandaria o filho para escola, pois o mesmo (sic) sentia-se envergonhado por não ter calçados” (AEI, 2019).

Esses relatos de situações de fome e miséria fazem-me refletir sobre as formas degradantes de vida das crianças e das famílias nessas comunidades. Nota-se, nas narrativas apresentadas, a ausência do mínimo necessário para a alimentação diária das crianças e a ausência de objetos materiais, como o calçado, que produzem nas pessoas empobrecidas o sentimento de humilhação e vergonha.

A professora Ana Petronetto Serpa (2019)⁴⁵, convidada para participar no terceiro encontro do curso de extensão, descreve que “[...] a humilhação é fator de sofrimento das famílias”, esclarecendo que esse sentimento evidencia as injustiças vividas pelos sujeitos, que violam a integridade e o reconhecimento da pessoa humana.

A professora formadora, destacou que o direito à alimentação foi reconhecido recentemente, em 2010, por meio da Emenda Constitucional nº 64/2010, quando passou a ser considerado um “direito humano básico”, incluído no artigo 6º da CF/88. Uma vez que se alimentar “[...] não pode ficar condicionado as leis do mercado, é preciso assegurar a todos o direito humano à alimentação” (SERPA, 2019). Todavia, ainda hoje, o que se vê são milhares de famílias – mulheres, idosos, crianças – em situação de fome no Brasil.

A fome e as condições precárias de higiene, de falta de saneamento básico, de moradia mostram a face mais perversa e humilhante da desigualdade social e da pobreza, como evidenciei na narrativa de uma cursista: “[...] convivemos com [famílias que relatam] a falta de saneamento básico, água potável, moradia digna, saúde, é a falta de políticas públicas dos governantes” (PROFESSORA, 2019).

A professora Ana Petronetto Serpa (2019) alerta-nos que, além da condição social, está o aspecto étnico-racial, enfatizando que a população pobre e negra é a mais

⁴⁵ Palestra proferida pela Prof.^a Ana Petronetto Serpa no 3º encontro da formação.

impactada na violação desses direitos. Tal apontamento foi evidenciado na atividade de uma cursista que, ao afirmar que as populações empobrecidas são majoritariamente negras, enfatiza que “[...] Entre os negros, a privação de direitos é bem maior” (PROFESSORA, 2019).

Forde (2019), ao debater os direitos humanos no Brasil, problematiza que a população negra passou “[...] a ter estatuto de pessoa humana há 130 anos” (FORDE, 2019, p. 66), que além de ser muito recente para um país com mais de 53% de negros e negras, a existência desse estatuto da pessoa humana “[...] ainda não é reconhecida plenamente no bojo das relações sociais e institucionais brasileiras” (FORDE, 2019, p. 66).

Retomo, dessa maneira, a compreensão de que a pobreza é uma questão social e que, para a manutenção da relação de riqueza-pobreza, relações e usos do poder de dominação-subordinação das camadas empobrecidas foram colocados em curso, produzindo a exclusão social.

Contra-pondo-se ao processo de exclusão social, enfatizo que é preciso compreender a pobreza de forma multidimensional, uma vez que, a “[...] massificação da pobreza extrema está levando ao seu replanejamento. Para vê-la como questão social, torna-se obrigatório encará-la como uma questão política: como um problema de Estado” (ARROYO, 2013, p. 100).

Serpa (2019) afirma que a pobreza não pode ser encarada de forma natural, como se fosse uma condição inerente das famílias serem pobres. Esclarece que a pobreza é resultado de processos históricos, sociais e se configura como resultado de decisões políticas que atuam para atender a interesses de grupos específicos, contra-pondo-se à concepção de garantia de direitos de todos.

Dialogando com os apontamentos de Arroyo (2013), a professora Ana Serpa (2019) destacou a importância de compreender a pobreza como um fenômeno “[...] que foi tardiamente considerado no Brasil como uma questão social [...]” e, conseqüentemente, tardiamente pensada nas políticas públicas.

Na história do Brasil, primeiro temos a escravidão, que perdurou até 1888, já na virada do século XX, a pobreza começa a se manifestar nos territórios: as favelas, os cortiços, principalmente no Rio e em São Paulo. A pobreza era uma questão de polícia, como também foi considerada como uma questão

das igrejas, de caridade. No início do século XX, as crianças das camadas mais pobres começam a ser tratadas como 'trombadinhas', 'pivetes', como apresentou os estudos de José Murilo de Carvalho. Depois a questão social passa a ser uma questão médica, em função da mortalidade infantil e jurídica, com os juizados de menores. Vejam só, não é a política da escola pública para todos que aparece, é o juizado (SERPA, 2019).

Ao enfatizar o contexto histórico, a referida professora destaca que a escola não foi pensada como uma política pública para todos, também destinada às infâncias e adolescências empobrecidas, o que só foi considerado muito tardiamente, com a CF/88.

Em diálogo com os apontamentos de Serpa (2019), Arroyo (2019b) enfatiza que a sociedade brasileira, historicamente e ainda atualmente, direciona olhares punitivos e repressivos para as infâncias e adolescências empobrecidas, desconsiderando as condições reais de vida desses meninos e meninas. Por isso, mesmo a educação se configurando como um direito descrito na Carta Magna, as condições de acesso e permanência dessas crianças e adolescentes nas escolas são desiguais no país.

Somente após a promulgação da CF/88, que acentuou a necessidade de erradicação da pobreza e enfatizou a política de assistência, dando visibilidade à política de seguridade social, programas sociais foram sendo pensados para o enfrentamento à fome e à miséria no país. Na década de 1990, vê-se o expoente crescimento de programas de transferência de renda, em estados e municípios e, no final dessa década, programas organizados pelo governo federal. Entretanto, os PTR tomam maior proporção, como uma política pública, no Governo Lula, em 2003 (SILVA, 2007).

Cararo (2015) ajuda-nos a compreender a necessidade de articulação de PTR, uma vez que, o adensamento da pobreza no contexto brasileiro se dá pela má distribuição de renda. Mesmo sendo uma das maiores economias do mundo, ainda permanecem bolsões de pobreza e miséria. A pobreza não se constitui como um problema causado pela falta de recursos, sendo necessário “[...] considerar a maneira pela qual se distribui a riqueza gerada socialmente – com alto grau de desigualdade – e, mais do que isso, com alto grau de concentração” (CARARO, 2015, p. 141).

Diante do cenário de concentração de renda por parte de alguns e, acentuadamente, do empobrecimento massivo de grande parte da população, com a adensamento da

fome e da miséria, o Governo Lula, em 2003, buscou a sistematização de programas sociais, compilando-os no PBF, que buscou fortalecer as políticas sociais estruturantes e tem como finalidade

[...] combater a fome, a pobreza e as desigualdades por meio da transferência de um benefício financeiro associado à garantia do acesso aos direitos sociais básicos – saúde, educação, assistência social e segurança alimentar; promover a inclusão social, contribuindo para a emancipação das famílias beneficiárias, construindo meios e condições para que elas possam sair da situação de vulnerabilidade em que se encontram (SILVA, 2007, p. 1433).

O PBF visa ao atendimento de famílias em situação de pobreza e, quando há crianças e adolescentes que são beneficiários do programa, cabe à família o cumprimento das condicionalidades saúde e educação, que são “[...] contrapartidas com vistas a certificar o compromisso e a responsabilidade das famílias atendidas e representam o exercício de direitos [...]” (SILVA, 2007, p. 1433).

Dados do MEC, em 2019, mostram que de 13,7 milhões que são beneficiárias no PBF, uma redução significativa quando comparada aos dados do mesmo Ministério em 2009, em que 17 milhões de crianças e adolescentes no país eram beneficiárias do programa. Além disso, desses 13,7 milhões de crianças e adolescentes beneficiárias, 12,5 milhões estão frequentando as escolas, atendendo a condicionalidade educação. (BRASIL, 2019).

Pensando o contexto de realização desta pesquisa e com base nos dados disponibilizados pelo SGE/Seme/PMV, foi possível identificar o total de crianças beneficiárias do PBF que, mesmo não se constituindo a educação infantil como condicionalidade, estão matriculadas nos 3 Cmei em questão.

TABELA 18 - QUANTIDADE/PERCENTUAL DE CRIANÇAS MATRICULADAS E BENEFICIÁRIAS DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA

Cmei/PBF	ABS	CAMS	LMC	Total
Crianças beneficiárias do PBF de 0 a 3 anos (creche)	14 (21,54%)	62 (41,33%)	36 (29,03%)	112 (33,04%)
Crianças beneficiárias do PBF de 4 a 5 anos (pré-escola)	51 (78,46%)	88 (58,64%)	88 (70,97%)	227 (66,96%)
Crianças beneficiárias	65	150	124	339
Crianças matriculadas	130	371	295	796

Fonte: SGE/Seme/PMV, 2020.

Os dados mostram que, das crianças que estão matriculadas nessas três unidades de ensino, entre 40% a 50% do total de matrículas, uma parcela significativa, é beneficiárias do programa, contribuindo para que meninos e meninas desses territórios alcancem condições mais dignas de vida – acesso a políticas como saúde e educação, e à alimentação escolar –, assim como suas respectivas famílias. Por outra via, observo que, as crianças de 0 a 3 anos representam menos da metade em relação às crianças de 4 e 5 anos.

Tais dados alertam para o que Rosenberg (2006) já apresentava, ou seja, as crianças pequenas, entre 0 e 3 anos, são as mais impactadas pelas condições de pobreza. São as crianças nessa faixa etária que têm menos acesso ao ensino infantil e que necessitam de políticas de fortalecimento no campo da saúde, da assistência, da educação e da proteção social, tais como: aleitamento materno, vacinação, nutrição, proteção contra às violências.

Além desse aspecto, saliento que até os anos 2000, “[...] nenhuma ‘bolsa’ foi criada para as crianças pequenas [...]” e que a criação do primeiro programa destinado a crianças de 0 a 6 anos, o Programa Bolsa Alimentação, em 2001, não foi elaborado pelo governo federal como uma “[...] estratégia acoplada de ampliação de vagas em creches e pré-escolas [...], [o que evidencia uma “[...] opção política dificilmente compreensível para além da interpretação de discriminação contra crianças pequenas” (ROSEMBERG, 2006, p. 70).

Todavia, os PTR se constituem como uma possibilidade às famílias empobrecidas de enfrentamento da pobreza, constituição e fortalecimento da renda, inserção social e acesso às políticas sociais, como apontado por uma profissional: “[...] penso que os programas sociais contribuem substantivamente para a melhoria da qualidade de vida dos mais pobres. Exemplo é o [Programa] Bolsa Família, que tem ajudado milhares de pessoas que vivem em situação precária” (PEDAGOGA, 2019).

Outra cursista aponta a experiência do diálogo com as famílias sobre a importância dos PTR que, ao serem articulados com outras políticas estruturantes, fortalecem a autonomia dos sujeitos, o conhecimento sobre seus direitos e a luta contínua para garanti-los.

A transferência de Renda é uma forma de combater a situação vulnerável em que vivem as famílias, na sala de aula na qual eu trabalho, existem experiências, como: PBF (Programa Bolsa Família), BPC (Benefício de Prestação Continuada) e o Aluguel social. Conversamos sobre estes programas: a importância e a diferença que faz na vida delas e a luta constante que devem fazer para superar as situações apontando os direitos garantidos [...] (PROFESSORA, 2019).

Contudo, a compreensão social sobre os programas sociais, mais especificamente sobre os programas de transferência de renda, exprimem o imaginário social ainda presente nos dias atuais, como política assistencialista ou compensatória, que gera dependência entre seus beneficiários, o que se evidencia nos relatos de duas profissionais ao se referirem aos PTR:

Estes proporcionam um certo poder aquisitivo às famílias atendidas, mas infelizmente, além das más administrações dos programas, vemos muitas pessoas deixarem de 'correr atrás do pão de cada dia', por serem 'sustentadas' por tais incentivos, o que sabemos, não é o objetivo (DINAMIZADORA, 2019).

[...] não são eficazes para erradicar a pobreza. Acredito que a perpetuam. Imagino o que teria acontecido se todo o dinheiro gasto com os programas sociais ao longo de décadas tivesse sido investido em parcerias e incentivos fiscais com multinacionais, pequenas e grandes empresas das mais diversas áreas, faculdades, escolas entre outros, visando à educação e à geração de renda (PROFESSORA, 2019).

Tais pensamentos exprimem uma compreensão presente no imaginário social e reforçado pelas mídias televisivas acerca da intencionalidade e eficiência do PBF. Segundo Serpa (2019), quando o programa foi iniciado, em 2003, tanto a “elite brasileira” quanto os telejornais enfatizaram a política como compensatória e assistencialista.

Para Rego e Pinzani (2014), parte da sociedade mais abastada financeiramente considera uma vergonha a “dependência econômica” do Estado, não compreendendo o PBF como uma política social de redistribuição de renda. Para os autores, seria “[...] o medo do parasitismo, [que] é típico da moderna sociedade capitalista [...]” (REGO; PINZANI, 2017, p. 55), que não considera o sistema socioeconômico que gera desigualdades e coloca à margem parcela significativa da população.

Por outra via, quando apresentado por uma cursista a possibilidade de parceria entre público-privado, mostra-se o quanto a compreensão do Estado Mínimo tem se feito presente no pensamento social, evidenciando aos setores privados a necessidade de

direcionamento das políticas públicas e, mais enfaticamente, as políticas educacionais.

Destaco que as políticas públicas intersetoriais se configuram como uma possibilidade de fortalecimento de atendimento às crianças pequenas e de auxílio às famílias que, por meio dos programas sociais, como o PBF, estão acessando a rede de serviços básicos e outros direitos que por tanto tempo lhes foram negados e negligenciados pelo Estado. O PBF, quanto às condicionalidades, atua, principalmente, no que está relacionado ao acesso a serviços básicos, fortalecendo a intersectorialidade.

Evidencio, ainda, que no município de Vitória, se constituíram, a partir da implantação do Suas⁴⁶, as Câmaras Territoriais e os Coletivos Territoriais de Proteção Social (CTPS). Criada em 2006, a primeira Câmara Territorial foi implantada em São Pedro e, gradativamente, seis outras câmaras foram instituídas no município de Vitória. As Câmaras Territoriais se consolidaram como “[...] espaços mais descentralizados onde se pudesse construir a intersectorialidade” (SERPA, 2012, p. 100-101) e têm como objetivo tecer relações entre os diferentes agentes institucionais, mais enfaticamente os gestores públicos, com a finalidade de “[...] enfrentar os complexos problemas da cidade, superar a fragmentação dos conhecimentos e das estruturas sociais para gerar mudanças mais significativas na vida da população” (SERPA, 2012, p. 100-101).

O CTPS se constituiu na integração de diferentes serviços sociais que eram ofertados no mesmo território, com o intuito de retirar os diferentes sujeitos/instituições das ações isoladas e fragmentadas, para que pudessem dialogar sobre as questões territoriais (SERPA, 2012).

Concomitante as ações do CTPS, foram articuladas as redes socioassistenciais, compostas por técnicos que atuam mais diretamente na ação com os munícipes. Essas redes articulam ações intersetoriais entre saúde, educação e assistência social e/ou outras instituições que atuam em um território da cidade. Por um período, as redes socioassistenciais deixaram de atuar da forma como foram articuladas, tornando-se mais fragilizadas nos territórios. Contudo, desde 2018, as secretarias municipais têm buscado fortalecer esses coletivos que atuam nos territórios do

⁴⁶ O Sistema único de Assistência Social, conhecido pela nomenclatura **Suas**, foi criado em 2005, com base na Resolução, nº 27/2005, do Conselho Nacional da Assistência Social. Em 2011, após a aprovação do projeto de lei nº 189/2010, foi sancionado pela então presidente Dilma Rousseff.

município. Atualmente, as reuniões de rede socioassistencial ocorrem em diferentes territórios, nos quais atores institucionais dialogam sobre as necessidades e demandas das comunidades atendidas, com a finalidade de fortalecer as políticas de intersetorialidade.

Nota-se, nos relatos dos cursistas, a necessidade de participação das unidades de ensino nessas redes, para o fortalecimento das políticas sociais junto às famílias e, conseqüentemente, as crianças, matriculadas no Cmei, como descreve uma cursista:

Temos colocado as situações em nossas reuniões de rede, onde a presença de outros equipamentos auxiliam para a compreensão da real situação dessas famílias, onde dialogamos como podemos estar auxiliando essas famílias, porque muitas delas são tão marginalizadas que nem possuem conhecimentos dos programas sociais oferecidos, programas esses que podem auxiliar essas famílias para um mínimo de dignidade (DIRETORA, 2019).

Enfatiza-se, também nas narrativas apresentadas pelos cursistas, a necessidade de compreender a pobreza como parte das discussões político-pedagógicas, bem como entender a escola como espaço de participação social, fortalecendo, assim, os coletivos sociais presentes nessas comunidades, bem como garantir a participação das famílias na construção de uma escola emancipadora, na tratativa de garantir os direitos às crianças pequenas.

Ainda necessitamos falar desta situação envolvendo as pessoas nos movimentos existentes, nos conselhos, fortalecer a participação nas reuniões com as famílias, [para que] tenham voz para afirmar o que é bom ou não, sensibilizar para o empoderamento feminino (PROFESSORA, 2019).

Se a afirmativa é de que é necessário enfrentar a pobreza a partir da articulação de políticas públicas, é fundamental entender como a educação tem sido garantida como direito social a esses coletivos nos territórios empobrecidos.

Para Arroyo (2013), as infâncias e as adolescências são as mais impactadas pela pobreza, por isso, entende-se que a educação é direito social que demanda de políticas sociais em que a luta por escolas é a luta por territórios de justiça. Isso significa pensar a educação desde a construção de escolas mais próximas às comunidades, com a elaboração de políticas de acesso e permanência, até políticas curriculares que afirmem a memória e a história dos diferentes povos e coletivos e garantam o direito à aprendizagem.

Para além da compreensão político afirmativa da educação pública, acentuo a importância de pensar a pobreza dentro da perspectiva curricular, haja vista que, no curso histórico de constituição das instituições escolares, as práticas educativas-avaliativas se consolidaram a partir das lógicas de homogeneização e de padronização de comportamentos, corpos, mentes, ações. A escola pensada a partir da seriação, fragmentação de conteúdo, processos de aprovação-reprovação gera mais desigualdades e exclusão social. Contrapondo-me a essa escola centrada na homogeneidade, entendo ser necessário dar centralidade aos sujeitos e suas experiências de vida para compor novas formas de se pensar e organizar a escola.

Nesse sentido, a professora Heloísa Carvalho enfatizou a urgência na garantia do direito da criança à educação, caso contrário, “[...] a criança nem chega à escola [...]” (CARVALHO, 2019). Por outro lado, não basta apenas o acesso ao espaço escolar, exige-nos direcionar olhares para essas crianças com “[...] realidades totalmente antagônicas [...]”, enfatizando a importância de levar em consideração as diferentes condições de vida das crianças nos planejamentos escolares, nas práticas educativas e avaliativas.

Destaca Carvalho (2019) a necessidade de conhecer as crianças e pensar em proposições curriculares que lhes garantam conhecer seus direitos, sua história, dialogar com seus saberes, para a construção de novos conhecimentos, o que também foi apresentado por uma cursista: “[...] daí a importância de a gente conhecer os nossos alunos, ao tentar olhar de maneira diferenciada, a gente modifica a maneira de lidar com a criança” (PROFESSORA, 2019).

Destarte, no segundo encontro, em que foi desenvolvida a temática “Educação, pobreza e desigualdade social na perspectiva dos Direitos Humanos”, houve a participação da professora Keila Barbara Silva, que apresentou um relato de experiência sobre um projeto pedagógico desenvolvido em dois Cmei, localizados em uma comunidade periférica no centro da cidade de Vitória, a partir da relação de pertença e identidade com o território e com o contexto histórico-cultural desse lugar. A professora destaca que, “[...] apesar dessas (sic) comunidades serem retratadas na mídia como espaço de toda a violência e de toda ausência, essa comunidade também

tem muita história para contar: muita coisa, muita gente interessante que vive lá” (SILVA, 2019)⁴⁷.

A professora Keila Silva (2019) enfatizou que, historicamente, “[...] esses territórios foram marcados pela ausência do poder público [...]”, sendo apenas o Cmei o espaço público que está por lá há mais tempo. Nessa explanação, os apontamentos da formadora elucidam a existência de um processo também histórico de negação de direitos às comunidades empobrecidas da cidade de Vitória.

O desenvolvimento do projeto pressupôs o movimento de escuta, participação e construção coletiva de conhecimento e da relação de pertença e de identidade das crianças do Cmei com as histórias desse bairro, explorando o samba como elemento cultural desse lugar.

Ao desenvolver práticas educativas que considerem esses contextos, nota-se os saberes existentes nesses espaços que são negligenciados nos currículos escolares. Direcionar olhares para os territórios também significa “[...] discutir a realidade de nossas crianças e do espaço em que nossos Cmei estão inseridos e de que forma podemos resgatar a potências onde muitos enxergam apenas ausências” (PROFESSORA, 2019).

Por isso, a escola exerce papel importante ao promover ações que considerem as realidades socioculturais de crianças, adolescentes, jovens e adultos levando em consideração os interesses e as necessidades desses sujeitos, o que requer outras formas de pensar os processos de aprendizagem e, conseqüentemente, de “ensinagem”, na afirmação da escola como espaço de humanização e de exercício da cidadania.

Também foi apresentado, no quarto encontro da formação, cuja temática foi “Territórios e Infâncias”, um relato de experiência desenvolvido em outra comunidade periférica da Cidade de Vitória, no bairro Jesus de Nazareth, que culminou na dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades, pelo Ifes, da professora Izabella Costa Santiago.

⁴⁷ Relato de experiência proferido pela Prof.^a Keila Barbara Silva no 2º encontro da formação.

Essa pesquisa, desenvolvida pela referida professora em uma escola de ensino fundamental do município de Vitória, buscou “[...] olhar para a cidade e olhar para o entorno, onde está a nossa escola” (SANTIAGO, 2019). A professora formadora destaca que é preciso pensar a cidade como direito a todos, a partir de seus territórios, considerando-os como espaços educativos.

Revela-se, dessa forma, a possibilidade de romper com os muros da escola, circular pelo bairro, articular ações de integração bairro-escola. Se a compreensão é de que a cidade educa (FREIRE, 2007), não podemos deixar de considerar os territórios empobrecidos como espaços de constituição da(s) identidade(s) daqueles que neles habitam e/ou também trabalham. Pensar nessas crianças e adolescentes dos bairros periféricos da cidade significa problematizar as contradições que na cidade também se fazem presentes. Entendo, portanto, que

Tal perspectiva se materializa quando a Educação é entendida como atividade na qual educadores e educandos, mediatizados pela realidade, aprendem e extraem dela o conteúdo da aprendizagem, atingindo um nível de consciência elevado, capaz de impulsioná-los a atuar na realidade visando à transformação social (CHISTÉ; SGARBI, 2015, p. 88).

Chisté e Sgarbi (2015) nos ajudam a compreender que a educação escolar é intencional, por isso não é neutra e nem evasiva, acrescentando que a forma como se dá a intervenção junto aos sujeitos também é intencional diante do modo de se organizar e funcionar as sociedades.

Nesse sentido, entendo que a educação, quando compreendida como processo pelo qual se constitui o sujeito, enquanto ser individual e também dentro de uma coletividade, é o que move novas ações e, conseqüentemente, novas mudanças, levando ao conhecimento do sujeito sobre si, sua condição e seu fortalecimento enquanto sujeito de direitos. Como evidenciei na narrativa de uma cursista, “[...] é possível pensar a escola como espaço de cidadania e humanização” (PEDAGOGA, 2019).

Além disso, acentuo que é possível considerar as experiências dessas comunidades e oportunizar às crianças a conhecerem as histórias e trajetórias de luta e conquista de suas comunidades, acentuando a relação de identidade e pertença ao coletivo no qual estão inseridas, “[...] compreendo que, quando ampliamos o currículo da

Educação Infantil, incluindo os saberes comunitários, [damos] sentido às aprendizagens das crianças” (PEDAGOGA, 2019).

Diante dos relatos de experiências apresentados, entendo que, a escola, ao conhecer e pensar sobre os territórios, torna possível conhecer as realidades sociais vividas pelas crianças, problematizá-las e, ao mesmo tempo, considerá-las nas práticas escolares, entendendo que os territórios também se constituem como espaços educativos. A partir das narrativas das professoras formadoras, observei a possibilidade de o coletivo de profissionais cursistas da formação direcionarem olhares para as crianças e para os contextos empobrecidos de vida,

[...] para debatermos este tema e aproximarmos a comunidade de nossa equipe, para conhecermos a real vivência dessas famílias e, depois, em coletivo, escolhermos juntos caminhos que possam contribuir para repensar e debater as nossas práticas educativas mediante à pobreza vivida por nossa clientela (DIRETORA, 2019).

Nesse aspecto, evidenciei que, para os professores, ao abordarmos a temática em processo formativo, houve o entendimento de que “[...] a educação precisa ir além das salas de aula. Ela pode ser um importante elemento para a compreensão e enfrentamento à pobreza” (PROFESSORA, 2019).

O que se pode compreender é que, ao debater a temática da pobreza nos contextos escolares, os profissionais envolvidos na formação entendem a necessidade de direcionar olhares para a questão social da pobreza, nos diálogos dentro da formação inicial e continuada:

A escola tem uma grande responsabilidade no enfrentamento das condições que produzem e reproduzem a pobreza. Ela pode oferecer informações que motivam a reflexão, fortalecem valores de justiça, respeito, aproximando vozes e experiências humanas (PROFESSORA, 2019).

Nota-se que o entendimento da função política e social desempenhada pela escola em aproximar os diferentes sujeitos, não apenas sob a perspectiva educacional, mas como necessidade de articulação com outras políticas, no fortalecimento da garantia de direitos às crianças e às famílias.

Arroyo (2019a) enfatiza que as questões sociais que atravessam o cotidiano da escola estão intimamente ligadas à garantia do direito educacional – acesso, permanência e qualidade – dando centralidade à relação entre justiça, pobreza e educação. Assim, o

autor reflete sobre a necessidade de direcionar olhares para esses contextos empobrecidos, considerando as formas com as quais a escola pode trabalhar os conhecimentos advindos dessas realidades.

A valorização das experiências sociais sinaliza possibilidades de construção de uma escola que reconheça as histórias de luta, de resistência, os conhecimentos produzidos pelos coletivos empobrecidos e que seja significativa para esses sujeitos, refletindo mudanças nas práticas educativas-avaliativas e dos currículos.

4.4 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS CONTEXTOS EMPOBRECIDOS

Ao considerar o direito à educação para as crianças pequenas, na garantia do acesso e permanência, também direciono a atenção para a concepção de educação infantil afirmada nesta pesquisa, que visa o direito ao conhecimento e à qualidade das práticas educativas-avaliativas.

Desse modo, o quinto, o sexto e o sétimo encontro do curso de extensão foram direcionados ao debate sobre a avaliação da aprendizagem na educação infantil, pensando-a sob três perspectivas: a avaliação a partir dos contextos políticos e da legislação; a avaliação e as formas de documentação pedagógica; e a avaliação e a produção textual, a partir da análise de relatórios descritivos.

Para a realização do quinto e parte do sexto⁴⁸ encontro, foi convidada a professora Maria Nilceia de Andrade Vieira, com as temáticas “Educação, pobreza e desigualdade social: a relação com a avaliação da aprendizagem” e “Avaliação na educação infantil: formas de documentação pedagógica”, respectivamente.

A referida professora inicia o debate apresentando que, no contexto da educação, e mais detidamente da educação infantil, existem diferentes formas de avaliação:

⁴⁸ O sexto encontro foi dividido em dois tempos: o primeiro momento contou com a participação da professora Maria Nilceia Vieira, abordando a temática da “Avaliação na Educação Infantil: formas de documentação pedagógica” e, no segundo momento, o grupo foi dividido em 5 pequenos grupos, em que iniciaram a análise dos relatórios avaliativos. Essa atividade se estendeu para o sétimo encontro, em que a professora Renata Duarte Simões contemplou o debate sobre “Avaliação da Aprendizagem na Educação Infantil e pobreza: diálogos tecidos a partir da análise de relatórios e das experiências vividas”.

institucional, da aprendizagem, de desempenho dos servidores (VIEIRA, 2019)⁴⁹. Contudo, neste debate, seria aprofundada a temática da avaliação da aprendizagem na educação infantil.

A avaliação educacional constitui um tema polêmico, que provoca tensionamentos nos diferentes níveis e etapas da educação, seja relacionado à aprendizagem, à instituição, ao desempenho dos profissionais, seja às políticas públicas. Atualmente, a avaliação mantém-se na centralidade das políticas educacionais, sobretudo com a ampliação da realização de testes padronizados e em larga escala, impulsionando debates e promovendo estudos que analisam seus impactos sobre outras questões atinentes ao campo educacional [...] (VIEIRA; COCO, 2016, p. 813).

Entende-se que, ao falar de avaliação da aprendizagem, várias outras questões estão implicadas, como as práticas pedagógicas, o currículo, os espaços tempos de planejamento, as políticas públicas de formação e valorização de professores e, por isso, a avaliação torna-se um campo de tensionamentos entre debates políticos e seus impactos em contextos escolares.

Diante das considerações, a professora Maria Nilceia Vieira apresenta um estudo, desenvolvido por ela e pela professora Valdete Coco, na Ufes, denominado “Mapeamento da Educação Infantil no Espírito Santo”, que buscou fazer um levantamento sobre os contextos de ensino, aprendizagem, formação e práticas da educação infantil, evidenciando as formas de avaliação no contexto educacional para a primeira infância e esclarecendo que a educação infantil vem se afirmando no campo das políticas públicas e das práticas pedagógicas. Assim, o levantamento realizado pelas professoras junto aos gestores da educação pública dos 78 municípios do Espírito Santo buscou identificar as formas de avaliação que acontecem na primeira etapa da educação básica.

TABELA 19 - O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS AVALIATIVAS NAS INSTITUIÇÕES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO ESPÍRITO SANTO

Práticas avaliativas em instituições municipais de EI – ES	Sim		Não		Em parte		Não respondeu		Total	%
		%		%		%		%		
Avaliação institucional	23	32	36	44	12	15	07	09	78	100
Avaliação formalizada dos profissionais	18	23	36	46	16	21	08	10	78	100

⁴⁹ Palestra proferida pela Prof.^a Maria Nilceia de Andrade Vieira no 5º encontro da formação.

Avaliação formalizada das crianças	58	74	09	12	08	10	03	04	78	100
------------------------------------	----	----	----	----	----	----	----	----	----	-----

Fonte: VIEIRA; COCO, 2014.⁵⁰

Os dados apresentados pela referida professora mostram que na educação infantil as práticas de avaliação ocorrem em três modalidades: avaliação da instituição, dos profissionais e da aprendizagem das crianças. Nesta última, dos 78 municípios que responderam ao questionário, 58 realizam, no âmbito da municipalidade, registros dos percursos de aprendizagem das crianças de 0 a 5 anos, o que corresponde a 74% do total de municípios do estado do ES. Assim, evidencia-se que, no contexto capixaba, a avaliação da aprendizagem das crianças pequenas apresenta índices significativos, revelando que a educação infantil tem se afirmado como primeira etapa da educação básica e, ao mesmo tempo, consolidado práticas pedagógicas, como a avaliação.

Desse modo, a professora convidada buscou refletir com o coletivo sobre como as práticas de avaliação não são apenas práticas de registros ou práticas dissociadas, afirmando que a avaliação “[...] não é só uma ação de elaborar um relatório ou de verificar o que a criança aprende ou não aprende, ou de indicar aquilo que ela pode fazer de melhor. A avaliação tem um contexto político, ético, filosófico e técnico” (VIEIRA, 2019).

Ao pensar sobre o contexto político, Vieira (2019) explica que as políticas educacionais são fortemente tensionadas no campo das macro políticas, tornando-se um campo em disputa por diferentes sujeitos com interesses político-econômicos. Fundamentando-se nos estudos de Ball⁵¹ (2001) e Mainardes (2006), a professora convidada explica a necessidade de se fazer uma “[...] análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua

⁵⁰ Dados elaborados pelas autoras com base na coleta realizada para a pesquisa “Mapeamento da Educação Infantil no Espírito Santo” (PESQMAP). Parte do estudo está publicado no artigo “Contextos e práticas de avaliação na Educação Infantil, da Revista Nuances: estudos sobre educação de set/dez de 2014.

⁵¹ A apresentação da professora Maria Nilceia de Andrade Vieira (2019) fundamenta-se nos estudos do sociólogo Stephen Ball, que faz uma abordagem sobre o “Ciclo de Políticas” e tem sido utilizado como um referencial teórico para análises sobre as políticas educacionais, em diferentes países. Dentre pesquisadores que abordam o “Ciclo de políticas” está o professor Jefferson Mainardes (2006). A análise reflete as políticas educacionais a partir de contextos: de influência, de produção de textos e de práticas, pensando como as políticas educacionais são debatidas, produzidas no campo macropolítico e vividas nos contextos escolares.

implementação no contexto da prática e seus efeitos” (MAINARDES, 2006, p. 48).
Enfatiza que

[...] as políticas públicas educacionais estão ligadas a grandes instituições como o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e outras organizações que estão ditando, determinando como a educação no Brasil deve funcionar. E uma das formas é avaliando, avaliando o aluno e, conseqüentemente, os professores (VIEIRA, 2019a).

Como evidenciado pela formadora, as políticas sociais e educacionais, cada vez mais, estão sendo alinhadas à lógica do mercado e à competitividade econômica. Destaca-se, nos relatórios do Banco Mundial, entre 2013-2014, a utilização de mecanismos para avaliar e priorizar ações exitosas nas políticas educacionais, como a **Abordagem de Sistemas para Melhores Resultados em Educação** (SABER, na sigla em inglês), assim, “[...] entre as áreas de políticas que fazem parte do SABER, estão o desenvolvimento na primeira infância, a avaliação de alunos, o treinamento de professores, financiamento e o desenvolvimento da força de trabalho” (BANCO MUNDIAL, 2013, apud VIEIRA; CÔCO, 2016, p. 815, grifos do autor).

A afirmativa me dá a ler que o debate sobre a avaliação da educação está para além das práticas que ocorrem no contexto escolar, as políticas de ensino são fortemente impactadas por organizações com interesses econômicos e políticos, estando ligadas a uma lógica de competição e da meritocracia para que os sujeitos alcancem êxito no mercado. A avaliação, por sua vez, constitui-se como uma estratégia reguladora para esses agentes e/ou organizações.

Reflexo das políticas neoliberais, a educação se configura como um campo disputado para a implementação de projetos e políticas educacionais que atendam a lógica capitalista, em que se tem o aprendizado de conteúdos escolares para adaptação dos sujeitos ao sistema competitivo do mercado (TELES; STEIN, 2013).

As autoras ainda afirmam que “[...] a escola possui o poder de reproduzir a ideologia dominante desde a infância dos sujeitos, estes preparados para a submissão [...]” (TELES; STEIN, 2013, p. 199). Tal assertiva coloca em evidência que as práticas educativas-avaliativas existentes, desde a infância, reproduzem o modelo ideológico dominante para manutenção do sistema econômico e possuem a intencionalidade reguladora por parte do Estado e das organizações multilaterais que estão por trás

das políticas educacionais. A avaliação, portanto, configura-se como um mecanismo de controle sobre a formação dos sujeitos e da sociedade.

Contudo, Vieira (2019) sinaliza a urgência em compreender que essas instituições influenciam na produção de políticas, por meio da sistematização de legislações – normas, portarias, leis, diretrizes, decretos – fundamentam o campo educacional da Educação Infantil e, conseqüentemente, o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula.

Assim, a professora formadora recorre ao contexto histórico da educação infantil, rememorando fatos histórico-sociais que marcaram a luta pelo direito à educação para as crianças de 0 a 6 anos. Destacou, ainda, os desdobramentos no campo da política pública para a afirmação da educação infantil como primeira etapa da educação básica e as legislações que foram fundamentando o trabalho neste nível de ensino pós-LDB, em 1996, e a repercussão de movimentos em prol da infância e da Educação Infantil nas últimas décadas, como o “Fraldas Pintadas”.⁵²

Vieira (2019) explicita aos profissionais como as políticas públicas na trajetória da educação infantil vão se configurando e tomando dimensões ora antes inexistentes, reafirmando as alterações na LDB nº 9394/96, que tornam obrigatório o ensino infantil a partir de 4 anos, o ingresso da educação infantil no Fundeb, destinando recursos a esse nível de ensino, pareceres e outros documentos legais que fundamentam o trabalho pedagógico. Dentre os documentos apresentados, enfatizou-se a DCNEI (2009), que é um documento importante na compreensão do que é a Educação Infantil, “[...] a gente tem algumas concepções demarcadas que são fundamentais para compreender o que é avaliação [...] [destacando que] essas concepções são consenso [...]” no campo acadêmico, dos movimentos sociais e das escolas (VIEIRA, 2019).

Recorrendo ao artigo 10º da DCNEI, Vieira (2019) apresenta como a avaliação da aprendizagem deve ser sistematizada na primeira etapa da educação, criando procedimentos e instrumentos que viabilizem o acompanhamento das crianças e do trabalho pedagógico. Partindo da compreensão que a criança é sujeito de direitos,

⁵² Movimento “fraldas pintadas” foi criado por profissionais da educação, famílias e militantes em defesa dos direitos das crianças pequenas à educação pública, gratuita e com qualidade, ocorrendo em diferentes estados brasileiros.

entende-se que ela “[...] tem direito a se apropriar dos conhecimentos, a ter condições de articular os conhecimentos da humanidade com os saberes que já tem como criança” (VIEIRA, 2019).

Assim, o que se deve garantir na avaliação da aprendizagem no contexto escolar da primeira infância? Afirmando que na educação infantil os processos de aprendizagem ocorrem a partir das brincadeiras e das interações entre os diferentes sujeitos, o artigo 10 da DCNEI considera a observação crítica e criativa da atividade, entendendo que, a avaliação da aprendizagem na primeira etapa da educação não é só sobre a criança, é também reflexão sobre a prática pedagógica.

Com base nessas orientações da DCNEI, em diálogo com os profissionais participantes do curso de extensão, alguns questionamentos emergem evidenciando que a compreensão da avaliação da aprendizagem na educação infantil suscita incertezas e dificuldades, uma vez que ocorre de maneira distinta das outras etapas de ensino. Uma professora cursista questiona: “[...] por que não [temos] uma avaliação objetiva? Por que é discursiva?” (PROFESSORA, 2019).

Tal questionamento evidencia as dificuldades presentes na compreensão dos profissionais sobre os sentidos que têm a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil e a necessidade do uso de registros múltiplos para a elaboração dos relatórios descritivos, tornando a ideia de uma avaliação de “marcar x” mais prática e possível de ser realizada.

Retomo o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, para manifestar a compreensão dada à avaliação da aprendizagem da criança pequena. O parecer elucida que os processos avaliativos constituem-se a partir de “[...] todos os esforços da equipe [e] devem convergir para a estruturação de condições que melhor contribuam para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança [...]” (BRASIL, 2009b, n.p.), considerando as experiências vividas por ela e a observação crítica e criativa do docente nos diferentes momentos oportunizados às aprendizagens. Acentua-se ainda, no documento, “[...] que não devem existir práticas inadequadas de verificação da aprendizagem, tais como provinhas [...]” (BRASIL, 2009b, n.p.), o que me faz compreender que avaliações objetivas não são previstas para essa etapa de ensino,

por não ser possível considerar os processos educativos vividos pela criança e as mediações individuais realizadas pelos docentes.

Contudo, essas lacunas sobre a concepção de avaliação da aprendizagem abrem precedentes para que modelos hegemônicos de avaliação sejam inseridos na Educação Infantil, como ocorrido em 2010-2011, quando a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República realizou, em parceria com a Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, a aplicação do instrumento *Age and Stages Questionnaires (ASQ-3)*⁵³, utilizado para avaliar os estágios de desenvolvimento de crianças da educação infantil, com o intuito que esse questionário pudesse ser aplicado em todo país (VIEIRA; COCO, 2016).

Neves (2012) ainda acrescenta que esse instrumento, elaborado para avaliar crianças entre quatro meses e cinco anos de idade, contemplava cinco áreas do desenvolvimento: comunicação, resolução de problemas, coordenação motora fina, coordenação motora ampla e habilidade pessoal e social, tendo por objetivo testar os “atrasos” no desenvolvimento das crianças.

Para a autora, trata-se de um modelo de avaliação externa e em larga escala que busca, de modo hegemônico, avaliar as crianças a partir de um nível de desenvolvimento, desconsiderando as realidades sociais e culturais vividas por elas. O receio era que tal modelo de avaliação pudesse ditar as práticas educativas na educação infantil, ou seja, que “[...] o ASQ-3 [viesses] a ser transformado em referencial curricular, orientando aquilo que deve ser ‘ensinado’ e ‘aprendido’ em nossas creches e pré-escolas, além de estabelecer normas de conduta” (NEVES, 2012, n.p.).

Vieira e Coco (2016) esclarecem que a tentativa de implantar o ASQ-3 no país provocou inúmeras reações dos movimentos sociais e do campo acadêmico, e que “[...] as bases de argumentação dessa oposição ao ASQ-3 sustentaram-se na própria trajetória da Educação Infantil” (VIEIRA; COCO, 2016, p. 821), ressaltando que esses modelos padronizados de avaliação não estão em consonância com o que preveem

⁵³ Conforme mencionado por Neves (2012), outras informações sobre o *Age and Stages Questionnaires (ASQ-3)* podem ser obtidas no sítio virtual <<https://agesandstages.com/products-pricing/asq3/>>. Acesso em: 26 mar. 2020.

os documentos e as concepções que norteiam o trabalho pedagógico nesse nível de ensino. Tal argumentação se faz presente na fala de uma cursista:

a avaliação não está apenas no pedaço de papel em que eu descrevo, há todo um processo. [...] Avaliação objetiva? Eu não sou a favor, porque vai de encontro a tudo que a gente tem previsto nos documentos oficiais. [Responder] se o menino sabe ou não sabe? Esse não é o objetivo da Educação Infantil (DIRETORA, 2019).

Contra-pondo-se a essa concepção padronizada de avaliação, tem-se, na educação infantil, a proposição de uma avaliação mediadora, prevista nos documentos legais que embasam o trabalho pedagógico, e que coloca em evidência o papel do docente, uma vez que, no processo de aprendizagem da criança, há o processo reflexivo do docente sobre a própria prática.

Ao considerar o papel do professor no que tange ao registro dos relatórios descritivos, a legislação também enfatiza a necessidade de articulação com outros atores que participam do processo educativo: professores, demais profissionais da educação, famílias, crianças. Além disso, é preciso considerar os processos de transição dentro do Cmei e para o ensino fundamental, bem como os diálogos estabelecidos com as famílias das crianças.

Uma cursista destaca que “[...] a secretaria [de educação] adotou um modelo de avaliação que tinha a produção da criança, do professor e da família” (PROFESSORA, 2019), referindo-se à norma de procedimento sobre a avaliação da aprendizagem, elaborada pela Seme e que vem sendo aplicada no município de Vitória.

Entretanto, alguns profissionais relatam dificuldades ao estabelecerem diálogos com as famílias sobre os processos avaliativos. Assim, outros apontamentos emergem no debate:

Nos nossos relatórios descritivos hoje, a gente tem olhado uma montanha de papel: relatório do professor regente, relatório do professor de música, relatório do professor de artes, relatório do professor de Educação Física, relatório do tempo integral. Aí vem a família e não dá conta [de compreender esses registros, sendo que] é uma avaliação que envolve a família. Como nesse processo avaliativo [podemos] viabilizar a compreensão da família? [...] Como dar conta desse processo avaliativo, [de modo] que a família participe? Que seja prazeroso (DIRETORA, 2019).

A grande questão da família é como trazer para o nosso contexto. Essa é a grande dificuldade [encontrada] quanto à participação das famílias na avaliação. Criar estratégias para mostrar o que é feito na sala de aula, do lado positivo, os avanços e como mostrar isso no relatório (PROFESSORA, 2019).

Micarello (2010, n.p.) enfatiza que “[...] compartilhar os registros de observação com as famílias é muito importante para que se sintam acolhidas na instituição”. Com a chegada da criança ao ambiente escolar, também com ela chegam as famílias, e torna-se necessário estabelecer esses vínculos de conforto e segurança, para que, “[...] adquiram confiança no trabalho pedagógico e conheçam aspectos do desenvolvimento das crianças que muitas vezes desconhecem” (MICARELLO, 2010, n.p.).

A autora ajuda a pensar sobre a participação das famílias nesses processos avaliativos, dando-me a ler a importância de criar canais de comunicação e interação para que a família conheça os percursos de aprendizagem das crianças e o trabalho pedagógico desenvolvido na instituição de ensino, como, também, para que professoras e professores conheçam as famílias – histórias, trajetórias, contextos – e as crianças.

Atualmente, conforme apresentado no capítulo 3 desta pesquisa, tal norma de procedimento não tem considerado mais o registro de participação da família, o que, para os profissionais participantes desta pesquisa, configurou-se como uma “perda”, uma vez que o registro da família possibilitava aos professores e professoras não apenas avaliar as crianças, mas pensar “[...] em como se aproximar da família e fazer proposições para que esse trabalho continuasse” (PROFESSORA, 2019). Outra profissional afirma que a participação da família no processo avaliativo “[...] foi muito positivo, trazendo contribuições significativas para o Cmei e para as professoras” (PEDAGOGA, 2019).

Compreendo, portanto, a partir das narrativas dos profissionais, que a participação das famílias é fundamental, contribuindo para a continuidade dos processos pedagógicos e avaliativos desenvolvidos na unidade de ensino, de modo a auxiliar o desenvolvimento da criança. Entendo que a participação da família é necessária para os processos avaliativos e que, mesmo não contendo um campo destinado ao registro dos familiares, como mencionado pelos profissionais, é possível estabelecer outras formas de escuta, comunicação e registros para que as famílias participem desse processo.

Outro aspecto levantado pelos profissionais está relacionado aos desafios existentes nos processos de transição das crianças do Cmei para o ensino fundamental, uma vez que, na educação infantil, esses relatórios, elaborados semestralmente, devem garantir a continuidade dos processos de aprendizagens, conforme descreve o Parecer CNE/CEB nº 20/2009: “[...] 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 [...]” (BRASIL, 2009). Essa proposição de continuidade dos processos pedagógicos também está presente no inciso III do artigo 10º da DCNEI.

Segundo Vieira (2019), a DCNEI (2009) esclarece que os processos de aprendizagens são contínuos, o que envolve a transição das crianças dentro da própria instituição, ao ingressarem no Cmei, quando transitam de uma turma para outra, do ciclo da creche para a pré-escola ou quando saem do Cmei para o ensino fundamental. A preocupação com essas transições destaca-se na fala de uma das cursistas:

É muito importante essa avaliação [e como ela acontece]. Eu peguei uma turma do grupo 6 e, [no ano anterior] elas foram avaliadas por uma profissional no grupo 5. Na avaliação de uma criança, [o relatório afirmava] que ela já estava lendo, escrevendo, e quando eu [observei] essa criança, ela não sabia escrever o nome (PROFESSORA, 2019).

Ao retomar os princípios elencados por Vieira (2019), em sua palestra na formação, entende-se que a avaliação na educação infantil também pressupõe a ética profissional de quem a elabora, assim como convoca as instituições de ensino a proporcionarem o diálogo entre os professores dentro de uma mesma unidade de ensino, pensando estratégias que possam ser utilizadas para que a avaliação potencialize o trabalho pedagógico e não limite as crianças.

Hoffmann (2012) contribui com esse debate lembrando da necessidade de criar esses espaços-tempos para que todos aqueles que atuam na educação das crianças possam conversar, considerando que “[...] todos devem estar disponíveis para refletir sobre os interesses, as necessidades, as conquistas das crianças, no sentido de respeitá-las e compreendê-las em sua singularidade” (HOFFMANN, 2012, p.65).

Diante do debate, nota-se a necessidade de aprofundar os diálogos sobre o campo da produção escrita, evidenciando como ocorrem os processos de produção dos

relatórios na educação infantil, como são pensados, sistematizados, registrados, como esses relatórios transitam no ambiente escolar e como são apresentados às famílias.

Mas, afinal, o que observar? Como observar? Assim, a professora formadora explica que a observação deve ser garantida a partir do uso de diferentes registros: “[...] é uma possibilidade que tem essa avaliação, usando vários recursos, vários tipos de materiais, que essa sistemática auxilia o professor(a) a compreender como a criança está e como ela ainda pode se desenvolver e aprender” (VIEIRA, 2019)⁵⁴.

Compreende-se que, ao adotar, no contexto da educação infantil, uma proposição de avaliação mediadora, fundamentada nas discussões propostas por Hoffmann (2012, p. 64-65), os

[...] relatórios de avaliação consistentes se constituem por anotações frequentes sobre o cotidiano de cada criança, de modo a subsidiar, permanentemente, o trabalho junto a ela, desvelando caminhos ao professor no sentido de planejar melhores estratégias de aprendizagem.

A afirmação apresentada por Hoffmann (2012) aponta que o relatório descritivo consiste em um registro do processo avaliativo, todavia, a avaliação da aprendizagem das crianças na educação infantil está para além do relatório. A autora elucida que a avaliação na educação infantil exige uma continuidade de registros possíveis sobre a criança, a partir das observações que são feitas sobre cada uma delas.

A partir das observações e da reflexão do professor, a avaliação mediadora consiste no processo contínuo de observação das crianças, o exercício do “olhar curioso” sobre os modos de agir, interagir das crianças, que “[...] não tem por intenção ‘mostrar/comprovar a alguém o que elas fazem’, mas descobrir como elas são de fato” (HOFFMANN, 2012, p. 63). Esse exercício de observação contínua das crianças oferece elementos para que o docente as compreenda nas singularidades que possuem – suas inquietações e indagações, as brincadeiras que realiza, com quem e como as realiza –, oferecendo subsídios para os registros que, além de compor os relatórios, possibilitarão novos sentidos para as intervenções e mediações pedagógicas no processo de aprendizagem de cada criança.

⁵⁴ Palestra proferida pela Prof.^a Maria Nilceia de Andrade Vieira no 6º encontro da formação.

Tal enfoque dado pela autora também foi amplamente debatido no contexto formativo, uma vez que, alguns autores, como Micarello (2010), Ceron e Junqueira Filho (2017), sugerem outros elementos para compor os relatórios, além dos registros de observação escritos pelo docente, fundamentando-se no debate sobre a composição de uma **documentação pedagógica** no contexto da educação infantil.

Recorrendo à concepção histórica dos registros na educação, a professora Maria Nilceia Vieira rememora o coletivo sobre os estudos desenvolvidos por Cèlestin Freinet⁵⁵ (1896-1966). A pedagogia pensada por esse pedagogo fundamentava-se em quatro aspectos importantes: a cooperação, a comunicação, a afetividade e, por fim, a documentação. Nesse último aspecto, o conceito de documentação, expresso por Freinet, consistia em registros diários sobre os acontecimentos, que ele denominou de “o livro da vida”.

Partindo da compreensão sobre esses registros diários e contínuos no contexto escolar, os estudos de Mello, Barbosa e Faria (2017) abordam a documentação pedagógica como sendo a sistematização de diferentes instrumentos que buscam documentar os percursos de aprendizagem das crianças, que busca ser “menos formal”, seguindo um fluxo não linear dos acontecimentos e possibilitando uma documentação mais interativa entre os diferentes sujeitos. Esses diferentes registros materializam as experiências vividas pelas crianças no ambiente escolar.

São esses instrumentos de registro elencados por Ceron e Junqueira Filho (2017), diários de campo, anedotários, formulários de acompanhamento, diário do professor, que consistem em registros elaborados pelos docentes sobre as observações das crianças nas suas interações com o meio, com outras crianças e com os adultos.

Já os portfólios são organizados a partir da sistematização de registros: relatórios, observações e anotações do professor, como também atividades desenvolvidas pelas crianças, como desenhos, colagens, fotografias, exposições, produção de audiovisuais, de momentos vivenciados no contexto escolar que levem em consideração as manifestações e a participação das crianças ao longo do processo.

⁵⁵ Outros fundamentos sobre a pedagogia desenvolvida por Freinet podem ser consultados no artigo de Costa (2006), disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/23/art02_23.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2020.

Com base nos estudos de Mello, Barbosa e Faria (2017), Vieira (2019) destaca que a documentação pedagógica possui três funções importantes dentro das unidades de ensino, a saber: a **função política**, que estabelece o diálogo entre os sujeitos envolvidos nesse processo – escola, professores, famílias, crianças; a **função de apoio e sistematização**, que tem o objetivo de acompanhar as crianças nas instituições de ensino, considerando as ações, interações, produções e enunciações infantis; e por fim, a **função de registro e reflexão**, já que os registros se constituem como estratégias para analisar e avaliar as práticas pedagógicas desenvolvidas.

Na mesma direção, Micarello (2010) enfatiza que os múltiplos registros auxiliam para que se tenha uma avaliação mediadora da aprendizagem. Contudo, a autora aponta a necessidade de esses múltiplos registros serem pensados e estarem presentes nos planejamentos dos profissionais, evidenciando a intencionalidade no desenvolvimento da ação pedagógica.

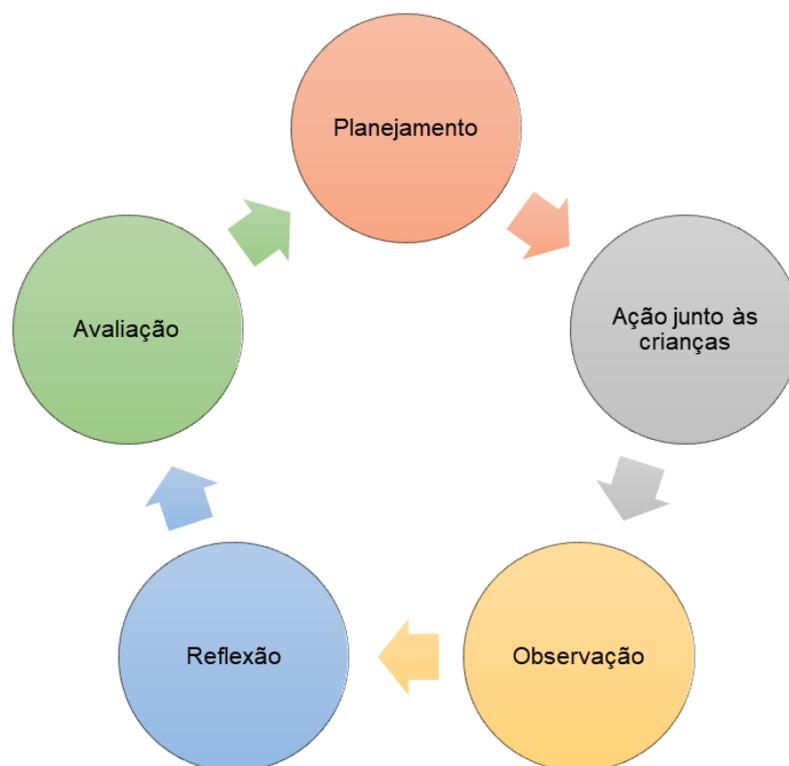
A intencionalidade das práticas pedagógicas na Educação Infantil requer planejamento, pois sem ela as atividades propostas às crianças acabam se tornando ações com um fim em si mesmas, desconectadas umas das outras e que não alcançam plenamente seus objetivos. Entretanto, não é suficiente prever apenas o que será feito, é necessário avaliar os resultados do que foi planejado, principalmente no que se refere ao modo como as crianças acolhem e respondem às propostas (MICARELLO, 2010, n.p.).

Com base nesses apontamentos, entendo que a avaliação da aprendizagem na educação infantil acontece de forma contínua e que, portanto, exige a sistematização de documentos e diferentes registros. São esses instrumentos que contribuem para a elaboração do relatório descritivo, trazendo elementos pertinentes ao processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança, como também para se pensar as práticas educativas desenvolvidas pelo docente.

Vieira (2019) salienta que a avaliação da aprendizagem na educação infantil “[...] precisa ser tomada por nós como uma ação pedagógica, como uma prática curricular necessária, importante, vital”. Desse modo, entendo que os registros possibilitam ao professor revisitar planejamentos, práticas e ações, para a seleção de ações futuras.

Enfatizo, ainda, que as práticas educativas-avaliativas são indissociáveis, sistematizando-as a partir desse movimento cíclico, dinâmico e contínuo existente na educação infantil.

Figura 5 - Sistematização das práticas educativas-avaliativas no contexto da educação infantil



Fonte: Elaborado pela autora.

A formadora reitera que é preciso lembrar que essa avaliação está fundamentada nos “[...] princípios que a DCNEI defende, em um currículo baseado nas interações e nas brincadeiras e tudo que as crianças podem fazer de forma integral” (VIEIRA, 2019). A professora Maria Nilceia ainda faz um alerta sobre a necessidade de os professores conhecerem e apropriarem-se dos processos de elaboração da documentação pedagógica, uma vez que, “[...] esse conhecimento fundamenta e reafirma a perspectiva da avaliação mediadora”.

Ao entender a importância da elaboração da documentação pedagógica e os subsídios que esses instrumentos oferecem para o desenvolvimento da avaliação mediadora da aprendizagem na educação infantil, compreendo que o papel docente é fundamental no desenvolvimento da ação-reflexão sobre os percursos de aprendizagem da criança, considerando os diferentes aspectos dessa avaliação: a compreensão da criança como ator social e protagonista no processo, as interações e brincadeiras como eixos do trabalho pedagógico, as manifestações das crianças, as

experiências pedagógicas oportunizadas por meio das múltiplas linguagens e o docente como mediador nas ações pedagógicas.

Evidencio, ainda, que esse movimento cíclico e dinâmico permite ao professor refletir sobre o percurso pedagógico da criança e sobre a prática docente, bem como o exercício do olhar e da escrita corroboram para o desenvolvimento de uma documentação pedagógica consistente e para a elaboração dos relatórios. Esses registros de avaliação são assim apresentados por uma cursista:

Relatório é escrita e escrita é muito própria de cada sujeito [...]. Quando a gente escreve sobre a criança, a gente não diz só sobre ela, não diz apenas do percurso da criança, estamos descrevendo também o percurso pedagógico da Educação Infantil, independente do grupo que ela esteja, porque quando a gente faz o registro e está escrevendo sobre essa criança, as nossas concepções estão ali. O meu olhar avaliativo está sendo imprimido. As minhas concepções estão presentes ali, como eu vejo o processo pedagógico e a importância desse percurso pedagógico, a minha visão de professor(a) vai estar presente no momento da escrita. Quando eu escrevo sobre a criança, eu digo de mim, eu estou dizendo do que eu penso, do que é importante (PEDAGOGA, 2019).

As reflexões apresentadas pela cursista exprimem o olhar sobre o papel do professor na educação infantil, entendendo-o como mediador nesse percurso pedagógico junto à criança e, ao mesmo tempo, que os registros avaliativos imprimem as concepções de educação infantil, de criança, de infância e de avaliação que esse profissional tem, revelando-nos a densidade e a importância desse registro sobre a prática pedagógica.

Dessa forma, considerando a produção textual dos relatórios e o papel do professor na construção desses registros avaliativos, o sétimo encontro do curso de extensão abordou a temática “Avaliação da Aprendizagem na Educação Infantil e Pobreza: diálogos tecidos a partir da análise de relatórios e das experiências vividas”. A professora convidada, Renata Duarte Simões, realizou a análise dos relatórios descritivos e o debate acerca da avaliação da aprendizagem na educação infantil e os contextos sociais de vida das crianças empobrecidas.

A professora formadora iniciou o encontro retomando o trabalho de análise dos relatórios iniciado no segundo momento do sexto encontro. Saliou que essa seria uma oportunidade para que os profissionais pensassem sobre como a avaliação da aprendizagem tem se configurado na educação infantil e como tem considerado os contextos sociais de vida das crianças.

Assim, o coletivo organizou-se em 5 pequenos grupos para fazerem a análise de relatórios descritivos elaborados por profissionais que atuam em instituições de ensino infantil da rede municipal de Vitória-ES. Para realização dessa análise, fiz a leitura de vários relatórios descritivos disponibilizados e, dentre esses, escolhi 5 relatórios descritivos, para que cada grupo fizesse a análise de um texto. Como critérios utilizados para escolher os relatórios, elenquei que fossem de crianças de idades e turmas diferentes, como também registros de crianças do tempo parcial e do tempo integral de ensino. Assim, os relatórios⁵⁶ não apresentavam nome de Cmei, nome de professor, nem título de projeto, nem o nome da criança ou informações sobre a turma. Juntamente com o texto, foi entregue um conjunto de questões para que os profissionais pudessem iniciar a análise, sendo elas:

- Como está organizado o relatório?
- Quais pressupostos do trabalho pedagógico são apontados?
- Quais critérios estão sendo utilizados para escrevê-lo?
- Quais aspectos prevalecem no texto?
- Qual concepção de criança está presente nesse relatório?
- Qual compreensão de currículo está sendo posta?
- Como a avaliação está sendo pensada?
- O relatório leva em conta os eixos norteadores da educação infantil?

Essas questões foram pensadas no sentido de provocar reflexões sobre os relatórios e direcionar os diálogos entre os profissionais, de modo a fomentar uma análise mais detalhada sobre os textos, trazendo outras considerações importantes relacionadas ao debate que foi sendo realizado durante a formação.

Cada grupo realizou a análise dos relatórios descritivos destacando os principais pontos, levando em consideração o debate sobre as condições sociais de vida das crianças nos territórios. Buscou-se compreender, na análise dos relatórios, se o que direciona o trabalho pedagógico está explícito, se os objetivos estão evidentes e se esse documento tem direcionado olhares para as crianças, compreendendo-as em suas singularidades.

⁵⁶ Durante a análise dos relatórios, quaisquer formas de identificação foram retiradas do texto, sendo os nomes das crianças substituídos por nomes fictícios (utilizei o nome de personagens da turma do Snopy) e os títulos dos projetos também.

Os grupos foram apresentando as considerações sobre os relatórios e os demais colegas também contribuíam com o diálogo trazendo outras observações, o que possibilitou um debate mais significativo para os profissionais. Ao iniciar o debate, o grupo apresentou a análise do relatório 1 e ponderou que o texto estava “engessado”, ou seja, que não era possível compreender, pela leitura, “[...] a participação da criança nas atividades propostas pela professora e o diálogo entre adulto – criança [...]” (AEI, 2019), ressaltou uma participante do curso.

Essas observações também aparecem nas análises dos relatórios 2,4,5, em que os profissionais afirmavam que os relatórios “[...] são vagos [...]” (AEI, 2019), “[...] com informações abertas [...]” (PROFESSORA, 2019), que “[...] falta detalhamento do trabalho pedagógico [...]” (PROFESSORA, 2019), revelando que a escrita dos relatórios, sob a ótica dos profissionais, está descontextualizada do trabalho pedagógico, como elucida uma cursista

É um relatório informativo, ele informa sobre a criança, ele não descreve. Ele dá informações de aspectos dessa criança dentro de um processo de aprendizagem, mas quando você lê, você não consegue se transportar para um ambiente de aprendizagem, você não consegue imaginar por onde [a criança] passou, o que ela vivenciou, [não há] nenhuma experiência por esse relato [...] (PEDAGOGA, 2019).

Esse olhar para a avaliação nos dá a ler a proximidade que esses relatórios tem com os “pareceres descritivos”, apontados por Hoffmann (2012), provenientes da “ambiguidade ou superficialidade de informações” que estão presentes nesses registros de aprendizagem de crianças da educação infantil, assinalando o pouco conhecimento sobre as crianças e pouca profundidade sobre as ações pedagógicas desenvolvidas.

Assim, Hoffmann (2012) enfatiza que essa tarefa reflete a dificuldade de professores ao elaborar relatórios, destacando que os registros acabam por ser “[...] breves e superficiais, priorizando, por vezes, aspectos atitudinais das crianças, com julgamentos de valor bastante subjetivos” (HOFFMANN, 2012, p. 99).

A leitura desses relatórios pelos profissionais provocou algumas inquietações no grupo. Como salientado pela maioria, os relatórios consideram mais os aspectos comportamentais das crianças, como agem ou reagem. Por outro lado, os textos trazem pouco ou nenhum sentido sobre a experiência vivenciada: como ocorreu, o

que proporcionou, quais as compreensões que as crianças já tinham, como produzem novos conhecimentos, qual a intervenção feita pelo docente para que a criança chegasse até o novo conhecimento, possibilitando compreender que os relatórios não trazem as singularidades das crianças.

Durante a análise, alguns trechos dos relatórios descritivos foram evidenciados pelos profissionais, como as seguintes passagens: “apresentado boa coordenação motora” (relatório 1), “não reconhece as formas geométricas” (relatório 4), “sua adaptação aconteceu de forma satisfatória” (relatório 2), “tem um bom relacionamento com todos da sala” (relatório 3), “ainda está em processo de associação de número/ quantidade” (relatório 4). Esses fragmentos de textos foram apresentados pelos cursistas que refletiram sobre as informações dos relatórios, evidenciando que nos registros há uma prática classificatória da aprendizagem, considerando aquilo que a criança sabe ou não sabe; e um caráter determinista, ou seja, utiliza termos como “ainda”, “boa/bom”, “satisfatório”, “ruim”, caracterizando como a ação docente mostra-se seletiva.

A professora convidada, Renata Duarte Simões, salienta que tanto as falas dos profissionais como os textos elencados, levando em consideração a forma como a escrita é apresentada, demonstram que há “[...] um nível de aprendizagem que a criança deve ter, estabelecendo-se metas para as crianças que devem ser atingidas” (SIMÕES, 2019)⁵⁷. Essa compreensão de avaliação acaba por estabelecer parâmetros comparativos e expectativas sobre a criança, “[...] como se a criança nunca conseguisse alcançar o que [o professor] estabelece” (SIMÕES, 2019). A professora Renata esclarece em sua fala que essa não é perspectiva pensada para a educação infantil, pois desconsidera as infâncias e as subjetividades infantis.

Por sua vez, Hoffmann (2012) alerta que o uso de critérios e de termos de classificação/seleção, tais como: bom/razoável, alcança/não alcança, sabe/não sabe, faz/não faz, satisfatório/não satisfatório, são constantes nos relatórios descritivos, como se evidenciassem uma característica da criança, quando, na verdade, expressam um caráter classificatório e seletivo posto de modo implícito. Ao apresentarem esses critérios, que são duais e comparativos, desconsidera-se os saberes trazidos pelas crianças, as mediações realizadas, o movimento de escuta e

⁵⁷ Palestra proferida pela Prof.^a Renata Duarte Simões no 7º encontro da formação.

observação docente, a forma como a criança interage com os outros sujeitos e com os espaços.

Esses critérios estabelecem relações de comparação entre as crianças e uma forma de classificação, como destaca uma cursista, pois “[...] dependendo da escrita, a professora está aprovando ou reprovando, [agindo] na mesma perspectiva da nota, é a mesma coisa” (PEDAGOGA, 2019).

Isso significa que, mesmo sem usar notas, a leitura dos relatórios e a análise feita pelos profissionais possibilitou compreender que a avaliação da aprendizagem na educação infantil tem se aproximado da perspectiva escolarizante e classificatória, presente no ensino fundamental. A presença desses termos evidencia o sentido dessa perspectiva classificatória de avaliação, pois criam-se parâmetros de análise “[...] das mesmas situações de aprendizagem ou temas trabalhados, analisando todas as crianças de uma mesma turma a respeito de aspectos semelhantes, na mesma sequência, comparando-as em termos de desempenho” (HOFFMANN, 2012, p. 99).

Entendo que, ao enfatizarem a presença desses critérios avaliativos, os professores compreendem que existe uma padronização de conteúdos a serem desenvolvidos conforme a faixa etária, como por exemplo: “a criança ainda não escreve o nome”, os professores entendem que se trata de uma criança do grupo 5, com idade entre 4 anos e meio e 5 anos. Mesmo sem apresentar nos relatórios quais eram as turmas em que as crianças estavam, evidencio que, está presente no imaginário dos professores e também no imaginário social, habilidades que devem ser desenvolvidas em cada idade, ou seja, no exemplo acima, aos 5 anos a criança já deve saber escrever o nome, o que tem levado a desconsiderar a que não sabe como ser integral.

Godoi (2010) argumenta que propostas educativas que enfatizam o domínio de conteúdos e o desenvolvimento de habilidades desconsideram a criança em suas múltiplas dimensões, reduzindo as propostas a um modelo escolarizante e antecipatório. A autora alerta para a gravidade dessas ações na primeira infância, etapa da vida em que é fundamental a presença da atividade lúdica, da brincadeira, do imaginário, são experiências que atravessam o período da infância e cujo “[...] trabalho da criança deve ser a brincadeira e não a memorização de conteúdos” (GODOI, 2010, p. 42).

Nota-se ainda nos relatórios que “existe a fragmentação do saber”, ou seja, os textos enfatizam as linguagens trabalhadas – em destaque a linguagem oral e escrita e matemática – e não leva em consideração os eixos orientadores da educação infantil. Para o grupo, os relatórios apresentados expressam um “[...] currículo tradicional e tecnicista” (AEI, 2019).

Compreendo que os relatórios descritivos não têm considerado a perspectiva curricular que vem sendo pensada para a educação infantil desde a DCNEI, um currículo que leve em consideração as diferentes linguagens – pensando-as para além da linguagem matemática e oral e escrita – as relações entre cuidar-educar, o brincar e as interações das crianças com os diferentes sujeitos e nos diferentes espaços tempos educativos.

Outro aspecto importante apresentado pelos grupos foi que os relatórios descritivos indicam a concepção de criança como um sujeito passivo e pouco participativo no processo pedagógico. Nesse sentido, a passagem de um dos relatórios é destacada por uma cursista: “[...] a criança não reconhece as formas geométricas, porém, apesar do nosso incentivo, ainda no lugar de círculo fala bola e no lugar de triângulo fala casinha. Temos trabalhado para que a aluna avance nesse conhecimento” (relatório 2). Para a cursista, o relatório apresenta “[...] a concepção de uma criança compartimentada [...]”, e de um processo no qual “[...] a professora espera uma criança modelo [...]”, que responda ao que o adulto deseja (PROFESSORA, 2019).

Se a concepção presente na educação infantil é da criança como ator social que participa do processo educativo, ao descrever que a criança ainda não nomeia como círculo e triângulo, o docente “[...] deixa de considerar a aprendizagem da criança, pois a criança teve uma outra forma de entender o processo” (AEI, 2019).

A professora formadora nos alerta que os relatórios devem levar em consideração os processos de aprendizagem das crianças, os modos como as crianças se apropriam de novos conhecimentos e os relaciona as suas vivências (SIMÕES, 2019). Essa é a concepção de avaliação posta nos documentos legais e a perspectiva de avaliação mediadora considerada durante a formação.

Os trechos dos relatórios apresentados, destaca Simões (2019), revelam uma concepção de criança a ser moldada, que não é a concepção assumida pela

legislação educacional da educação infantil. Além dessa, outras concepções também estão impregnadas nos relatórios, como evidenciado no trecho presente em um dos textos, cuja criança “[...] obedece aos comandos da educadora e aos combinados da sala” (relatório 2). Essa passagem, conforme elucida a professora formadora, mostra que há presente uma “[...] concepção de uma educação hierárquica, tradicional”, em que o professor é o detentor do saber e o aluno é o receptor.

Precisa-se considerar que, no âmbito educativo, existem contratos sociais, nos quais adultos e crianças definem formas de convívio, de organização. “As regras são construídas coletivamente, entre adultos e crianças e não podem funcionar como comandos”. Segue afirmando que se a criança obedece a comandos, o(a) professor(a) estabelece uma relação de subordinação, o “[...] comandar pressupõe uma hierarquia de ordem do superior para o inferior” (SIMÕES, 2019).

Essas colocações da professora convidada levam ao grupo a refletir sobre as práticas impositivas, excludentes, presentes nos contextos escolares desde a infância. Contrapondo-se a essa perspectiva, a referida professora salienta que é preciso considerar: “[...] o que as crianças têm a nos ensinar? Elas também têm saberes que são distintos dos nossos e que precisam ser compartilhados” (SIMÕES, 2019).

Ao compreender que as crianças possuem saberes e experiências diversas e que precisam ser consideradas nas práticas escolares, entendo ser imprescindível romper com práticas educativas-avaliativas padronizadas, que se fundamentam em um modelo a ser seguido, um padrão a ser atingido pelas crianças.

Recorrendo Arroyo (2019a), entendo que é preciso desconstruir essa lógica perversa de classificação e exclusão produzida nos contextos escolares – nas práticas educativas, no currículo e nas avaliações – e que estão por tanto tempo impregnadas na cultura escolar. Para o autor, essas práticas classificatórias acontecem desde a infância, quando as crianças começam a ser selecionadas, rotuladas e classificadas. Porém, se a luta é por uma escola pública e de qualidade, é preciso questionar essas práticas que ocorrem nas escolas.

Desse modo, com base nos estudos de Arroyo (2019a) destaco que, para romper com esses modelos padronizados, é preciso atentar-se para 3 aspectos relacionados às práticas educativas-avaliativas: o primeiro, identificar quais práticas classificatórias

acontecem nas escolas; o segundo, identificar o mal-estar – seja para as crianças, para os profissionais ou para as famílias – que essas práticas provocam; e, por fim, confrontar esses modelos impostos, também presentes nas formas de pensar e agir, produzindo coletivamente novos ideais e valores, mais justos, democráticos e igualitários a todos.

A professora Renata Simões enfatiza a necessidade de os profissionais problematizarem essa concepção educativa-avaliativa que pressupõe um padrão, um modo único de pensar. É preciso que os professores entendam que “[...] os comportamentos dos sujeitos são diferentes” e, por isso, os registros dos relatórios descritivos serão diferentes, de acordo com as experiências vividas por cada criança, levando em conta as singularidades desses sujeitos.

Destaca a professora convidada que “[...] hoje é uma demanda educacional: a gente precisa relacionar os saberes sistematizados com o mundo da criança”. O que nos conduz a refletir sobre as múltiplas experiências que as crianças vivem e levam consigo para a escola, o que convoca a “[...] pensar como a gente vai dialogar com o mundo da criança, [porque] a criança não vive só o mundo da escola” (SIMÕES, 2019).

Entendo que, ao considerar que o mundo da criança vai além da escola, a Prof.^a Renata Simões (2019) busca problematizar que as unidades de ensino infantil não podem se limitar ao ensino de habilidades e conteúdos, é preciso pensar que as crianças apresentam à escola nas inúmeras situações decorrentes dos contextos em que vivem, pensando a escola como espaço de humanização e emancipação dos sujeitos. Para isso, é preciso “[...] levar em consideração esses contextos sociais e extrapolar o mundo da escola para refletir conjuntamente sobre a multiplicidade de experiências de vida” (SIMÕES, 2019).

Renata Simões questiona ao grupo se os relatórios “[...] conseguem captar essas vivências ou se a gente pensa a criança como aluno que entra na escola para ser moldado, de acordo com os interesses e metas escolares?”.

Alguns profissionais ponderam que as realidades vividas pelas crianças são complexas e diversas e exprimem as dificuldades enfrentadas pelas unidades de ensino para lidar com as diversas situações que chegam diariamente aos Cmei, como

ressalta uma profissional: “[...] a gente não tem respostas para as complexidades, mas elas estão nas escolas” (PEDAGOGA, 2019).

Entendo que, cotidianamente, as unidades escolares vêm identificando as inúmeras questões sociais que adentram os espaços, sem que tenham condições para lidar com elas: são crianças que vivem em abrigos, que vivenciam o abandono, vítimas das diversas formas de violências, em condição de pobreza e extrema pobreza, com fome, com medo da violência, ou em condições precárias de higiene, de moradia. Essas questões estão presentes nos contextos escolares, entretanto, ressalto, ainda são pouco debatidas pelas escolas.

Evidencio, junto ao coletivo, que são situações que extrapolam o campo educacional, que requerem políticas públicas intersetoriais, mas que também precisam ser pensadas pela escola. Não se pode descontextualizar essas crianças de suas realidades sociais, de suas comunidades, de suas famílias. Como ressalta uma cursista, a formação tem oportunizado “[...] pensar, ler, conhecer a realidade da criança, [uma vez que] são situações importantes de estar conhecendo para lidar com a criança, a gente precisa considerar, [...] a realidade não é fácil” (PROFESSORA, 2019).

Compreendo que é urgente o debate pedagógico sobre essas questões sociais, buscando problematizar as práticas educativas-avaliativas e criando outras formas de educação que considerem esses contextos empobrecidos e oportunizem a participação social dessas crianças e de suas famílias. Sarmiento (2004) nos auxilia a compreender a infância como uma construção social e as crianças como sujeitos ativos e com “voz”. Essa participação política e social das crianças nos contextos escolares e sociais, busca a construção coletiva de uma “[...] visão renovada da sociedade”, no exercício real das crianças como sujeitos de direitos (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007, p. 3).

Para esse exercício, é fundamental que se compreendam as infâncias reais vividas pelas crianças. Arroyo (2019a) afirma que os contextos sociais mudaram e, com eles, as formas de ser, de viver. Por isso, as infâncias e as realidades são plurais, são diversas e precisam ser pensadas no campo educacional, precisam ser problematizadas e pensadas nos currículos, nas práticas educativas.

A professora Renata Simões problematiza que modelos padronizados não trazem as reais necessidades dessas crianças e que é preciso considerar “[...] o quanto a pobreza afeta os processos de ensino-aprendizagem [...]”, pensando a pobreza de forma multidimensional, resultante “[...] das carências afetiva, estrutural, emocional [...]”, para as quais o Estado e a sociedade se fazem ausentes. Por isso, a professora considera que a escola tem papel fundamental de romper com a naturalização da concepção de pobreza como responsabilidade do indivíduo (SIMÕES, 2019).

Nesse mesmo encontro, a professora formadora apresenta ao grupo o vídeo “Ciço”, que é uma entrevista concedida ao professor Carlos Rodrigues Brandão pelo lavrador mineiro Antônio Cícero de Souza. Ciço é questionado sobre o que é educação e, ao refletir sobre a palavra, ele enfatiza que o sentido de educação é diferente entre as pessoas. Ele, como homem do campo, vê que as oportunidades educacionais ofertadas aos seus pares são menores, quando comparadas às ofertadas às pessoas da cidade, da classe média.

Assim, descreve Ciço, a realidade do campo tem relação com a força do trabalho, com o “uso da enxada”. Por isso, exprime um olhar crítico sobre o sentido da educação escolar – para ele e para o povo campesino – que não considera as especificidades de quem está no campo, não tem relação com as realidades sociais vividas e, tampouco, contribui para minimizar as condições de pobreza, de desigualdade social vividas pelos campesinos.

A partir do vídeo apresentado, a professora formadora problematiza com o grupo esses diferentes saberes existentes e que são desconsiderados pelas escolas. Ciço, ao descrever a sua realidade, revela que os saberes que possui não estão presentes e nem são considerados nas escolas. A Prof.^a Renata enfatiza que “[...] a gente só leva em consideração os saberes sistematizados pela escola e a gente precisa entender que todas as pessoas são portadoras de saberes [...] que não [são] valorizados pela sociedade” (SIMÕES, 2019).

Uma cursista salienta que “[...] as vivências dos alunos são importantíssimas”, que, muitas vezes, requerem “[...] um olhar sensível, para ver o que ela [a criança] passa” (PROFESSORA, 2019). Mesmo estando atenta as questões das crianças, os contextos de vida das crianças não são problematizados na escola e tampouco

pensados nas práticas educativas e avaliativas, “[...] são muitas coisas pra dar conta [...] são 25 crianças, não temos tempo” (PROFESSORA, 2019).

Arroyo (2015b) contribui com esse debate, enfatizando que a temática da pobreza precisa fazer parte do currículo, de modo a incluir as experiências dessas crianças nas práticas educativas e, conseqüentemente, avaliativas. São saberes que convocam os profissionais a estarem “[...] atentos a essas experiências que os(as) alunos(as) trazem individualmente e como membros dos coletivos empobrecidos [...]”, o que exige da docência o aprofundamento entre o conhecimento produzido historicamente pela humanidade na relação com “[...] as experiências sociais da pobreza [...]” (ARROYO, 2015b, p. 20), reconhecendo que as vivências sociais das crianças produzem saberes e fazendo com que os sujeitos compreendam essa condição social como um fenômeno produzido no curso histórico das sociedades.

A escola não tem considerado os saberes produzidos pelos diferentes grupos, cujos sujeitos “[...] são desqualificados por suas crenças, seu modo de se expressar e seu comportamento social, sinais de ‘qualidades negativas’ e indesejáveis que lhes são conferidas por sua procedência de classe, por sua condição social” (YAZBEK, 2012, p. 289, grifos do autor). Para Arroyo (2015b), são compreensões que fazem parte da cultura escolar, que, historicamente, tem desconsiderado os saberes desses coletivos empobrecidos, suas trajetórias e tem negando-lhes a conhecer a pobreza como uma construção social.

Entendo que, diante das complexidades que estão postas nos espaços escolares, como relatam os cursistas, faz-se necessário o aprofundamento do debate e um movimento de pensar coletivamente sobre os contextos sociais das crianças empobrecidas, pensando no fortalecimento dos momentos coletivos entre profissionais, como também da escola com outras instituições.

A Prof.^a Renata Duarte Simões destaca que é preciso dar centralidade às crianças nesse processo educativo, entendendo que a escola possui uma função política e social e que é possível provocar mudanças nas vidas desses sujeitos, quando as ações das escolas pensam as realidades dessas crianças e famílias. Acrescenta, ainda, que é urgente pensar que “[...] educação estamos promovendo nas escolas,

desde a Educação Infantil até o ensino superior, se essa educação é inclusiva e realmente transformadora da condição social dos sujeitos” (SIMÕES, 2019).

O que se observa é que as condições sociais de vida das crianças não são problematizadas nas práticas educativas e, tampouco, nas práticas avaliativas. Notam-se as lacunas existentes nos registros dos relatórios, que não têm seguido os da educação infantil. Além de serem superficiais e ambíguos, esses registros se mostram frágeis diante das possibilidades que oferecem para pensar as subjetividades infantis, considerar as diferentes linguagens, as brincadeiras, as interações, a participação da família, as mediações docentes. Godoi (2010) contribui para essa compreensão ao afirmar que

A avaliação, da maneira como aparece, acaba se tornando um instrumento forte e presente nesse momento da educação, podendo trazer consequências negativas às crianças. Não queremos uma avaliação classificatória e seletiva na educação, pelo contrário, almejamos uma avaliação que auxilie o trabalho do professor e que favoreça o crescimento da criança, e não a sua exclusão [...] (GODOI, 2010, p. 41).

Por isso, retomo o pensamento da professora formadora, ao enfatizar que a avaliação da aprendizagem precisa ser pensada tanto na formação inicial, nas instituições de ensino superior, como se constituir como “[...] processo de reflexão coletivo e constante. [...] A gente precisa estar sensível às inúmeras questões que envolvem a atuação do professor: tempos de leitura, debate, formação, a pressão por inúmeras demandas [...]” (SIMÕES, 2019), enfatizando que as questões que adentram a escola precisam ser pensadas em construções mais coletivas, o que requer tempos e espaços para esses movimentos.

Assim, afirmo a importância desses tempos formativos para o diálogo do coletivo sobre as questões que se fazem presentes no cotidiano escolar. Para Arroyo (2015b), esse é o ponto de partida para promover a reflexão sobre a temática da pobreza com/nas escolas.

Destaco, a partir das considerações elencadas pelos profissionais durante o processo formativo, a necessidade do debate acerca da avaliação da aprendizagem na educação infantil e da importância da documentação pedagógica como forma de registrar as ações e subsidiar a escrita dos relatórios, afirmando a relação indissociável entre relatório e documentação pedagógica, entendendo essa

documentação como a composição de múltiplos registros sobre a criança em seu percurso de aprendizagem.

Os profissionais salientam que os registros de avaliação precisam considerar as especificidades das crianças, as observações docentes, a escuta sensível das crianças, os cenários educativos, as brincadeiras, as linguagens e as interações das crianças com seus pares, com os adultos e com o meio, pensando em um movimento constante de ação e reflexão docente sobre as práticas educativas-avaliativas que considerem as subjetividades infantis.

5 O CURSO DE EXTENSÃO E A MATERIALIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL “INFÂNCIAS, AVALIAÇÃO E OS CONTEXTOS DE VIDA DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE POBREZA E EXTREMA POBREZA”

No capítulo apresento o Produto Educacional⁵⁸ desenvolvido como parte desta pesquisa. Utilizando um formato dinâmico e didático, mostro os caminhos percorridos durante os encontros do Curso de Extensão: “Infâncias, avaliação e os contextos de vida de crianças em situação de pobreza e extrema pobreza”.

Assim, exponho a apresentação do curso, desde o processo de organização, divulgação e inscrição até a efetivação dos encontros e os mecanismos de comunicação utilizados. Posteriormente, sistematizo a apresentação dos encontros, nas sete unidades que compuseram o processo formativo, elencando temáticas, datas, profissionais convidados, ementa dos encontros, objetivos, metodologia utilizada, proposta avaliativa e textos de apoio utilizados como referências.

Também faço a indicação dos materiais que deram suporte aos encontros formativos, evidenciando livros, textos, imagens, sítios virtuais e *links* que foram utilizados durante a apresentação de cada temática, descrevendo as possibilidades que sua utilização permitiu durante o desenvolvimento do curso de extensão, fortalecendo os diálogos entre os participantes.

E finalmente, realizo algumas considerações sobre esse processo formativo, desenvolvido com os profissionais da educação infantil que atuam em Cmei da rede municipal de Vitória-ES e que muito contribuíram para o aprofundamento do debate sobre as práticas educativas-avaliativas e os contextos empobrecidos.

⁵⁸ Conforme estabelecido pelo PPGMPE/Ufes, o referido produto educacional também será disponibilizado de forma avulsa da dissertação, possibilitando diferentes profissionais o acesso, de forma mais sucinta, ao processo formativo realizado durante a pesquisa.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

CENTRO DE EDUCAÇÃO

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO**



CURSO DE EXTENSÃO
INFÂNCIAS, AVALIAÇÃO E OS CONTEXTOS DE VIDA DE
CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE POBREZA E EXTREMA
POBREZA



Shellen de Lima Matiazzi
Prof.^a Orientadora: Dr.^a Renata Duarte Simões

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que nosso futuro se baseia num passado e se corporifica num presente. Temos que saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos.

Paulo Freire, 1979.

APRESENTAÇÃO

O curso de Extensão “Infâncias, avaliação e os contextos de vida de crianças em situação de pobreza e extrema pobreza” configurou-se como uma intervenção social, que é requisito do Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGMPE/Ufes).

Esse curso buscou proporcionar ação formativa aos profissionais da educação que atuam na educação infantil da rede municipal de Vitória-ES, visando ampliar as discussões sobre os contextos de vida das crianças em situação de pobreza e extrema pobreza e suas implicações nos processos avaliativos nessa etapa da educação básica.

Dessa forma, apresento, de forma sistematizada, essa intervenção social, elencando o processo de desenvolvimento da proposta: convite, inscrição, encontros realizados, culminância das ações e referências.

O curso de extensão deu visibilidade à temática da educação, pobreza e desigualdade social, refletindo sobre os processos de aprendizado das crianças empobrecidas que estão matriculadas nos Centros Municipais de Educação Infantil (Cmei) de Vitória-ES e sobre o modo como as vivências da pobreza são pensadas, nas práticas educativas-avaliativas elaboradas pelos profissionais que atuam nesses contextos de pobreza e extrema pobreza.

Entende-se que essa proposta formativa se constituiu como uma contribuição para os profissionais da educação infantil, possibilitando que ampliem os conhecimentos sobre a relação entre Infância, Educação Infantil, Avaliação e os contextos de vida das crianças, com um viés para a reflexão da prática educativa-avaliativa e a consolidação de uma escola inclusiva para todos.



OBJETIVOS

- ✍ Proporcionar uma ação formativa aos profissionais da educação que atuam na educação infantil da rede municipal de Vitória, de modo a refletir sobre as concepções de Infância, Educação Infantil e Avaliação, considerando os contextos de vida das crianças empobrecidas;
- ✍ Identificar se/como as avaliações na educação infantil têm considerado os contextos de vida das crianças em situação de pobreza e extrema pobreza, assim como investigar como são compreendidas pelos profissionais nesta etapa da educação básica;
- ✍ Analisar as legislações vigentes, a fim de compreender os direitos garantidos às crianças empobrecidas;
- ✍ Desenvolver, durante a formação, atividades de reflexão sobre os relatórios avaliativos, que relacionem a discussão dos contextos de vida das crianças a partir de suas experiências singulares;
- ✍ Promover encontros para debates sobre a temática da educação, pobreza e desigualdade social enquanto resultado de processos históricos e sociais e seus impactos na vida dos sujeitos;
- ✍ Contribuir com pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação, que discute a infância, a Educação Infantil e a avaliação com um viés para a reflexão da prática educativa-avaliativa e a consolidação de uma escola inclusiva para todos.



DESENVOLVIMENTO DO CURSO

Durante o ano de 2019, no período de março a julho, foram realizados 7 encontros formativos com profissionais que atuam em 3 Centros Municipais de Educação Infantil (Cmei) da rede pública de ensino de Vitória – ES. A escolha por essas unidades de ensino se deu com base em levantamentos e formações realizadas pelas redes sócio assistenciais e pela Secretaria Municipal de Educação (Seme) em que, nas comunidades onde esses Cmei estão localizados, apresenta índice significativo de violência, violação de direitos e vulnerabilidade social de crianças e adolescentes, bem como famílias em situação de pobreza, atendidas por programas sociais.



Fotos: Autora, mar. 2019.

Nessas comunidades, foi identificado que:

Cmei	Famílias com renda de até R\$ 260	Famílias com renda de R\$ 261 a R\$ 780	Famílias com renda somente de programas sociais
ABS	7,41%	28,15%	16,30%
CAMS	5,75%	20,40%	14,94%
LMC	11,91%	17,35%	15,35%

Fonte: Sistema de Gestão Escolar – SGE/SEME/PMV, 2019.

DESENVOLVIMENTO DO CURSO

Objetivou-se o diálogo sobre a pluralidade das infâncias, levando em consideração os contextos de vida de crianças em situação de pobreza e extrema pobreza, de modo a fomentar reflexões sobre como as desigualdades sociais reverberam nos contextos escolares.

Assim, inicialmente realizei o convite às Unidades de Ensino, tecendo o diálogo com as Equipes Gestoras. Posteriormente, apresentei a proposta do Curso de Extensão aos profissionais em momentos de reunião nos CMEI, entregando um folder a cada profissional e elucidando o percurso formativo, a abordagem sobre as infâncias, a pobreza e as práticas avaliativas e as dúvidas relacionadas ao curso.


UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS CONTEXTOS DE VIDA DE CRIANÇAS EM CONDIÇÃO DE POBREZA E EXTREMA POBREZA

Formação para profissionais da Educação Infantil da rede Municipal de Vitória

CMEI CAMS
CMEI LMC
CMEI ABS

Este projeto de extensão objetiva oferecer formação a profissionais que atuam no contexto da Educação infantil na Rede Municipal de Vitória, estabelecendo um diálogo sobre a temática da educação infantil, da avaliação e dos contextos de vida das crianças em condição de pobreza e extrema pobreza.

É importante salientar que a proposta formativa será realizada como Curso de Extensão pela Pró-Reitora da Universidade Federal do Espírito Santo, por meio do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação – DLCE/ Centro de Educação sob orientação da professora Dra. Renata Duarte Simões.

O curso de formação será realizado durante o ano de 2019, na modalidade semipresencial, perfazendo uma carga horária de 80h. O início será no mês de março e a previsão de encerramento no mês de julho. Serão realizados 7 encontros presenciais, sempre às quartas-feiras, totalizando 28h. As atividades não presenciais contabilizarão 52h, realizadas via plataforma.

Para a certificação de participação na formação é necessária a frequência de 75% das atividades presenciais e 100% das atividades não-presenciais. Salientamos que a certificação será emitida pela Universidade Federal do Espírito Santo.

Data	Ação
1º Encontro 13/03/19	Aula Inaugural: Entre concepções, legislações e práticas: De que se trata: estamos falando? Educação, pobreza e desigualdades sociais: de que falamos?
2º Encontro 03/04/19	
3º Encontro 24/04/19	Os contextos de vida das crianças: a relação com a pobreza e as desigualdades sociais
4º Encontro 15/05/19	Realização de documentação: "Minha casa, minha infância" em diálogo sobre os territórios e as infâncias.
5º Encontro 05/06/19	Educação, pobreza e desigualdades sociais: qual sua relação com a avaliação?
6º Encontro 26/06/19	Avaliação na Educação Infantil: fazendo uma análise dos diferentes... descritivos...
7º Encontro 03/07/19	Relato de Experiências dos professores participantes

O folder possibilitou aos profissionais conhecerem a organização do curso de extensão e a abordagem sobre a temática proposta "Infâncias, avaliação e os contextos de vida de crianças em situação de pobreza e extrema pobreza".



Foram 5 momentos com os profissionais destinados ao convite para a formação, nos turnos matutino e vespertino dos Cmei.

INSCRIÇÕES

Nas reuniões para o convite, apresentei uma listagem para os interessados registrarem o contato e, posteriormente, de um link para que efetivassem as inscrições. Explicitei, ainda, que a formação estaria aberta a todos os profissionais que atuam nos três CMEI elencados como participantes da pesquisa.

Assim, o link eletrônico solicitava aos interessados o cadastro das seguintes informações: Nome completo, endereço de e-mail, endereço residencial, número de telefone e CPF.

Foram realizadas **81 inscrições** de profissionais das três unidades de ensino, entre eles: professores, dinamizadores de arte e educação física, diretores, pedagogos, assistentes de educação infantil e estagiários, para participarem do curso de extensão.

Informações de contato

*Obrigatório

Endereço de e-mail *

Seu e-mail

CPF

Sua resposta

Nome *

Sua resposta

E-mail *

Sua resposta

Endereço *

Sua resposta

Número de telefone

Sua resposta

Envie-me uma cópia das minhas respostas.

ENVIAR

O link de acesso disponibilizado para cadastramento foi <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSezsAqLtYlezhqShBRsVUjFkM7pCsshNGUd2U0tIDDN3DvmWg/viewform>.

AS FORMAS DE COMUNICAÇÃO

As formas de comunicação com o grupo participante do Curso de extensão foram:



Grupo de *WhatsApp* (Aplicativo de mensagens instantâneas)

- Para avisos, orientações, notícias, compartilhamentos e outras informações relacionadas ao processo formativo;



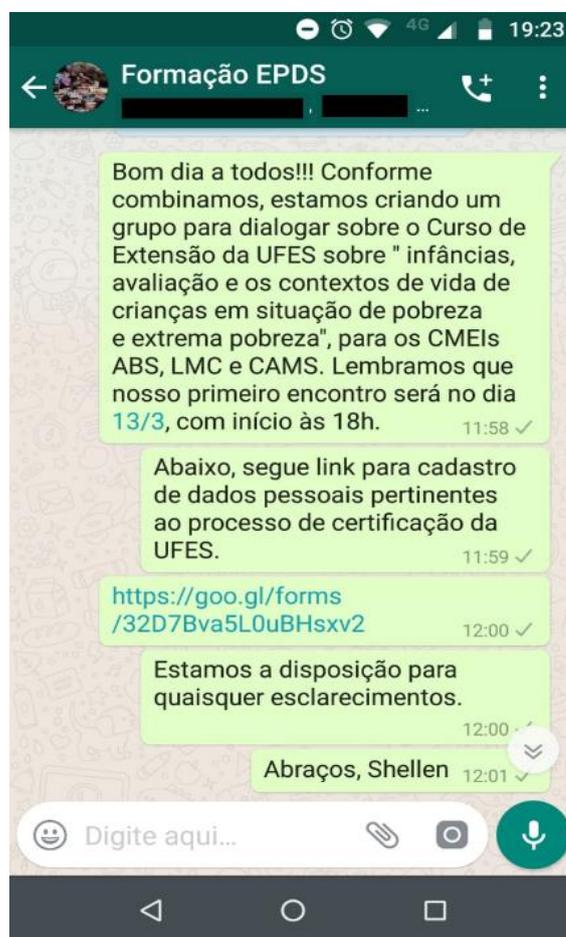
E-mail pessoal

- Cada participante recebia as atividades e o compartilhamento de materiais (*slides*, textos, entre outros) via *e-mail*;



E-mail do curso

- Foi criado o *e-mail* infanciaepobreza@gmail.com, destinado a receber e encaminhar as atividades pertinentes a formação.



UNIDADE I

Tema: Infância(s): entre memórias, legislações e concepções

Prof.^a Convidada: Dr.^a Sumika Soares de Freitas Hernandez-Piloto

Data do Encontro: 13/03/2019

Ementa: Questões históricas e sociais de reconhecimento da criança como sujeito de direitos e de implementação da educação infantil como primeira etapa da educação básica, traçando um panorama legislativo.

Objetivos: - Conhecer os processos históricos e sociais de lutas e movimentos que contribuíram para a consolidação do reconhecimento da criança como sujeito de direitos e da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica;

- Compreender a concepção de infâncias, a partir das realidades socioculturais vividas pelas crianças em diferentes contextos;

- Conhecer as legislações vigentes sobre a Educação Infantil e o processo de implementação de políticas para essa etapa da educação, levando em consideração os pontos e contrapontos presentes nas mesmas.

Metodologia: Apresentação do vídeo “O menino e a árvore”, aula expositiva e dialogada sobre a temática.

Proposta Avaliativa: Responder a um questionário evidenciando o percurso profissional desde o ingresso no magistério até a escolha por atuar na Educação Infantil, bem como as relações com a pobreza na vida pessoal e profissional.

Referências e textos de apoio:

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 20 out. 2018.

_____. **Resolução nº 05 de 20 de dezembro de 2009.** Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 4 out. 2018.

HERNANDEZ-PILOTO, S.S.F. **(Des)Naturalizando a criança no cotidiano da Educação Infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2008.

KRAMER, Sonia. O papel social da pré-escola. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 58, 1986.

APRESENTAÇÃO DA UNIDADE I

DE QUE CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E DE CRIANÇA ESTAMOS FALANDO?

A Professora Dra. Sumika Hernandez-Piloto (2019) abordou as concepções de infância e de criança que foram sendo delineadas no curso histórico, trazendo perspectivas de ontem e de hoje.



Representação da infância em obras do artista Pablo Picasso. A esquerda, a obra "Menina com pomba", de 1901 e a direita, a obra "Maya e a boneca", de 1938.

No contexto atual, a infância é compreendida como uma construção social, presente no curso histórico da humanidade. Entende-se, também, que essa categoria está em constante mudança, como também a(s) sociedade(s) em que as crianças estão inseridas. Assim, considera-se as crianças como produtoras de cultura, porque significam, reinventam as experiências vividas, transformam a partir de seus modos próprios de compreender a cultura e a sociedade (HERNANDEZ-PILOTO, 2008).

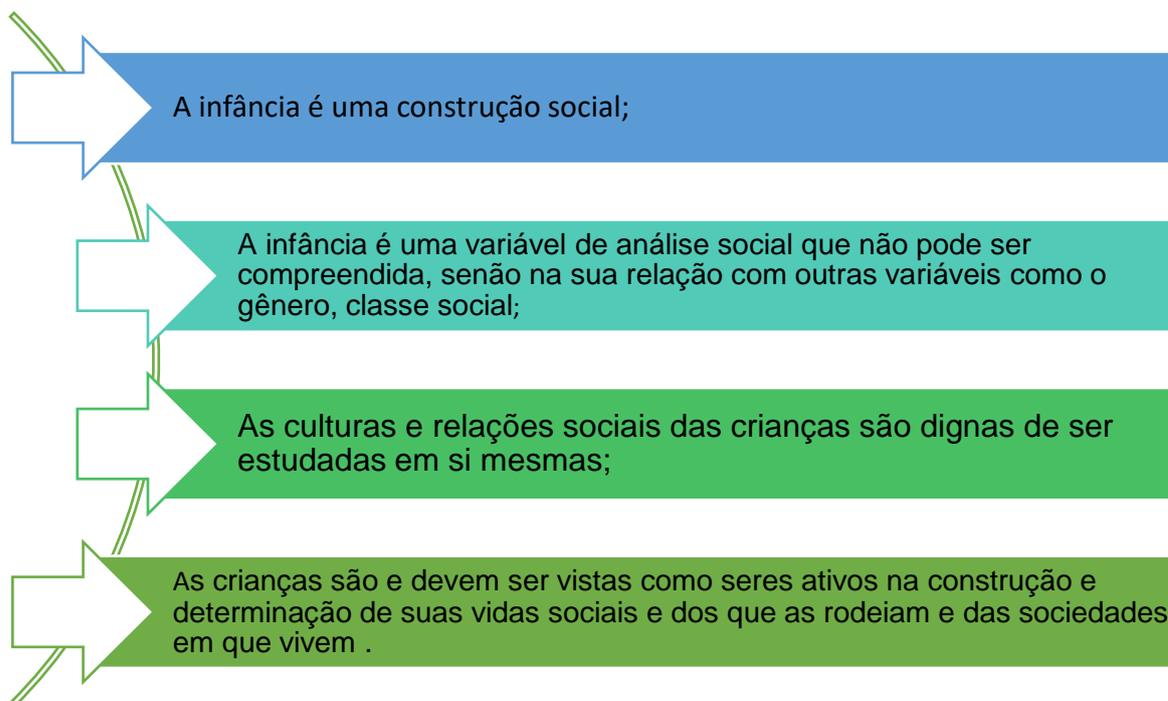
Assim, saliento que, durante um longo período da história, o entendimento que prevaleceu sobre a infância é que esta era uma fase entre o nascimento e a vida juvenil. Compreendia-se o bebê e as crianças pequenas a partir de uma perspectiva biológica, que exigia apenas cuidados relacionados à alimentação e à higiene (ÀRIES, 2011).



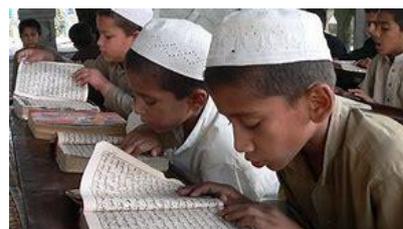
Fonte: www.google.com.br/infanciahoje. Acesso 20 mar. 2020.

O QUE SIGNIFICA INFÂNCIA, AFINAL?

Conforme James e Prout (1997, apud HERNANDEZ-PILOTO, 2008), a significação de infância assenta-se em alguns elementos fundamentais:



Vários estudos apontam sobre o desaparecimento da infância. No entanto, a concepção de infância atual, em sua pluralidade, também está em transição na sociedade que estamos vivendo. Não é uma concepção que está fechada. Temos crianças de diferentes classes sociais, em diferentes situações de vida, em diferentes situações que envolvem o conhecimento [...] (HERNANDEZ-PILOTO, 2019).



Para aprofundar o estudo, sugiro a leitura da dissertação de Mestrado em Educação “(Des) Naturalizando a criança no cotidiano da Educação Infantil.” da Professora Sumika Soares de Freitas Hernandez-Piloto (2008).

HERNANDEZ-PILOTO, S.S.F. (Des) Naturalizando a criança no cotidiano da Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo.

Vitória, 2008.

Vídeo: o menino e a árvore, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N6uk5L3C_dA>.

POR QUE FALAR DE INFÂNCIAS?

Sarmiento (2007) auxilia-nos a compreender o conceito de infâncias que, a partir das contribuições das ciências sociais e humanas para a educação, possibilitou emergir, nas crianças, as diversas vivências/experiências de infância que se inter-relacionam a partir de múltiplas variações, tais como: "[...] classe social, grupo de pertença étnica ou nacional, a religião predominante, o nível de instrução da população [...]" (SARMENTO, 2007, p. 29).



Desse modo, é importante salientar que “[...] a infância é um conceito socialmente variável no espaço e no tempo, elaborado de acordo com os princípios culturais, políticos e econômicos que regem cada período histórico vivido pelo homem e que influenciam diretamente a forma como a própria sociedade concebe o que é ser criança” (VASCONCELLOS, 2007, p. 8).



Conceber a criança como sujeito de direito é reconhecê-la como artífice na construção de um mundo compartilhado no qual sua ação, sua palavra, sua cultura, sua história são respeitadas e ouvidas como síntese de uma experiência social, compartilhada, atravessada pela sua condição de classe, etnia, gênero etc. (ARAÚJO, 2005, p. 69).

Imagem: www.google.com.br/infanciahoje. Acesso 20 mar. 2020.



Para aprofundar o estudo, sugiro a leitura do texto “Infância e Educação Inclusiva”, da Professora Vânia Carvalho de Araújo (UFES), e “Visibilidade Social e estudo da Infância”, de Manuel Sarmiento (Universidade do Minho).

ARAÚJO, V. C. Infância e Educação Inclusiva. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 65-77, jan./jul. 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>> Acesso em: 01 nov. 2018.

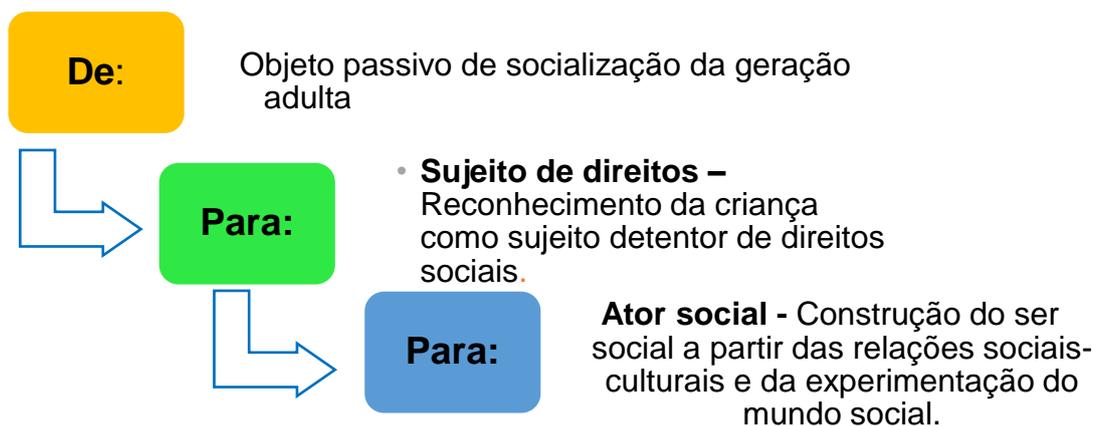
SARMENTO, M.J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, V.M.R.; SARMENTO, M.J. (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: J&M Martins, 2007.

DE QUAL CONCEPÇÃO DE CRIANÇA ESTAMOS DIALOGANDO?



Conceber a criança como “[...] ser social que ela é, significa considerar que ela tem uma história, que vive uma geografia, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente das relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas também de valor [...]” (KRAMER, 1986, p. 79).

Entende-se, portanto, que a concepção de criança passa...



Fonte: HERNANDEZ -PILOTO, S.S.F. Palestra, 2019.

Para Horn (2004), as crianças, ao interagirem com seus pares, realizam descobertas e aprendem que existem diversas maneiras de brincar, se relacionar, fantasiar. São fortemente influenciadas por esses coletivos com os quais estabelecem relacionamentos, criam laços de amizade e com os quais se comunicam, criando, assim, uma sociedade infantil.

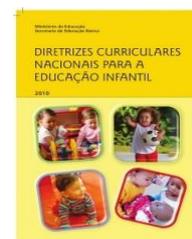


Para aprofundar o estudo, sugiro a leitura do livro “Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil”, de Maria da Graça Souza Horn.

QUAIS CONCEPÇÕES ESTÃO PRESENTES NA LEGISLAÇÃO

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) apresentam as concepções de criança, educação Infantil, currículo e os princípios dessa etapa da educação (BRASIL, 2009).

Sendo:



Criança: “Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”.

Educação Infantil: Primeira etapa da educação básica, ofertada em “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”.



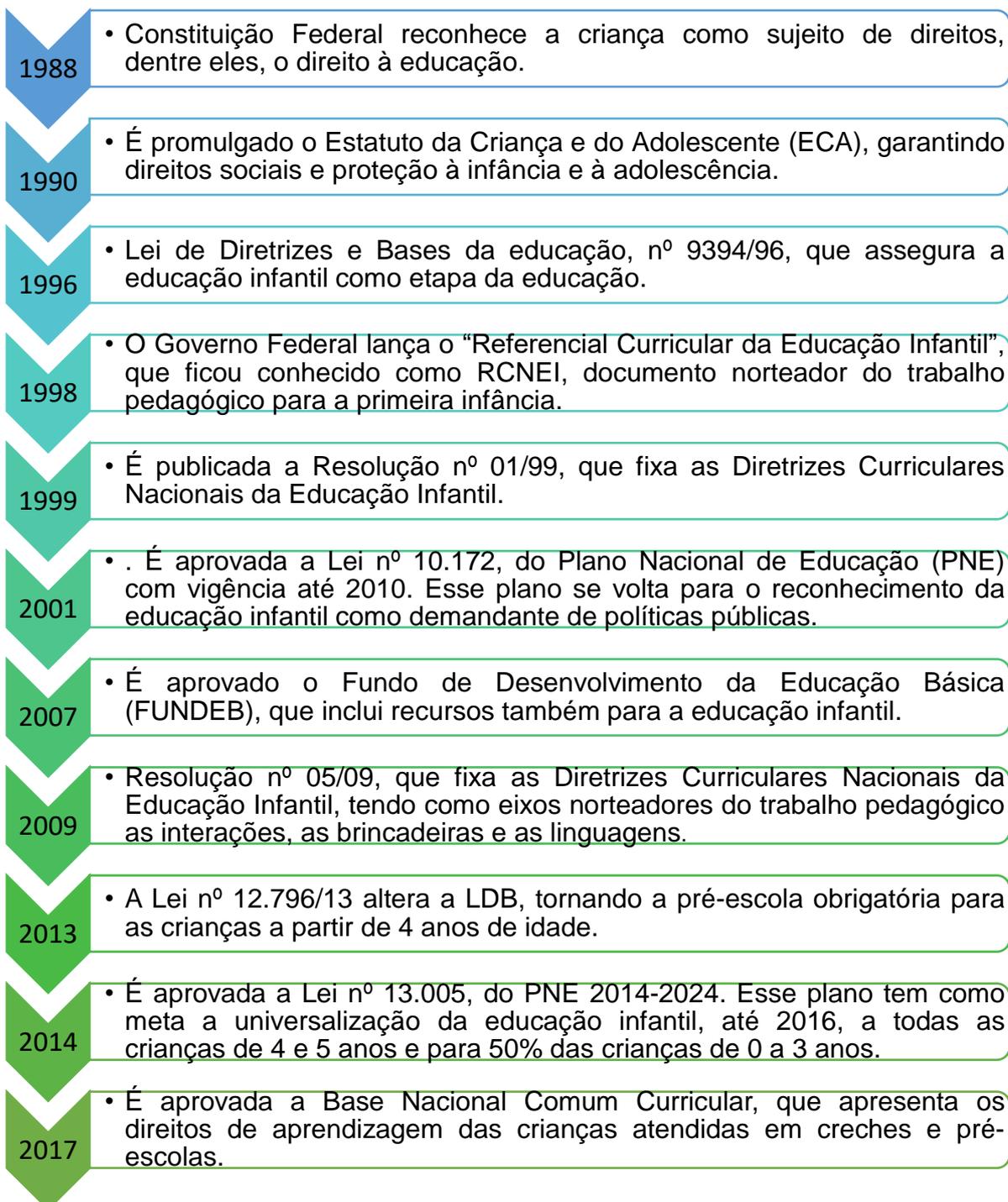
Currículo: Consiste “no conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade”.

Os princípios: As propostas pedagógicas da educação infantil devem considerar “os princípios **éticos:** da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; **políticos:** dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; **estéticos:** da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais”.

Fonte: BRASIL. **Resolução nº 05 de 20 de dezembro de 2009.** Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 4 out. 2018.

A CRIANÇA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Constituição Federal de 1988 se constitui como o primeiro marco legal a reconhecer a infância e a educação como um direito garantido a todos os brasileiros. Desde a Carta Magna, alguns outros documentos legais foram sendo estabelecidos, no reconhecimento da criança como sujeito de direitos e da educação infantil como primeira etapa da educação básica.



UNIDADE II

Tema: Educação, pobreza e desigualdade social na perspectiva dos Direitos Humanos

Prof.^{as} Convidadas: Ms. Heloisa Ivone da Silva Carvalho e Esp. Keila Barbara Ribeiro da Silva

Data do Encontro: 03/04/2019

Ementa: Introdução conceitual sobre os Direitos Humanos. Direitos Humanos no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988. A educação em Direitos Humanos no contexto do ensino infantil. A pobreza como negação de direitos e violação por parte do Estado.

Objetivos: - Conceituar o que são os Direitos Humanos;

- Identificar quais direitos são esses e como estão sendo garantidos ou negligenciados pelo Estado;
- Compreender o que é a pobreza e como essa condição está vinculada a não garantia de direitos básicos de vida;
- (Re) Conhecer qual o nosso papel enquanto Agente do Estado na garantia dos direitos humanos;
- Refletir sobre a educação como direito e como esse direito tem sido (se tem sido) garantido às crianças;
- Dialogar sobre como é possível pensar em práticas educativas-avaliativas que considerem os direitos das crianças, que vivem em condições marcadas por contradições sociais.

Metodologia:

- Aula expositiva e dialogada;
- Apresentação de audiovisual “O segredo”;
- Relato de Experiência do projeto “Pra sambar com a gente”.

Proposta Avaliativa: Elaborar um texto narrando a trajetória de vida na infância, o contexto social no qual viviam e as relações com as infâncias de hoje, no território em que atuam.

Referências e textos de apoio:

Assembleia Geral da ONU. (1948). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris. Disponível em: <<http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>>. Acesso em 20 fev.2020.

BRASIL. Comitê Nacional de Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2009.

BAZÍLIO, L.C. KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo, Cortez, 2008.

COSTA, C.E.F. GUIMARÃES, D.N. **Direitos humanos e educação: diálogos interdisciplinares**. Rio de Janeiro: Brasil Multicultural, 2019.



APRESENTAÇÃO DA UNIDADE II

Por que falar de Educação, pobreza e desigualdade na perspectiva dos Direitos Humanos?



Declaração Universal dos Direitos Humanos

Em 10 de dezembro de 1948, após os horrores da Segunda Guerra Mundial, a Organização das Nações Unidas (ONU), com a participação de vários países, delinea a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), que garante os direitos

universais a todos. Este documento marca um avanço histórico na promoção e garantia dos direitos humanos.

São direitos humanos fundamentais...

- Direito à vida;
- Direito à liberdade;
- Direito à segurança pessoal;
- Direito a constituir família;
- Direito a propriedade;
- Direito à liberdade de pensamento;
- Direito ao trabalho;
- Direito ao lazer;
- Direito à saúde;
- Direito à educação.



A professora Heloísa Carvalho (2019) descreve que os Direitos Humanos constituem o conjunto de direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e também ambientais, instituídos tanto no âmbito do indivíduo, como do coletivo, determinando a necessidade de igualdade e, ao mesmo tempo, de respeito às diferenças, em defesa da vida e da dignidade humana. Para ela, “a pobreza é a maior negação de todos os Direitos Humanos” (CARVALHO, 2019).

Os direitos no contexto brasileiro:

A Constituição Federal Brasileira, de 1988, afirma que:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

- I - a soberania;
- II - a cidadania;
- III - a dignidade da pessoa humana;**
- IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;
- V - o pluralismo político.



Destaca ainda, no artigo 3º, que se constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

- I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II - garantir o desenvolvimento nacional;
- III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;**
- IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Acresce-se, no art. 4º, que “A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios: independência nacional, **prevalência dos direitos humanos**, autodeterminação dos povos, não-intervenção, igualdade entre os estados; defesa da paz; solução pacífica dos conflitos, repúdio ao terrorismo e ao racismo, cooperação entre os povos para o progresso da humanidade e concessão de asilo político.



O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos é um documento que visa concretizar o compromisso do Estado com a consolidação de políticas em Direitos Humanos, que efetivem a democracia, o desenvolvimento, a justiça social e a construção de uma cultura de paz.



Para saber mais, pesquise Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>>. Acesso em: 20 mar.2020.

Por que falar de Pobreza e Direitos Humanos?

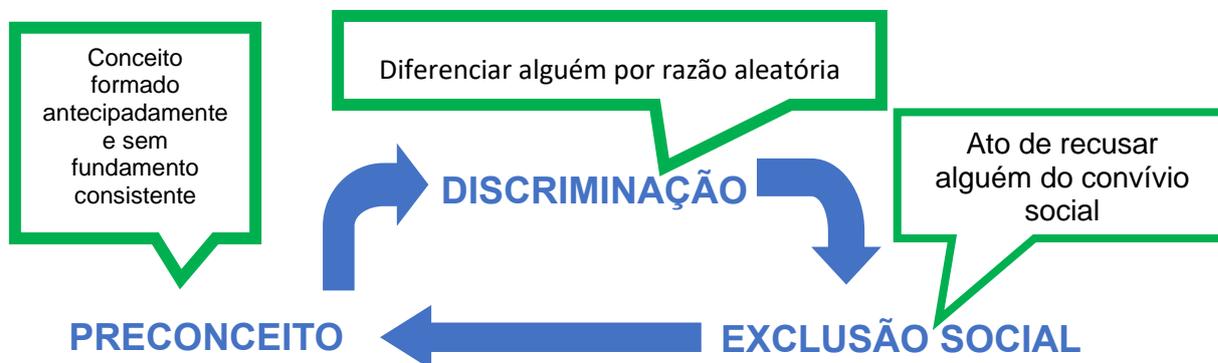
A persistência de cenas como a fome, a violência, o trabalho infantil, a condição de rua, a pobreza e a extrema pobreza demonstram que os **Direitos Humanos** não têm sido para todos.



Ao tratar da relação entre pobreza, desigualdade social e a negação de direitos, toma-se a concepção de pobreza apresentada por Yazbek (2012), em que a pobreza é vista como uma questão social, “como expressão direta das relações vigentes na sociedade, localizando a questão no âmbito de relações constitutivas de um padrão de desenvolvimento capitalista, extremamente desigual, em que convivem acumulação e miséria. Os ‘pobres’ são produtos dessas relações, que produzem a desigualdade no plano social, político, econômico e cultural, definindo para eles um lugar” (YAZBEK, 2012, p.289, grifos do autor).

Fonte: Disponível em: www.google.com.br/pobreza.

Formas extremas de violação dos direitos Humanos se expressam na discriminação, na violência, na exclusão social e no extermínio, em função de uma condição do sujeito, seja de classe, étnico-racial, religiosa, por orientação sexual ou outra.



Fonte: CARVALHO, H.I. Palestra, 2019.



Para aprofundar o estudo, sugiro a leitura do texto “Pobreza extrema como violação de direitos humanos: da existência de um direito universal a não viver em condições indignas”, de Ana Paula Morais Galvão Pignataro e Yara Maria Pereira Gurgel. Disponível em: <http://www.mprn.mp.br/revistaeletronicamprn/abrir_artigo.asp?cod=1069>. Acesso em: 4 abr. 2020.

Infâncias, Educação, Pobreza e Direitos Humanos

É necessário ponderar que, quando falamos de pobreza no Brasil, conforme dados do IBGE, a partir do Sistema de Indicadores Sociais (SIS) de 2017, estamos considerando aproximadamente 54 milhões de brasileiros que vivem em condição de pobreza e extrema pobreza, dentre eles, milhares de crianças e adolescentes.



“Enfrentar a temática da ‘educação, pobreza e desigualdade social’ significa, assim, assumir um posicionamento político em relação à realidade vivida por milhões de crianças, jovens e adolescentes que, apesar de terem acesso à escola, não têm ainda garantidos seus direitos a uma educação voltada para suas necessidades e interesses” (ALVAREZ, apud GARCIA et al., 2017, s/p).

Considerando as infâncias e os contextos sociais de vida, Kramer e Basílio (2008) nos fazem algumas provocações: qual valor é dado a criança por diferentes pessoas, em diferentes classes e grupos sociais? Como trabalhar com crianças pequenas de maneira a considerar seu contexto de origem? Como assegurar que a educação cumpra seu papel social diante da heterogeneidade das populações infantis e das contradições da sociedade?

É preciso reconhecer as crianças como cidadãs – reconhecê-las como sujeitos de direitos, histórico-social, imersas em um contexto cultural. Por isso, é necessário refletir sobre as experiências vividas por elas em seus contextos;

Educar as crianças numa perspectiva de humanização, resgatando experiências educativas que fortaleçam o sentimento de pertença e identidade com um grupo social e cultural;

Exercitar a escuta com as crianças, o que elas têm a nos dizer, suas formas de manifestação, ao anunciar e enunciar outros modos de relação com o mundo;

Exige-nos enfrentar as desigualdades e educar as crianças contra a barbárie;



Para saber mais, leia o livro “Infâncias, Educação e Direitos Humanos” de Luiz Basílio e Sônia Kramer. In: BAZÍLIO, L.C. KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo, Cortez, 2008.

UNIDADE III

Tema: Educação, pobreza e desigualdade social: de que sujeitos estamos falando?

Prof.^a Convidada: Ms. Ana Maria Petronetto Serpa

Data do Encontro: 24/04/2019

Ementa: As infâncias em contextos empobrecidos e os reflexos dos programas de transferência de renda (PTR), em especial, o Programa Bolsa Família, como papel do Estado na garantia de direitos e de contribuição para a superação do ciclo intergeracional de pobreza.

Objetivos:

- Refletir sobre os processos históricos da pobreza, o que significa nascer e viver em condição de empobrecimento;
- Dialogar sobre os contextos empobrecidos e os impactos na vida das crianças.
- Compreender como os programas de transferência de renda têm contribuído para a superação do ciclo intergeracional de pobreza;
- Conhecer os programas de transferência de renda, em especial, o Programa Bolsa Família, as condicionalidades e reflexos na vida de diferentes grupos populacionais e o papel do Estado em garantir direitos aos cidadãos.

Metodologia: Aula expositiva e dialogada

Proposta Avaliativa: Elaborar texto dissertativo e analítico sobre a pobreza como fenômeno histórico e social, refletindo sobre o convívio diário em contextos sociais empobrecidos e sobre o papel desempenhado pelos PTR.

Referências e Textos de apoio:

REGO, W. PINZANI, A. Pobreza e Cidadania. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Material Didático curso de especialização em Educação, Pobreza e desigualdade social**. Módulo I [Recurso eletrônico on-line]. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://egpbf.mec.gov.br>> Acesso em: 10 out. 2018.

REGO, W. PINZANI, A. **Vozes do Bolsa Família: autonomia, dinheiro e cidadania**. São Paulo: Unesp, 2014.

SPERANDIO, H.C. S. B. **Educação e pobreza: diálogos sobre a prática pedagógica e o currículo no ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2019.

APRESENTAÇÃO DA UNIDADE III

A pobreza e os Programas de Transferência de Renda (PTR)

O que são os PTR?

São programas sociais de caráter federal, estadual ou municipal que visam à transferência direta de renda para pessoas e/ou famílias em condições de empobrecimento e vulnerabilidade social. No Brasil, os PTR têm como objetivo o enfrentamento da pobreza, da fome e o acesso à serviços sociais básicos, como saúde, educação e assistência social. Para ser beneficiário de algum PTR, é necessário realizar o cadastramento no CadÚnico.

O que é o CadÚnico?

O Cadastramento único, CadÚnico, é um sistema de informações, atualmente, regulamentado pela Portaria nº177, de 2011, do Ministério do Desenvolvimento Social (MDS). A referida portaria do MDS tem por objetivo definir os procedimentos de gestão do Cadastro Único. O cadastramento é o mecanismo necessário para que populações empobrecidas possam acessar diferentes programas do Governo Federal, dentre eles, o PBF.



O que é o Programa Bolsa Família?



O Programa Bolsa Família foi criado em 2003, por meio de uma Medida Provisória, e ratificado em 2004, a partir da lei 10.836/2004, atendendo a mais de 14 milhões de família em diferentes municípios brasileiros.

O contexto histórico do Programa Bolsa Família

O PBF surgiu a partir da unificação de outros cinco programas federais de transferência de renda mínima, quatro deles instituídos no governo anterior, do então presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB) – Programa Bolsa Escola (Lei nº 10.219/2001; Programa Bolsa Alimentação (Medida Provisória nº 2.206-1/2001); Cadastramento Único do Governo Federal (Decreto nº 3.877/2001); Programa Auxílio-Gás (Decreto nº 4.102/2002); e pelo Programa Nacional de Acesso à Alimentação (PNAAL - Lei nº 10.689/2003), criado já no início da gestão do Partido dos Trabalhadores (PT).

Quem pode e como receber o PBF?

O benefício do PBF é definido com base em variáveis, considerando as situações específicas das famílias atendidas. É composto pelo benefício básico somado ao benefício variável: variável vinculado ao adolescente (BVJ); variável por nutriz ou gestante; e o benefício para a superação da extrema pobreza (BSP). Com o passar dos anos de gestão do PBF, os valores foram sendo alterados, em que, para o recebimento do benefício, as famílias devem estar cadastradas no CadÚnico, estando atualizado nos últimos 24 meses, e ter renda mensal por pessoa de até R\$89,00 (extrema pobreza) ou renda mensal por pessoa de R\$89,01 a R\$178,00 (pobreza), podendo haver acréscimo se também tiverem crianças ou adolescentes de 0 a 17 anos na composição familiar.



Conforme dados disponíveis no sítio virtual do Ministério da Cidadania, na cidade de Vitória, em outubro de 2019, “há **13.056 famílias** beneficiárias do Bolsa Família. Essas famílias equivalem, aproximadamente, a **10%** da população total do município, e inclui **8.830 famílias** que, sem o programa, estariam em condição de extrema pobreza” (BRASIL/ MDS, 2019).



Para aprofundar o estudo, consulte sobre o PBF no sítio virtual do Ministério da Cidadania. Disponível em: <<https://aplicacoes.mds.gov.br/sagirmps/bolsafamilia>>. Acesso em: 03 out. 2019.

O Programa Bolsa Família e outras políticas sociais: os impactos nos contextos empobrecidos...

Destaca-se a importância dos Programas de Transferência de Renda para as populações empobrecidas. Esses programas buscam fortalecer a renda, contribuir com a autonomia dos sujeitos empobrecidos e promover, a partir dos critérios de condicionalidade, o acesso a serviços públicos e a articulação de políticas públicas, tais como saúde, educação e assistência social, com a finalidade de superação do ciclo intergeracional da pobreza.



Com a condicionalidade educação, o PBF buscou oportunizar às crianças e adolescentes empobrecidos a garantia do direito à educação, no que concerne ao acesso e à permanência desses sujeitos nas escolas. Busca-se, ainda, garantir a qualidade da educação básica, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem (MDS, 2004).



Vale ressaltar que, desde a instituição do Programa Bolsa Família no cenário nacional, houve a redução em 95% da mortalidade infantil de crianças entre 0 e 5 anos, como também a diminuição dos índices de hospitalização das crianças dessa mesma faixa etária, o que indica avanços na melhoria da qualidade de vida e, conseqüentemente, da saúde, das populações infantis no país (REGO; PINZANI, 2014).



Conforme relatório produzido pela Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO), o Brasil, entre os anos de 2002 a 2013, reduziu em 82% o número de brasileiros em situação de subalimentação.



Para aprofundar o estudo, sugiro a leitura do livro “Vozes do Bolsa Família: autonomia, dinheiro e cidadania”, de Walquíria Leão Rego e Alessandro Pinzani.

UNIDADE IV

Tema: Infâncias e Territórios

Prof.^a Convidada: Ms. Izabella Costa Santiago

Data do Encontro: 22/05/2019

Ementa: O processo de periferização nos centros urbanos, ocasionado pelo capitalismo, e os territórios empobrecidos como espaços onde há pouca ou nenhuma atuação do Estado, sendo, portanto, marginalizados, excluídos socialmente. Novas possibilidades de se pensar os territórios se constituem como espaços potencialmente educativos e de busca identitária para as crianças, fortalecendo o conceito de cidadania, a partir da articulação de políticas públicas intersetoriais.

Objetivos:

- Compreender os processos de periferização e a pobreza urbana;
- Conceituar território e a atuação do Estado;
- Identificar mecanismos/ meios que provocam a exclusão e a marginalização social desses bairros periféricos;
- Conhecer práticas educativas que fortaleçam esses territórios como espaços de pertença social e busca identitária;
- Refletir sobre como esses espaços podem ser potencialmente educativos.

Metodologia:

- Aula expositiva e dialogada;
- Apresentação do documentário Minha Casa, minha Janela. Janela Periférica
- Relato de experiência do projeto educativo em território da comunidade de Jesus de Nazareth, em Vitória-ES.

Proposta Avaliativa: Elaborar um texto individual, narrando, a partir de suas experiências e perspectivas, como é o território em que atua: as condições de pobreza, vulnerabilidade e exclusão social. Refletir sobre as relações estabelecidas com os territórios, como as crianças se referem a esses espaços e quais possibilidades educativas podem ser pensadas para eles.

Referências e Textos de apoio:

ARROYO, M. Algumas questões sobre educação e enfrentamento da pobreza no Brasil (Miguel G. Arroyo entrevistado por Ana Maria Alves Saraiva). **Em Aberto**,

Brasília, v. 30, n. 99, p. 147-158, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/3253/pdf>. Acesso em 13 de março de 2019.

CHISTÉ, P.S. SGARBI, A.D. Cidade Educativa: reflexões sobre educação, cidadania, escola e formação humana. **Debates em educação científica e tecnológica** [revista eletrônica], v.5, n.4, p.84-114, dez/2015.

ENTREVISTA COM Miguel Arroyo. **Direção:** Educação & Participação, 2017. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=zs__dIEMq6U&t=50s>. Acesso em: 2 abr. 2019.

MINHA CASA, MINHA JANELA. **Direção:** Coletivo Janela Periférica. Curitiba, 2013. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Gel--U9_RRg>. Acesso em: 28 abr. 2019.

SANTOS, A.P. S, POLIDORI, M.C. PERES, M.O. SARAIVA, M.V. O lugar dos pobres nas cidades: exploração teórica sobre periferização e pobreza na produção do espaço urbano Latino-americano. **Revista Brasileira de Gestão Urbana**, 2017, set/dez, n 9, p. 430-442.

APRESENTAÇÃO DA UNIDADE IV

Infâncias e Territórios

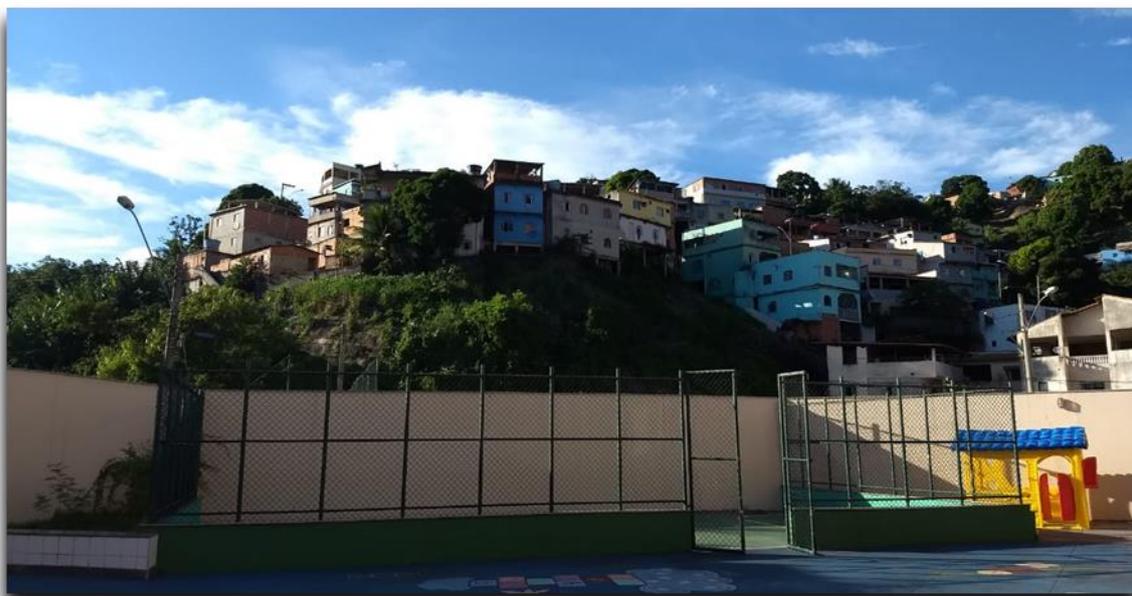


Foto: Autora. Mar.2019.

Que olhares as escolas têm direcionado aos territórios empobrecidos?
Como as escolas têm considerado a pobreza em suas práticas educativas-avaliativas?

O que são territórios?

Território é compreendido como um espaço delimitado onde um grupo de pessoas ou um governo exerce o poder/controla, como por exemplo os territórios indígenas dentro do território brasileiro.

Ampliamos esse conceito, entendendo o território a partir da relação **chão + identidade**, conceito apresentado pelo geógrafo Milton Santos (2001, p.96-97), em que “[...] o território é o chão e mais a população, isto é uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre as quais ele influi. Quando se fala em território deve-se, pois, de logo, entender que está falando em território usado, utilizado por uma população”.

Territórios marcados pela pobreza e extrema pobreza

Considerando o contexto urbano, destaco que as cidades brasileiras foram sendo delineadas a partir da segregação socioespacial que ocorre por meio da detenção econômica e de propriedade. Essa segregação social e territorial



produz relações desiguais entre os “possuidores” de bens e os que não os têm, ou seja, as cidades foram, historicamente, no curso de sua organização social, constituindo-se como espaços de demarcação da pobreza e da riqueza, que sinalizam como o processo de urbanização também está ligado à precarização dos serviços públicos e estruturais para as populações mais empobrecidas (SOARES, 2009; SANTOS et al., 2017). Conforme os autores, se caracterizam como elementos de formação de áreas empobrecidas nas periferias urbanas:

- 1- Crescimento urbano;
- 2- Diferenciação e segregação socioespacial e, conseqüentemente, a exclusão social;
- 3- Novas formas de segregação/exclusão a partir do crescimento urbano contemporâneo;
- 4- Segregação Urbana a partir da produção capitalista: pelo mercado imobiliário; pelo mercado de trabalho; pela divisão do Estado: governança x interesses globais;
- 5- Condições desiguais de uso das oportunidades espaciais oferecidas pela cidade, vinculando-se a exclusão territorial à exclusão social e econômica.

Fonte: SANTOS et al., 2017.

Para Soares (2009, p. 84), “a pobreza urbana tem formas próprias de manifestação e concentração na *urbe* contemporânea, e sempre se mostra associada à desigualdade do desenvolvimento econômico, que exclui uma grande parcela da população”. Entende-se que a **exclusão social** está muito além da condição econômica e da ausência de renda ou acesso ao mercado de trabalho.

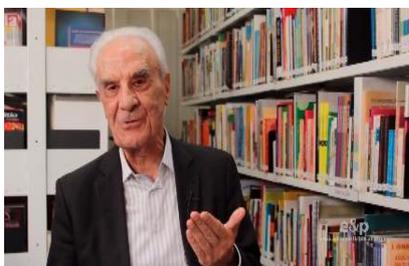


Para aprofundar um pouco mais os estudos sobre territórios e pobreza urbana, ver: SANTOS, A.P.S, POLIDORI, M.C. PERES, M.O. SARAIVA, M.V. O lugar dos pobres nas cidades: exploração teórica sobre periferização e pobreza na produção do espaço urbano Latino-americano. Revista Brasileira de Gestão Urbana, 2017, set/dez, n 9, p. 430-442.

Por que levar em conta o território com espaço educativo?

Arroyo (2017, p. 151) nos ajuda a compreender que “a luta por escola é uma luta por territórios de justiça”, fazendo-nos entender como a pobreza desumaniza os sujeitos e como esses processos de desumanização chegam às escolas.

- ▶ A exclusão social faz-se presente no cotidiano da população e no espaço urbano em função da manutenção do sistema capitalista;
- ▶ A dinâmica baseia-se na inclusão x exclusão social, racial, territorial;
- ▶ A pobreza é uma forma de opressão que rouba a humanidade;
- ▶ Como pensar a escola como esses espaços de humanização? A escola como espaço de cidadania.



Para compreender um pouco mais sobre o Território como espaço educativo, assista ao vídeo com o professor Miguel Arroyo, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=zs__dIEMq6U&t=50s.

Fonte: <https://aliancapelaeducacao.com.br>. Acesso em 20 mar. 2020.

Como pensar a educação em contextos empobrecidos...

Se compreendemos que os territórios são fundamentais na tratativa dos direitos, é necessário pensá-los como espaços potencialmente educativos, demarcados pelas relações sociais, culturais, afetivas, históricas que neles estão incorporadas e que possibilitam o desenvolvimento do sentimento de pertença e construção de identidade coletiva de crianças. Assim, o território e a cidade ensinam e se transformam em possibilidades educativas, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças da Educação Infantil.



Ver: ARROYO, M. Algumas questões sobre educação e enfrentamento da pobreza no Brasil (Miguel G. Arroyo entrevistado por Ana Maria Alves Saraiva). Em *Aberto*. Brasília, v. 30, n. 99, p. 147-158, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/3253/pdf>. Acesso em: 13 de mar. 2019.

Direcionando olhares para os territórios empobrecidos...



Para que as realidades socioculturais de crianças, adolescentes, jovens e adultos sejam consideradas pelas escolas, torna-se fundamental outras formas de pensar os processos de aprendizagem desses sujeitos e, conseqüentemente, de “ensinagem” elaborados pelos profissionais da educação, que considerem as necessidades, interesses desses sujeitos e suas vivências da pobreza, afirmando o papel da escola como espaço de humanização e de exercício da cidadania.

Fundamentando-me no pensamento de Freire (2007), de que a cidade é espaço potencialmente educativo, compreendo a importância de considerar os territórios empobrecidos e as realidades sociais como espaços de constituição da(s) identidade(s) e pertencimento daqueles que habitam e trabalham. Ao problematizar os contextos empobrecidos nos espaços escolares, aponto possibilidades de romper com os muros da escola, direcionando olhares para as trajetórias reais de vida dessas crianças e articulando ações de integração bairro-escola.

Relato de experiência em territórios periféricos a partir da dissertação de mestrado **REFAZER O CAMINHO DA HISTÓRIA LOCAL: uma possibilidade de ensino a partir da parceria “Escola & Comunidade”**, da Professora Izabella Santiago, cujo “objetivo foi desencadear uma ação educativa que promovesse a **identidade cultural dos moradores do bairro** através das atividades desenvolvidas na comunidade a partir da Escola, realizando o resgate das memórias e coletânea de materiais diversos que revelem os fatos históricos da comunidade”.

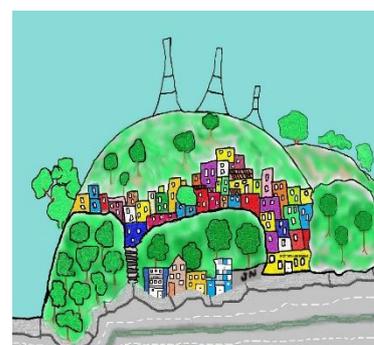


Imagem: SANTIAGO, I.C. Palestra, 2019.



Assista também ao web documentário “minha casa, minha janela”, realizado a partir da educomunicação, com crianças que moram na comunidade Moradias Zimbros, localizada na periferia de Curitiba. Nesse material, são evidenciadas as concepções de infância, de escola e de periferias, utilizando a educomunicação como estratégia para direcionar olhares para esses territórios socialmente marginalizados. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Gel--U9_RRg&t=24s>.

Fonte: JANELA periférica. Documentário: minha casa, minha janela. Curitiba, 2012.

UNIDADE V

Tema: Educação, pobreza e desigualdade social: a relação com a avaliação da aprendizagem

Prof.^a Convidada: Ms. Maria Nilceia de Andrade Vieira

Data do Encontro: 05/06/2019

Ementa: A avaliação da aprendizagem na primeira etapa da educação básica, a partir das especificidades existentes nas legislações, e o caráter diferenciado de todas as outras etapas de ensino. A avaliação da aprendizagem na Educação Infantil como um instrumento forte, classificatório e seletivo desde a infância, reproduzindo práticas excludentes.

Objetivos:

- Compreender a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil a partir do contexto histórico e da legislação;
- Analisar os pressupostos da avaliação da aprendizagem na Educação Infantil no município de Vitória;
- Identificar como as subjetividades infantis estão presentes, ou não, nos relatórios avaliativos;

Metodologia:

- Aula expositiva e dialogada;
- Dinâmica;
- Vídeos: avaliar é uma arte, o ponto avaliar.

Proposta Avaliativa: Elaborar um texto reflexivo sobre a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, levando em consideração os critérios, metodologias e instrumentos utilizados para o registro dos processos avaliativos.

Referências e Textos de apoio:

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

GODOI, E. G. **Avaliação na Educação Infantil: um encontro com a realidade**. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

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

APRESENTAÇÃO DA UNIDADE V

Educação, pobreza e desigualdade social: a relação com a avaliação da aprendizagem

A avaliação está associada, no imaginário social, a um mecanismo de mensurar as aprendizagens. Nos contextos escolares, essa prática, alinhada ao exercício de testes, provas, exames, tornou-se um instrumento seletivo de crianças, adolescentes, jovens e adultos, classificando-os – a partir de um modelo idealizado a ser alcançado – entre os que sabem, e aqueles que não alcançam os resultados estereotipados (ESTEBAN, 2006).

Para refletir...



Fonte: Quino, 1993. Disponível em: <<https://baudoluizinho.blogspot.com/2011/01/esse-manolito.html>>. Acesso em: 30 mar. 2020.

Como tem sido concebida a avaliação da aprendizagem no contexto da Educação Infantil? O que avaliamos? Quem? Como? Por quê?

A avaliação na Educação Infantil: algumas concepções

A avaliação da aprendizagem na Educação Infantil está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e foi alterada com a Lei nº 12.796/2013.

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; [...]
- 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. (NR)



Concepção de avaliação da aprendizagem na DCNEI

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:



Mas no que consiste o ato de avaliar? Como avaliar na Educação Infantil?



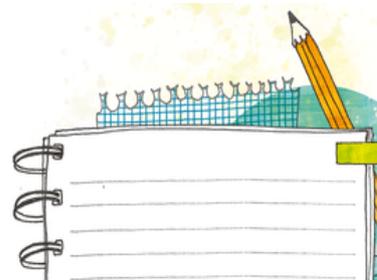
Qual o ponto ao avaliar? É somativo? É diagnóstico? É formativo? Para pensar um pouco mais sobre o sentido da avaliação, assista ao vídeo "o ponto ao avaliar", disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=caIZn6ypn0s>>.

O que é a avaliação mediadora?

Para Hoffmann (2012), a avaliação requer a organização de procedimentos próprios do fazer pedagógico junto às crianças, o que envolve a compreensão processual educativa: o planejamento, a ação pedagógica e as relações entre os elementos – crianças, adultos, objetos, meio, conhecimentos prévios, questionamentos, desdobramentos – presentes na proposição educativa.



A avaliação mediadora, que vem sendo desenvolvida pela autora desde 1981, consiste no papel mediador a ser adotado pelo(a) professor(a). Para Hoffmann (2012), é necessária a organização de um cenário educativo para que a avaliação mediadora aconteça. Esse cenário envolve os processos de observar, refletir e agir, que não são estanques, ocorrem de forma contínua na dinâmica escolar e em diferentes momentos.



O que significa que, com base nas observações individuais das crianças e reflexões do(a) docente sobre o que viu, é possível pensar e planejar ações pedagógicas que sejam mais desafiadoras, proporcionando às crianças a construção de novos conhecimentos.

Hoffmann (2012) afirma que **dois princípios norteiam a compreensão da avaliação mediadora**: o **primeiro** é o **princípio da individualização**, que atende as especificidades individuais de cada criança, seus tempos, desejos e necessidades individuais; e o **segundo** é o **princípio da mediação**, traçando estratégias para que o coletivo de crianças possa ampliar suas experiências e se desenvolver em todas as áreas do conhecimento.



Para saber um pouco mais sobre a avaliação mediadora pensada pela autora – concepções e metodologias – assista o vídeo da professora Jussara Hoffmann, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RWgqJVBpUQg>>.

UNIDADE VI

Tema: Avaliação na Educação Infantil: formas de documentação pedagógica

Prof.^a Convidada: Ms. Maria Nilceia de Andrade Vieira

Data do Encontro: 26/06/2019

Ementa: A avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, analisando as práticas de registro existentes e os critérios utilizados pelos profissionais para compor os relatórios descritivos. A avaliação da aprendizagem e a produção da documentação pedagógica em escolas situadas nos territórios empobrecidos.

Objetivos:

- Dialogar sobre o que são os relatórios descritivos e se/como têm considerado as subjetividades infantis;
- Identificar quais critérios e instrumentos têm sido utilizados para compor a escrita dos relatórios e os percursos avaliativos das crianças;
- Analisar como os diferentes registros têm contribuído para que os profissionais direcionem olhares aos contextos sociais empobrecidos das crianças.

Metodologia:

- Aula expositiva e dialogada;
- Análise em grupos de relatórios descritivos.

Proposta Avaliativa: Elaborar um texto evidenciando a prática educativa-avaliativa a partir dos instrumentos, critérios e metodologias utilizadas na Educação Infantil, relacionando-a aos contextos sociais das crianças.

Referências e Textos de apoio:

ARROYO, M.G. Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

CERON, L. FILHO, G.A.J. Registro e documentação pedagógica na Educação Infantil. IN: ALBUQUERQUE, S.S. FELIPE, J. CORSO, L.V (org.). **Para pensar a Educação Infantil em tempos de retrocessos:** lutamos pela Educação Infantil [Recurso on-line]. Porto Alegre: Evangraf, 2017.

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

MELLO, S. A. BARBOSA, M.C.S. FARIA, A.L.G (Orgs.). **Documentação pedagógica:** teoria e prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

APRESENTAÇÃO DA UNIDADE VI

Avaliação na Educação Infantil: formas de documentação pedagógica

Fundamentando-me nas discussões propostas por Hoffmann (2012), compreendo que, ao adotar, no contexto da educação infantil, uma proposição de avaliação mediadora da aprendizagem, os registros de avaliação devem ser consistentes, cabendo ao docente atribuir-se de “[...] anotações frequentes sobre o cotidiano de cada criança, de modo a subsidiar, permanentemente, o trabalho junto a ela, desvelando caminhos ao professor no sentido de planejar melhores estratégias de aprendizagem” (HOFFMANN, 2012, p.64-65).



“[...] o tempo é senhor de delicadezas, e desafios, e novidades constantes e intermináveis. [...] Sobre caminhos, caminhar e destinos: que o chegar não é mais valioso que a andança; que o encontro é precioso” (GERHARDT, 2014).

O curta “Caminhando com Tim Tim” narra os momentos de descoberta de uma criança, pensando que o mais importante é o processo e não o resultado. Momento oportuno para refletir sobre infâncias e avaliação.

Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=UU5-hkBH2rw>>. Acesso em: 7 abr. 2020.

Pensando a avaliação mediadora da aprendizagem

“Se acreditarmos que as crianças possuem as suas próprias teorias, interpretações e questionamentos, que são protagonistas do seu processo de socialização nos espaços culturais em que vivem e que constroem culturas e conhecimentos, então, os verbos mais importantes na prática educativa não serão mais ‘falar’, ‘explicar’ ou ‘transmitir’, mas ‘ouvir’, ‘compreender’, ‘divergir’, ‘dialogar’, ‘traduzir’ e ‘formular novos conhecimentos’. Escutar significa estar aberto aos outros, compreender e construir um diálogo, acolher as diferenças e propor unidades flexíveis” (BARBOSA, 2007, p. 1078).



Ler: BARBOSA, M.C.S. **Culturas Escolares, Culturas de Infância e Culturas Familiares**: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2028100.pdf>>. Acesso em: 06 de mar. de 2020.

Sistematizando formas de documentação pedagógica

As práticas de documentação pedagógica se iniciam nas escolas de ensino infantil na cidade italiana de Reggio Emilia. Abordando essa concepção italiana, as autoras Mello, Barbosa e Faria (2017) apontam que a documentação pedagógica cumpre o papel de apoiar e sistematizar o acompanhamento da vida das crianças, constituindo um acervo pedagógico significativo e de potencial reflexivo sobre os processos educativos.

A documentação consiste nas múltiplas formas de registrar as ações, produções e interações das crianças e dos diferentes sujeitos que fazem parte desse processo: famílias, profissionais da escola, as crianças, as formas como entram em relação com os espaços e as experiências que são oportunizadas a elas, considerando-as protagonistas nesse processo.

Ceron e Junqueira Filho (2017) também destacam a importância da documentação pedagógica na educação infantil, enfatizando o uso de diferentes formas de registro,

tais como: **diários de campo, anedotários, formulários de acompanhamento diário do professor**, que consistem em registros elaborados pelos docentes sobre as observações das crianças nas interações com o meio, com outras crianças, com os adultos. Já os **portfólios** são a apresentação de registros desenvolvidas pela criança e do(a) professor(a) e, por fim, crescem outras estratégias mais recentes, como **gravações de áudio, fotografias, exposições, produção de audiovisuais**, de momentos vivenciados no contexto escolar, que levem em consideração as manifestações e a participação das crianças nas proposições feitas.

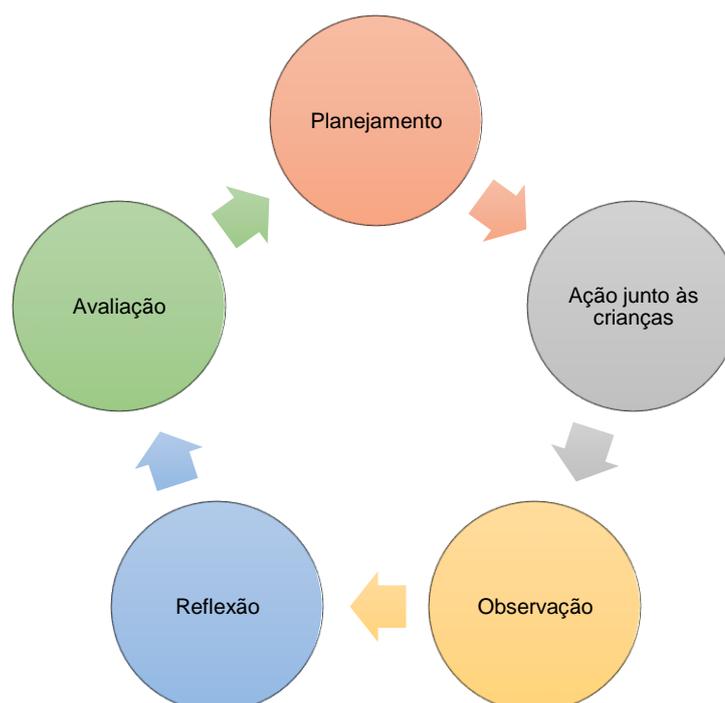


Os registros como forma de potencializar o processo de ação-reflexão sobre o trabalho docente

Entendendo que a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil acontece de forma contínua, é preciso salientar que essa prática exige a sistematização de documentos e diferentes registros. São esses instrumentos, tais como anotações, fotografias, produções das crianças, que contribuem para a elaboração do relatório descritivo, trazendo elementos pertinentes à individualidade e ao processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança, como também para se pensar as práticas educativas desenvolvidas pelo(a) professor(a).

Para que a avaliação mediadora se efetive na Educação Infantil, é fundamental que os profissionais compreendam a importância de visitar os registros avaliativos para compor os planejamentos, as novas práticas educativas e para a seleção de novas ações. Entendo que as práticas educativas-avaliativas são indissociáveis, podendo ser sistematizadas a partir de um movimento cíclico, que articula o planejamento, as ações junto às crianças, a observação, a reflexão e, por fim, a avaliação. A figura abaixo representa esse movimento cíclico e dinâmico que incide sobre o trabalho do(a) professor(a) da Educação Infantil.

Sistematização das práticas educativas-avaliativas no contexto da educação infantil



Fonte: Sistematizado pela autora, 2020.

UNIDADE VII

Tema: Avaliação da Aprendizagem na Educação Infantil e pobreza: diálogos tecidos a partir da análise de relatórios e das experiências vividas.

Prof.^a Convidada: Dr.^a Renata Duarte Simões

Data do Encontro: 03/07/2019

Ementa: Os processos educativos-avaliativos e os contextos sociais de vida de crianças em condição de pobreza e extrema pobreza. A (re)produção de práticas excludentes e classificatórias desde a infância.

Objetivos:

- Analisar os relatórios descritivos que vêm sendo produzidos na Educação Infantil e evidenciar pontos e contrapontos relacionados à produção textual e às concepções presentes no relatório.;
- Compreender quais as concepções de infância, educação, criança estão presentes nesses relatórios;
- Identificar se/como os relatórios têm considerado os contextos de vida das crianças em condição de pobreza e extrema pobreza;
- Refletir, junto ao coletivo, quais posicionamentos políticos e pedagógicos são necessários ao profissional da Educação Infantil para se pensar as infâncias e as realidades socioculturais e como elas impactam nos contextos escolares;
- Direcionar olhares para as práticas educativas-avaliativas, de modo a considerar a escola inclusiva para todos.

Metodologia:

- Apresentação das análises realizadas pelos grupos sobre os relatórios descritivos;
- Roda de conversa sobre os relatórios e as experiências vividas com as infâncias em contextos empobrecidos;
- Apresentação e diálogo sobre o vídeo “Ciço”.

Proposta Avaliativa: Realizar uma avaliação sobre as aprendizagens decorrentes da formação “Infâncias, avaliação e os contextos de vida de crianças em situação de pobreza e extrema pobreza”, refletindo sobre as práticas educativas-avaliativas e sobre uma educação/escola que inclua a todos.

Referências:

ARROYO, M.G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

CASTRO, J.S. SOUZA, F. Z. As interfaces da Avaliação na Educação Infantil. **Revista Zero-a-seis**. v.19, n.36, p.478-492. Jul.- dez, 2017.

CIÇO. Adaptação da entrevista do lavrador Antônio Cícero de Sousa, o Ciço, concedida a Carlos Rodrigues Brandão no sul de Minas Gerais. In: BRASIL. Ministério da Educação. Material Didático curso de especialização em Educação, Pobreza e desigualdade social. **Módulo III** [Recurso eletrônico on-line]. Brasília, 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gGEw3DPZsg8>>. Acesso em: 20 jun.2019.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

GODOI, E. G. **Avaliação na Educação Infantil**: um encontro com a realidade. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

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

APRESENTAÇÃO DA UNIDADE VII

Avaliação da Aprendizagem na Educação Infantil e Pobreza: diálogos tecidos a partir da análise de relatórios e das experiências vividas

O último encontro se constituiu como uma oportunidade para direcionar olhares às práticas educativas-avaliativas, de modo que os profissionais pensassem sobre como a avaliação da aprendizagem tem se configurado na educação infantil e como tem considerado os contextos sociais de vida das crianças. Assim, foi possível dialogar com o coletivo sobre as proposições de avaliação em contextos empobrecidos, haja vista que os Cmei da pesquisa estão imersos em territórios marcados pela pobreza e extrema pobreza.

Relatórios de Avaliação X Pareceres Descritivos

Ao analisar as produções textuais dos relatórios avaliativos, foi possível identificar, a partir das observações dos participantes, alguns pontos importantes:



- Os relatórios não levam em consideração a participação da criança;
- Os textos apresentam termos classificatórios, tais como: sabe/não sabe; ainda não faz; é bom/boa; é/não é satisfatório;
- Os registros não evidenciam as mediações docentes realizadas junto às crianças;
- Ainda não se constitui como uma prática o uso da documentação pedagógica;
- Os processos avaliativos não têm considerado a participação das famílias;
- As práticas de avaliação não têm sido consideradas nos processos de transição das crianças;
- Existem fragilidades quanto à concepção de infância e de currículo que fundamentam a prática avaliativa na Educação Infantil;
- Os relatórios apresentam um olhar para o domínio de conteúdos e habilidades;
- A avaliação tem desconsiderado os contextos de vida das crianças;

Essas observações realizadas pelos profissionais me dão a ler a proximidade que esses relatórios têm com os “pareceres descritivos”, apontados por Hoffmann (2012), que são provenientes da “ambiguidade ou superficialidade de informações” que estão presentes nesses registros de aprendizagem de crianças da Educação Infantil, assinalando o pouco conhecimento sobre as crianças e a pouca profundidade sobre as ações pedagógicas desenvolvidas.

É um relatório informativo...

É um relatório informativo, ele informa sobre a criança, ele não descreve. Ele dá informações de aspectos dessa criança dentro de um processo de aprendizagem, mas quando você lê, você não consegue se transportar para um ambiente de aprendizagem, você não consegue imaginar por onde [a criança] passou, o que ela vivenciou, [não há] nenhuma experiência por esse relato (PEDAGOGA, 2019).

Práticas classificatórias na Educação Infantil?

Arroyo (2019) destaca que as avaliações, de caráter classificatório, produzem uma lógica perversa de exclusão dos sujeitos, enfatizando que essas práticas estão por muito tempo impregnadas na cultura escolar. O autor enfatiza a necessidade de se respeitar os tempos humanos das crianças, pensando a educação pública e com qualidade. Para que essas práticas sejam superadas, Arroyo afirma que é preciso atentar-se a 3 aspectos relacionados às práticas educativas-avaliativas:



- 1º Identificar quais práticas classificatórias acontecem nas escolas;



- 2º identificar o mal-estar – seja para as crianças, para os profissionais ou para as famílias – que essas práticas provocam;



- 3º Confrontar esses modos de pensar e agir, produzindo coletivamente novos ideais e valores, mais justos, democráticos e igualitários a todos.

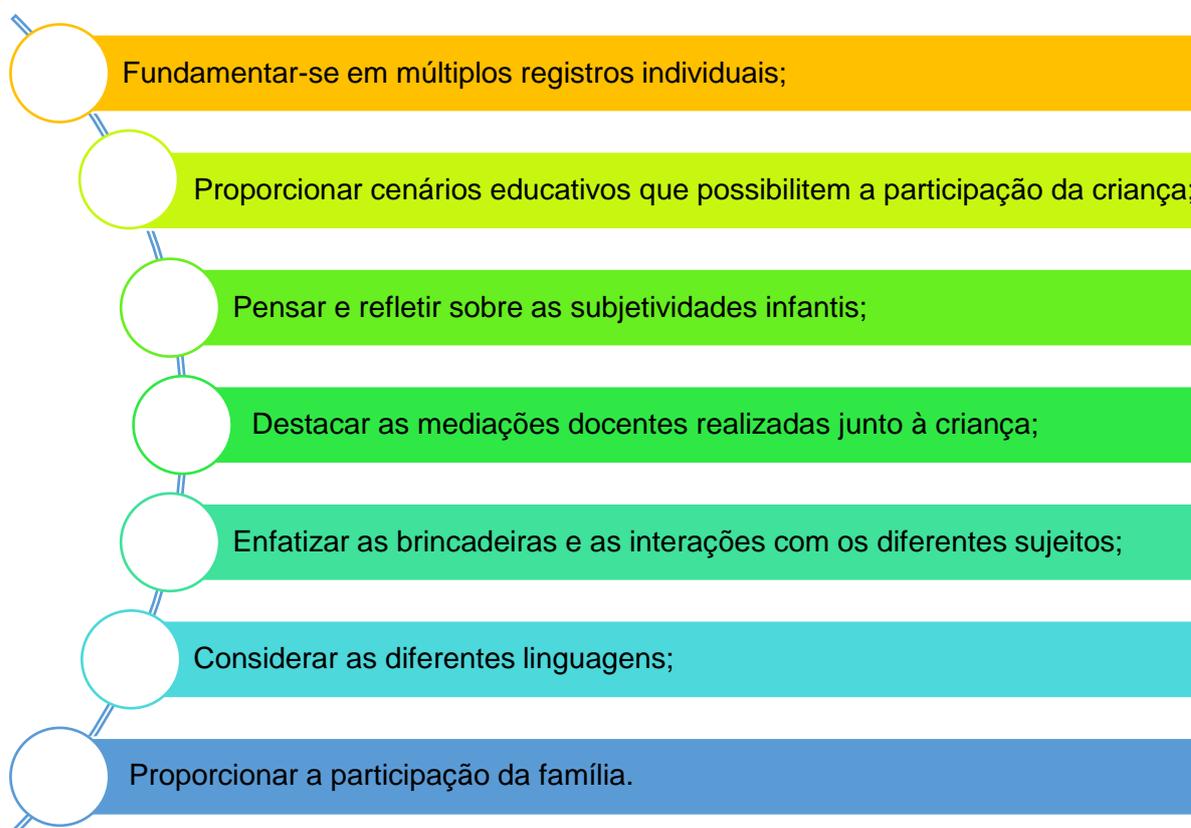
Imagens: Jornal Pensar a Educação, 2020. Sistematizado pela autora.

Como pensar em relatórios individuais que considerem a(s) realidade(s) social(s) e cultural(s) da criança?

Os relatórios descritivos e os múltiplos registros se configuram como documentos fundamentais para se conhecer os contextos plurais de vida das crianças, que muito contribuem para pensar as práticas educativas que considerem essas realidades sociais e culturais tão diversas.

Hoje é uma demanda educacional: a gente precisa relacionar os saberes sistematizados com o mundo da criança [...] pensar como a gente vai dialogar com o mundo da criança, [porque] a criança não vive só o mundo da escola” (SIMÕES, 2019).

Com base nos apontamentos dos profissionais sobre a análise dos relatórios, destaco que as avaliações necessitam de subsídios para serem elaboradas. A escuta, a observação atenta e os registros sobre as crianças, em diferentes momentos, contribuem para conhecer as infâncias e as realidades vividas por elas, consolidando o acompanhamento de percursos de aprendizagem na Educação Infantil que visem ao desenvolvimento das crianças e não à exclusão. Assim, considerou-se os seguintes aspectos para a elaboração dos relatórios descritivos:



A CRIAÇÃO DO CANAL YOUTUBE

Como parte deste produto educacional, foram elaborados 3 pequenos vídeos que apresentam os conceitos abordados pela pesquisa de forma didática, recorrendo a um recurso midiático e visual. O objetivo, ao produzir esse material, é de potencializar o debate sobre a avaliação da aprendizagem e os contextos de pobreza e extrema pobreza nos quais milhares de crianças brasileiras estão imersas.

Utilizando o recurso do aplicativo *stopmotion*, elaborei os vídeos a partir do desenho infantil e de fotografias em série, produzindo pequenos movimentos, o que tornou possível criar os “curtas”. Assim, o trabalho ficou organizado a partir das categorias de análise desta investigação: Infâncias, Avaliação da Aprendizagem na Educação Infantil e Pobreza.

Para que esses vídeos fossem disponibilizados para consulta e para que também possam ser usados em momentos formativos, rodas de conversa e afins, optei por criar um canal por meio do sítio virtual **Youtube**, denominado “**Infâncias e Pobreza**”, em que, a partir do uso do link disponível, seja possível assistir e compartilhar com outras pessoas.

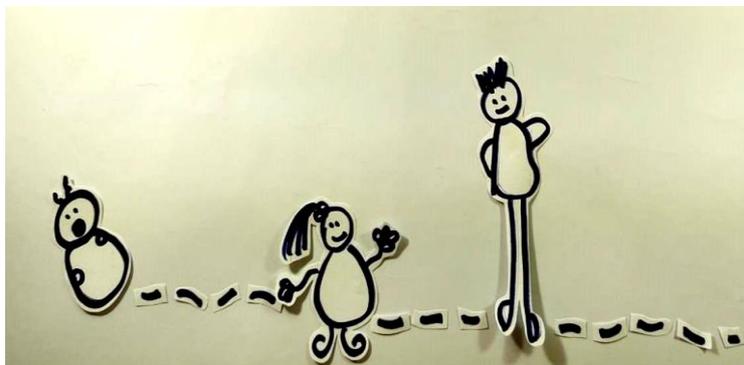


O que é a pobreza?

Nesse vídeo destaco como a pobreza está presente de forma estereotipada no imaginário social e, contrapondo-me a essa concepção, apresento esse fenômeno como resultado de processos históricos e sociais, agravado pelo sistema econômico capitalista. Portanto, enfatizo que para a superação do ciclo da pobreza

é necessária a articulação de políticas públicas que fortaleçam os coletivos empobrecidos e proporcionem mudanças sociais, garantindo-lhes direitos e condições mais dignas de vida. Disponível em: <<https://youtu.be/v6dtW7yLd-E>>. Criado em: 17 maio 2020.

O que é a infância?



No referido “curta”, abordo o conceito de infância como categoria geracional, presente no curso histórico da humanidade. Por outro lado, destaco o conceito de infâncias, no plural,

ênfatizando as múltiplas formas de viver essa etapa da vida, em decorrência das relações sociais e culturais existentes nas quais as crianças vivem. Assim, destaco as infâncias empobrecidas, uma vez que, as crianças em condição de pobreza e extrema pobreza também são sujeitos histórico-sociais que devem ter direitos garantidos. Disponível em: <<https://youtu.be/JFix4rS3zaw>>. Criado em: 17 maio 2020.

O que é avaliação?

A avaliação tem se consolidado como um mecanismo de mensurar as aprendizagens dos sujeitos. Nos contextos escolares, evidencio que práticas classificatórias têm acontecido desde a infância. Em contrapartida, tenho afirmado a



importância da avaliação mediadora na Educação Infantil, que busca por meio de diferentes formas de registro, compreender os percursos de aprendizagem das crianças. Destaco, ainda, a necessidade dessa prática avaliativa considerar os contextos sociais nos quais as crianças estão inseridas, os saberes e as experiências que possuem, oportunizando o desenvolvimento desses sujeitos e não a exclusão. Disponível em: <https://youtu.be/QnsilAQ_r4Q>. Criado em: 17 maio 2020.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Durante a realização do curso de extensão “Infâncias, avaliação e os contextos de vida de crianças em condição de pobreza e extrema pobreza”, observei o interesse dos profissionais, sendo que, a cada encontro, notava-se mais o envolvimento nos debates com os professores convidados, trazendo questionamentos e relatos de experiências vividas no cotidiano da educação infantil.

Notei também, que a formação oportunizou, ao coletivo de profissionais que atuam na educação infantil de Vitória, a aproximação com a temática da educação, pobreza e desigualdade social, que mesmo sendo tão presente nas realidades das instituições de ensino, ainda não tem sido contemplada e problematizada nos espaços de formação inicial, continuada e em serviço. Ressalto, ainda, a oportunidade de diálogo com a Universidade e com profissionais do campo da pesquisa acadêmica e dos movimentos sociais, o possibilitou ampliar os horizontes, entendendo as questões relacionadas ao contexto escolar para além do espaço físico da escola, como também no campo político-social-econômico.

Dentre os diferentes pontos elencados durante a formação, observei que os memoriais trouxeram as proximidades de vida pessoal e profissional e a relação com contextos empobrecidos. Além disso, os profissionais enfatizaram que o debate sobre os Direitos Humanos agregou novos conhecimentos, possibilitando compreender a violação de direitos e o papel do Estado na garantia desses direitos. Destacaram ainda, a compreensão da educação como direito a ser garantido a todos e que a pobreza se constitui como um fenômeno histórico-social e multifacetado, que afeta milhares de pessoas, dentre elas, as crianças que estão nas instituições de ensino.

Os profissionais também tiveram a possibilidade de direcionar olhares para os territórios, compreendendo-os como espaços potencialmente educativos, em que as crianças estabelecem relações de identidade e pertença com as comunidades. E, por fim, refletiram sobre a importância da avaliação da aprendizagem como um instrumento que possibilita olhar a criança a partir de suas singularidades, levando em consideração os saberes e contextos sociais, tornando-se urgente repensar as práticas de ensino e de avaliação na educação infantil.

Identifiquei que, no debate sobre a avaliação da aprendizagem houve maior envolvimento e participação dos profissionais nos diálogos propostos, por estarem intimamente ligados à essa tarefa, ressaltando que os debates aconteciam no mesmo período que os professores estavam elaborando as avaliações descritivas, o que possibilitou o exercício da reflexão sobre os registros avaliativos e as problematizações realizadas durante a formação, acerca dos contextos sociais empobrecidos de vida das crianças desses Cmei.

Entendo que, os encontros realizados com os diferentes profissionais que atuam na Educação Infantil – diretores, pedagogos, professores, dinamizadores, assistentes de Educação Infantil e estagiários – proporcionou ampliar o debate no campo acadêmico sobre as práticas educativas-avaliativas para a primeira infância e os contextos sociais de vida das crianças que chegam às instituições de ensino, acentuando a importância da temática pobreza enquanto categoria de análise nos diálogos formativos educacionais.

REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, L. Prefácio. In: GARCIA, A.V. [et al.] (Org.). Reflexões sobre a pobreza concepções, enfrentamentos e contradições (Recurso eletrônico on-line). **Educação, Pobreza e Desigualdade social**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, v. 1, 1. ed., 2017.
- ARAÚJO, V.C. **Criança**: do reino da necessidade ao reino da liberdade. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 1994.
- ARAÚJO, V.C. Infância e Educação Inclusiva. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 65-77, jan./jul. 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: 01 nov. 2018.
- ARROYO, M.G. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. In: SACRISTAN, J.G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013a.
- ARROYO, M.G. **Outros Sujeitos, outras pedagogias**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- ARROYO, M.G. **Currículo**: território em Disputa. Rio de Janeiro: Vozes, 2013b.
- ARROYO, M.G. Pobreza, Desigualdades e Educação. In: BRASIL. Ministério da Educação. Material Didático curso de especialização em Educação, Pobreza e desigualdade social. **Módulo Introdutório** [Recurso eletrônico on-line]. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://egpbf.mec.gov.br>> Acesso em: 10 out. 2018.
- ARROYO, M.G. **Imagens Quebradas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.
- BARBIER, R. **A pesquisa-Ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BARBOSA, M.C.S. **Culturas Escolares, Culturas de Infância e Culturas Familiares**: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2028100.pdf>>. Acesso em: 06 mar. de 2020.
- BAZÍLIO, L.C. KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo, Cortez, 2008.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 20 out. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 20 out. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014**. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun. 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em: 05 jan. de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CEB/CNE nº 20 de 09 de dezembro de 2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 11 nov. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 05 de 20 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 4 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Cidadania. Secretaria Nacional de Renda e Cidadania. **Bolsa Família e Cadastro Único no seu Município - Vitória/ES**. 2019. Disponível em: <<https://aplicacoes.mds.gov.br/sagirms/bolsafamilia/relatorio-resumido.html>>. Acesso em: 03 out. 2019.

BRASIL. Comitê Nacional de Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>>. Acesso em: 5 abr. 2020.

CAMINHANDO com Tim Tim. **Direção**: GERHARDT, G. EXPINHO, T. São Paulo, 2014.4:29. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=UU5-hkBH2rw>>. Acesso em: 7 abr. 2020.

CARARO, M.F. **O programa mais educação e suas interfaces com outros programas sociais federais no combate à pobreza e à vulnerabilidade social: intenções e tensões**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2015.

CARVALHO, H.I. Educação, pobreza e desigualdade social na perspectiva dos Direitos Humanos. **Curso de Extensão**: Infâncias, avaliação e os contextos de vida de crianças em condição de pobreza e extrema pobreza. Palestra. Vitória, 2019.

CERON, L. FILHO, G.A.J. Registro e documentação pedagógica na Educação Infantil. In: ALBUQUERQUE, S.S. FELIPE, J. CORSO, L.V (Org). **Para pensar a Educação Infantil em tempos de retrocessos**: lutamos pela Educação Infantil [Recurso on-line]. Porto Alegre: Evangraf, 2017.

CHISTÉ, P.S. SGARBI, A.D. Cidade Educativa: reflexões sobre educação, cidadania, escola e formação humana. **Debates em educação científica e tecnológica** [revista eletrônica], v.5, n.4, p.84-114, dez. 2015.

CIÇO. Adaptação da entrevista do lavrador Antônio Cícero de Sousa, o Ciço, concedida a Carlos Rodrigues Brandão no sul de Minas Gerais. In: BRASIL. Ministério da Educação. Material Didático curso de especialização em Educação, Pobreza e desigualdade social. **Módulo III** [Recurso eletrônico on-line]. Brasília, 2015. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=gGEw3DPZsg8>>. Acesso 20 jun. 2019.

COSTA, C.E.F. GUIMARÃES, D.N. **Direitos humanos e educação: diálogos interdisciplinares**. Rio de Janeiro: Brasil Multicultural, 2019.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez.1948. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

ENTREVISTA com Miguel Arroyo. **Direção: Educação & Participação**, 2017. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=zs__dIEMq6U&t=50s>. Acesso em: 2 abr. 2019.

ESTEBAN, M.T. **O que sabe quem erra**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Vila das Letras, 2007.

GODOI, E.G. **Avaliação na Educação Infantil: um encontro com a realidade**. Porto Alegre: Mediação, 3 ed., 2010.

HERNANDEZ-PILOTO, S.S.F. **(Des)Naturalizando a criança no cotidiano da Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2008.

HERNANDEZ-PILOTO, S.S.F. Infância (s): entre memórias, legislações e concepções. **Curso de Extensão Infâncias, avaliação e os contextos de vida de crianças em condição de pobreza e extrema pobreza**. Palestra. Vitória, 2019.

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

HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora**. Porto Alegre, Mediação. 2017. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=RWgqJVBpUQg>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

HORN, M.G.S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil**. Artmed, Porto Alegre, 2004.

KRAMER, S. O papel social da pré-escola. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 58, 1986.

MELLO, S. A. BARBOSA, M.C.S. FARIA, A.L.G (Org.). **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

Minha casa, minha janela. **Direção:** Coletivo Janela Periférica. Curitiba, 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Gel--U9_RRg>. Acesso em: 28 abr. 2019.

O Menino e a árvore. Licenciado para o Youtube por Times Music India; Broadcast Music Inc [et.al.]. India, 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N6uk5L3C_dA>. Acesso em: 10 mar. 2019.

CASTADELLI, G.A. **O ponto a avaliar.** 2008. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-Qpq3dRXthE>>. Acesso em: 02 jun. 2019.

PIGNATARO, A.P.M.G. GURGEL, Y.M.P. Pobreza extrema como violação de direitos humanos: da existência de um direito universal a não viver em condições indignas. Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte. **Revista Eletrônica Jurídico-Institucional** (Recurso eletrônico on-line). Rio Grande do Norte, ano 4, n.2, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.mprn.mp.br/revistaeletronicamprn/abrir_artigo.asp?cod=1069>. Acesso em: 1 mar. 2020.

REGO, W. PINZANI, A. Pobreza e Cidadania. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Material Didático curso de especialização em Educação, Pobreza e desigualdade social.** Módulo I [Recurso eletrônico on-line]. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://egpbf.mec.gov.br>> Acesso em: 10 out. 2018.

REGO, W. PINZANI, A. **Vozes do Bolsa Família:** autonomia, dinheiro e cidadania. São Paulo: Unesp, 2014.

SANTIAGO, I.C. Territórios e Infâncias. **Curso de Extensão Infâncias, avaliação e os contextos de vida de crianças em condição de pobreza e extrema pobreza.** Palestra. Vitória, 2019.

SANTIAGO, I.C. **Refazer o caminho da história local:** uma possibilidade de ensino a partir da parceria “Escola & Comunidade”. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades). Instituto Federal do Espírito Santo. Vitória, 2018.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro, Record, 2001.

SANTOS, A.P. POLIDORI, M.C. PERES, O. M. SARAIVA, M. V. O lugar dos pobres nas cidades: exploração teórica sobre periferização e pobreza na produção do espaço urbano Latino-americano. **Revista Brasileira de Gestão Urbana**, set./dez., p. 430-442, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/urbe/v9n3/2175-3369-urbe-2175-3369009003AO04.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2019.

SARMENTO, M.J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, V.M.R.; SARMENTO, M.J. (Org.). **Infância (in)visível.** Araraquara: J&M Martins, 2007.

SIMÕES, R.D. Os impactos da pobreza na educação escolar. **Jornal Pensar a Educação em Pauta**, Faculdade de Educação - UFMG, v. 184, p. 1 - 1, 24 nov. 2017. Disponível em: <<https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/os-impactos-da-pobreza-na-educacao-escolar/>>. Acesso em: 23 jun. 2019.

SIMÕES, R.D. Avaliação da Aprendizagem na Educação Infantil e pobreza: diálogos tecidos a partir da análise de relatórios e das experiências vividas. **Curso de Extensão Infâncias, avaliação e os contextos de vida de crianças em condição de pobreza e extrema pobreza. Palestra.** Vitória, 2019.

SPERANDIO, H.C. S. B. **Educação e pobreza:** diálogos sobre a prática pedagógica e o currículo no ensino fundamental. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2019.

VASCONCELOS, V.M.R.; SARMENTO, M.J. (Org.). **Infância (in)visível.** Araraquara: J&M Martins, 2007.

VIEIRA, M.N.A. Educação, pobreza e desigualdade social: a relação com a avaliação da aprendizagem. **Curso de Extensão: Infâncias, avaliação e os contextos de vida de crianças em condição de pobreza e extrema pobreza. Palestra.** Vitória, 2019a.

VIEIRA, M.N.A. Avaliação na Educação Infantil: formas de documentação pedagógica. **Curso de Extensão: Infâncias, avaliação e os contextos de vida de crianças em condição de pobreza e extrema pobreza. Palestra.** Vitória, 2019b.

YAZBEK, M.C. Pobreza no Brasil contemporâneo e formas de seu enfrentamento. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 110, p. 288-322, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-66282012000200005&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 13 fev. 2020.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta pesquisa, busquei abordar a pobreza como resultado de processos históricos e sociais e a relação com a educação, enfatizando as práticas educativas-avaliativas na primeira etapa da educação básica, a partir do debate realizado em um processo formativo com profissionais da Educação Infantil da Rede Municipal de Vitória-ES.

Para o desenvolvimento do estudo, recorri aos pressupostos da pesquisa-ação, buscando a prática da ação-reflexão-ação (FRANCO; BETTI, 2018), entendendo a importância de compreender como o debate sobre a pobreza tem permeado os espaços escolares e se/como os contextos de vida de crianças empobrecidas têm sido considerados nas práticas educativas-avaliativas.

A partir do levantamento realizado sobre a relação entre infâncias, pobreza e avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, pude notar que a temática em tela ainda requer atenção no campo da pesquisa acadêmica. Nota-se que a pobreza, enquanto categoria de análise, ainda é pouco debatida no campo acadêmico e, quando analisada, apresenta um número significativo de publicações relacionadas às crianças do ensino fundamental e aos programas de transferência de renda e seus impactos. Entretanto, pouco tem sido problematizado sobre a pobreza, as infâncias e as práticas educativas e/ou avaliativas na Educação Infantil.

Ressalto, portanto, a necessidade de ampliar o debate acerca da pobreza na Educação Infantil, considerando as especificidades das infâncias e o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, dentre eles, o direito à educação.

Dessa maneira, afirmando os direitos da criança, recorri às concepções de infância presentes no campo da sociologia da infância, para afirmar a compreensão de uma educação pautada nos sujeitos, a partir de seus contextos sociais e culturais de vida, enfatizando as infâncias empobrecidas nos contextos urbanos.

Compreendendo a pobreza como um fenômeno complexo, com várias facetas e estrutural na sociedade, debruicei-me a contextualizar as questões históricas e sociais dessa condição, pensando, mais detidamente, sobre como a pobreza foi se delineando no contexto das cidades brasileiras, a partir dos processos de segregação

socioespacial, negação de direitos e, sobretudo, da exclusão social dos sujeitos empobrecidos. Ao direcionar olhares para os espaços da cidade, foi possível compreender a pobreza para além das questões econômicas, acentuando a multidimensionalidade desse fenômeno, também demarcado pela ausência ou ineficiência de políticas do Estado e, sobretudo, marcados pela violação de direitos.

Entendendo a pobreza como resultado de decisões políticas, enfatizei o avanço das políticas sociais de habitação, saúde, saneamento, educação e assistência que foram sendo implementadas na cidade de Vitória nos anos 2000. Vale ressaltar que, para além do Programa Bolsa Família, o município de Vitória, em 2011, lançou o primeiro programa capixaba de transferência de renda “Vitória mais igual”, beneficiando inúmeras famílias em condição de pobreza e extrema pobreza.

Concomitantemente, destaquei as políticas articuladas entre os entes federados durante os governos progressistas, o que proporcionou o enfrentamento da fome, da miséria e da pobreza. O resultado dessas políticas foi reconhecido em âmbito internacional, quando o Brasil, em 2014, deixou o mapa da fome.

Enfatizei, ainda, que o PBF prevê a articulação de políticas de saúde, assistência social e educação para as famílias beneficiárias, sendo imprescindível o cumprimento das condicionalidades para o recebimento do benefício. Sob esse aspecto, as crianças de 0 a 5 anos não são consideradas na condicionalidade educação. Contudo, durante a pesquisa, identifiquei um número expressivo de crianças beneficiárias do PBF nos CMEIs participantes deste estudo, sendo um quantitativo aproximado de 40% a 50% das crianças.

Evidencio que, mesmo não se consolidando como uma condicionalidade, a presença desse número significativo de crianças mostra como a política educacional para a primeira infância tem alcançado os contextos sociais mais empobrecidos da cidade de Vitória.

Pensando o período histórico de instituição da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica até os dias atuais, foi possível observar as conquistas de direitos para as crianças pequenas e os avanços significativos nessa etapa da educação, mais enfaticamente, a partir do ingresso da Educação Infantil no Fundeb. Todavia, a Educação Infantil ainda não se consolidou como uma política pública destinada a

todas as crianças, sendo alarmante a desigualdade de acesso quando vista sob a perspectiva regional, social, étnica-racial e pela faixa etária.

Acentuo que, mais do que direcionar olhares para o acesso à educação, é preciso debater sobre a importância da permanência, da universalização e do direito à aprendizagem de todas as crianças, dentre elas, as populações infantis empobrecidas. Nesse sentido, busquei compreender como as práticas educativas-avaliativas na Educação Infantil têm sido articuladas com os espaços onde os CMEIs estão inseridos, de modo que tal debate possa contribuir para uma educação pública, democrática e de qualidade para todas as crianças.

O desenvolvimento de uma formação com profissionais de três CMEIs da rede municipal de Vitória, que se consolidou como produto educacional deste estudo, possibilitou compreender, por meio de um processo crítico e reflexivo, como o debate sobre as infâncias, a pobreza e as práticas educativas-avaliativas tem se constituído nesse nível de ensino, como também proporcionou reflexões significativas sobre as histórias e as trajetórias de vida desses sujeitos, resgatando experiências pessoais e profissionais e a relação com contextos empobrecidos.

Ao escolher os três CMEIs para a realização da pesquisa, detive-me a pensar, junto às professoras formadoras e aos cursistas do curso de formação, as práticas educativas-avaliativas na Educação Infantil, compreendendo que o debate sobre a temática da pobreza ainda não se faz presente nos contextos escolares. Para os cursistas, esse foi o primeiro contato com uma formação sobre a temática da pobreza enquanto categoria de análise, o que proporcionou ao grupo atentar-se a questões ora antes esquecidas nos contextos escolares.

O curso intentou romper com as visões moralizantes e estereotipadas da pobreza, para estabelecer diálogos e reflexões críticas sobre a temática em tela enquanto resultado de decisões políticas que privilegiam a classe dominante em detrimento da expropriação de direitos da maior parte da população.

É importante ressaltar o papel desempenhado pelo Estado e por algumas instituições na sociedade, como a escola, que contribuem para a manutenção da relação de dominação-subordinação existentes, reproduzindo modelos hegemônicos e práticas de classificação, seleção e exclusão dos sujeitos.

Ao direcionar olhares para essas realidades, os profissionais dos CMEIs começaram a problematizar esses discursos instituídos na sociedade. Assim, o diálogo com os cursistas se deu no sentido de possibilitar romper com as práticas educativas-avaliativas que buscam a “idealização” dos sujeitos e a reprodução de modelos hegemônicos, que desconsideram as subjetividades infantis.

Enfatizei a importância de que esses profissionais analisem, de modo crítico e reflexivo, como a escola, coletivamente, pode elaborar possibilidades educativas-avaliativas que levem em consideração essa realidade social. Foi possível evidenciar que o curso de extensão promoveu inquietações no grupo e trouxe novas possibilidades de se pensar as práticas educativas-avaliativas.

Dentre os diferentes aspectos destacados pelos profissionais da educação com relação à proposta formativa, foram evidenciados: a organização do Curso de Extensão, as abordagens realizadas pelas professoras formadoras, a fundamentação teórica utilizada durante os encontros, a possibilidade de relacionar essas discussões com as práticas educativas e a realização de projetos educacionais que considerem os territórios.

Os relatos apresentados pelos cursistas confirmam como a temática, proposta por este estudo e pelo curso de extensão realizado, provocou reflexões e mudanças, ampliando a visão de mundo e impactando nas práticas educativas-avaliativas:

O debate sobre ‘Educação, Pobreza e Desigualdade Social’ trouxe contribuições para o meu fazer pedagógico, pois me oportunizou dialogar sobre essa temática com alguns profissionais da escola. Falávamos o quanto a pobreza e a escola estão relacionadas, [uma vez] que as condições sociais interferem na aprendizagem escolar, é fato que a pobreza influencia na aprendizagem [...] (PEDAGOGA, 2019).

Para além desses apontamentos, as narrativas apresentadas expressam que a temática da pobreza atravessou o olhar desses profissionais e provocou novas formas de sentir, pensar, dialogar e agir:

[...] Entrei na formação como uma pessoa e saí outra completamente diferente e percebi que, no meu CMEI, as pessoas que participaram desse estudo estão fazendo a diferença, estão analisando mais suas práticas e, de vez em quando, discutimos [na escola] os assuntos abordados na formação (PROFESSORA, 2019).

No último encontro formativo, outra professora cursista revelou sair preocupada, haja vista as inquietações que o curso provocou, enfatizando que não seria mais possível avaliar e pensar os processos de ensino-aprendizagem como antes dessa formação. Afirmou que as reflexões a levaram a certeza “de que nada sei” e provocaram desacomodações (PROFESSORA, 2019).

Observei que os profissionais que participaram do processo formativo mostraram-se comprometidos com o debate, procurando promover, a partir desse novo olhar, outras formas de fortalecer a relação escola-comunidade, a articulação com outros equipamentos públicos e outras formas de pensar as práticas educativas, buscando fazer a diferença ao considerar as realidades sociais das crianças.

No percurso formativo, foi possível identificar a necessidade de ampliar o debate sobre os direitos humanos e a importância dos programas de transferência de renda. Entende-se que essas abordagens ainda são superficiais na Educação Infantil, o que não possibilita uma compreensão mais ampliada, por parte dos profissionais, dessa interlocução e da importância das políticas intersectoriais.

Os cursistas ainda acrescentaram que o debate sobre a avaliação da aprendizagem foi relevante, tendo em vista que, ao analisar os relatórios, notaram a aproximação com práticas escolarizantes e homogeneizadoras, em que as subjetividades infantis são negligenciadas, como destacou uma cursista:

No meu ponto de vista, os principais problemas e as dúvidas na avaliação vêm dessa dificuldade de compreendermos a criança como sujeito histórico e social, e sua subjetividade. Quando o professor foca no que a criança é ou não capaz de fazer, não consegue perceber todo [...] o desenvolvimento da aprendizagem das crianças. E como é fácil cair na armadilha da avaliação como meio de comprovação de resultados (PEDAGOGA, 2019).

Assim, durante a análise dos relatórios, pude observar que, enquanto os campos legislativo e acadêmico têm atribuído à Educação Infantil a concepção de criança como sujeito histórico-social e das infâncias plurais, essa concepção está fragilizada nos espaços escolares, bem como a concepção de currículo, que tem se apresentado de forma fragmentada, com saberes hierarquizados, em detrimento de outros saberes, impactando diretamente nas práticas educativas-avaliativas.

Com base nos apontamentos dos profissionais sobre a análise dos relatórios, conclui que os registros avaliativos necessitam de subsídios para serem redigidos. A escuta

e a observação atenta da criança em diferentes momentos contribuem para conhecer essas infâncias e as realidades vividas por meninos e meninas da Educação Infantil, como forma de acompanhamento das crianças em seus percursos de aprendizagem. Considero, ainda, que a participação das famílias em diferentes momentos – a incluir os registros avaliativos – contribui para que seja possível compreender esses contextos sociais tão plurais.

Para o exercício da escrita dos relatórios, é fundamental a produção de documentação pedagógica que subsidie esses registros – afirmando a relação indissociável entre relatório e documentação pedagógica – que não ocorre em um momento estanque (de entregar os relatórios semestralmente), mas durante todo o ano letivo, pensando em um movimento constante de ação e reflexão docente.

Nesse sentido, a documentação pedagógica consiste em um “outro modo de escutar as crianças” (MELLO; BARBOSA; FARIA, 2017, p.7), constituindo-se como um mecanismo de acolher e oferecer uma “educação com qualidade, plural”, enfatizando a concepção da criança como sujeito potente. Arroyo (2015, p. 40) afirma o quanto é urgente “dar centralidade aos processos de socialização e de construção de identidades, saberes e valores dos sujeitos” empobrecidos.

Destaco, ainda, que as fragilidades existentes nessa etapa da educação básica incidem diretamente nas ações pedagógicas desenvolvidas junto às crianças. A avaliação para a primeira infância tem sido fortemente impactada pelas políticas neoliberais, acentuando mecanismos de classificação e seleção semelhantes a outros níveis de ensino, que visam, cada vez mais, aos processos de escolarização e aceleração da Educação Infantil.

Acentuo o papel do Estado na articulação das políticas educacionais que visem ao fortalecimento do debate acerca da temática em tela nos documentos curriculares, nos processos de formação de professores, na garantia dos direitos destinados às crianças pequenas, dentre eles, o acesso e a permanência na Educação Infantil para todos.

Reconhecendo o contexto adverso que estamos vivenciando, com projetos político-ideológicos que intentam à exclusão de grupos minoritários, dentre eles os grupos populacionais empobrecidos, afirmo a importância da escola pública, democrática e

com qualidade para todas as crianças, que vise ao acesso, à permanência e ao direito à aprendizagem fundamentado na formação humana, crítica e emancipadora desses sujeitos. Acentuo, ainda, a importância do fortalecimento dos coletivos – de professores, dos movimentos sociais, do campo acadêmico – na resistência às decisões políticas que agem contra a educação pública e que contribuam para uma escola mais justa e, democraticamente, inclusiva a todos.

Considerando as reflexões acerca da relação entre educação, pobreza e desigualdade social nos contextos escolares destinados às crianças pequenas e com a finalidade de ampliar o debate aqui proposto, este estudo foi difundido em outros espaços de interlocução acadêmica, escolar e social. Dentre esses espaços, destaco a apresentação de trabalho no X Encontro Estadual da Anpae-ES e IV Reunião Estadual da Anfope, como também a publicação em anais do Encontro, sob o título “Avaliação na Educação Infantil e os Contextos de vida de crianças em condição de pobreza e extrema pobreza”, realizado na cidade de Vitória-ES, em 2019.

No mesmo ano, foi apresentado, como comunicação oral, o trabalho “Práticas educativas-avaliativas na Educação Infantil e os contextos de vida de crianças em situação de pobreza e extrema pobreza”, no XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, “Estado, Políticas e Gestão da Educação: resistência ativa para uma agenda democrática com justiça social”, realizado pela Anpae Nacional, na Universidade Federal do Paraná (UFPR), em Curitiba-PR. Em ambos os eventos, apresentei os resultados parciais da pesquisa, evidenciando o debate que vinha sendo desenvolvido nesta investigação.

Participei, ainda, do I Seminário de Pesquisa em Educação, promovido pelo Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação, com apresentação do trabalho “Avaliação na Educação Infantil e os contextos de vida de crianças empobrecidas” e da Mesa Redonda intitulada “Avaliação da aprendizagem na Educação Básica”, promovida pelo Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais, junto aos alunos do curso de Pedagogia do Centro de Educação, ambos na Ufes. Em outra ação, atuei como coordenadora de um Grupo de Trabalho, no encerramento do Curso de aperfeiçoamento em Educação, Pobreza e Desigualdade Social – Versão Trajetórias Escolares, desenvolvido pelo Lagebes/Ufes.

Além desses espaços, publiquei, com a orientadora desta pesquisa, os textos “Educação Infantil, práticas educativas-avaliativas e contextos de vida de crianças em condição de pobreza e extrema pobreza” e “A Educação para os empobrecidos em tempos de pandemia”, no Jornal Pensar a Educação em Pauta, recurso online da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Destaco, a elaboração do artigo “Educação Infantil e Pobreza: narrativas docentes em contextos formativos”, a ser publicado no livro “Educação, pobreza e desigualdade social: trajetórias escolares” (no prelo, 2020), organizado pelos professores Dr.^a Marlene de Fátima Cararo, Dr.^a Renata Duarte Simões e Dr. Alexandro Vieira Braga.

Em 2019, foi criado o Grupo de Estudos em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (GEEPDS), do qual sou membro. O grupo busca fortalecer essas discussões com diferentes sujeitos, sejam dos movimentos sociais, das escolas, das instituições religiosas, das Universidades, das redes socioassistenciais, ampliando o debate sobre a temática na sociedade capixaba.

Diante das considerações apresentadas, saliento que esta investigação acerca da pobreza na infância e, mais detidamente, na Educação Infantil, possibilitou-me ampliar a compreensão sobre a temática em tela, contribuindo para a superação de concepções estereotipadas e possibilitando-me enxergar a minha trajetória de vida e docente sob uma nova perspectiva.

Não vivenciei as condições de extrema pobreza que configurou a trajetória dos meus avós, que chegaram ao Espírito Santo em meados dos anos 1960 e ocuparam a região de Gurigica, em moradias improvisadas. Tampouco vivi as privações na alimentação, na falta de saneamento, energia, vivenciadas por meus pais, impostas pela condição de pobreza.

Nasci em 1988, ano de promulgação da Constituição Federal, revelando-se como um marco na afirmação dos direitos sociais da população. Vivenciei, ainda que de forma inconsciente, o processo de afirmação dos direitos da criança, dentre eles o direito à educação. A possibilidade de acesso e permanência na educação básica permitiu-me chegar ao ensino superior. Além disso, as possibilidades de participar, na infância e juventude, com meus pais, de manifestações em movimentos sindicais, políticos e comunitários, permitiu-me conhecer as lutas constantes das classes sociais e

trabalhadoras por condições mais dignas de vida e de trabalho. Mesmo não vivenciando as condições materiais de empobrecimento, essas reflexões revelam-me que, apesar de estar diante de condições mais dignas de vida e trabalho que meus avós e pais, no contexto socioeconômico capitalista, constituo a classe trabalhadora e assalariada desse país, o que me convoca a ter um olhar e uma atuação frente aqueles que mais sofrem com a pobreza e as desigualdades sociais.

Em minhas vivências, como professora e pedagoga da Educação Infantil, e diante dos saberes e experiências constituídos durante a pesquisa, inquieto-me e busco mover outros pensamentos, por meio do diálogo dentro dos contextos escolares, problematizando as desigualdades sociais e educacionais existentes e enfatizando a função social e política da escola, em articulação com outras políticas intersetoriais no território em que atuo.

Os últimos momentos de escrita desta dissertação se deram enquanto vivenciávamos uma pandemia mundial ocasionada pelo Coronavírus, o que provocou a necessidade de isolamento social por parte da população. Durante esse período, agravaram-se as desigualdades sociais que já eram existentes, destacando como a escola possui papel fundamental na interlocução e, principalmente, configura-se como aporte central para as famílias empobrecidas, que, sem ela, viram-se em condições extremamente vulneráveis. Esse momento me levou a muitas reflexões sobre o papel da escola na relação com essas famílias empobrecidas, reconhecendo que, muitas vezes, esses sujeitos veem a escola como espaço de acolhimento, orientação e de esperança por dias melhores.

Considerando a amplitude da temática abordada, compreendo que ainda há muito a ser aprofundado sobre a relação entre a pobreza, as infâncias e as práticas educativas-avaliativas na Educação Infantil, principalmente, no que concerne às crianças de 0 a 3 anos.

Ao longo do percurso de escrita desta dissertação, em que vivenciei a interlocução com as escolas, estabelecendo diálogos e composições com muitos sujeitos que atravessaram, se conectaram e deixam suas marcas em minha pesquisa, também fui sendo tocada e sensibilizada. As leituras me oportunizaram ver os sujeitos, a cidade, o mundo sob uma nova ótica. Nessa trajetória de muitos encontros e reestruturações

de minha consciência, deparei-me com o discurso de Nelson Mandela, um dos grandes nomes na luta contra a desigualdade e a exclusão social, proferido em Londres, em uma Campanha Mundial pela Erradicação da Pobreza, no ano de 2005, que expressa o debate que foi sendo delineado durante a pesquisa, afirmando que superar a pobreza

[...] não é um gesto de caridade. É um ato de Justiça. É a proteção de um direito humano fundamental, o direito à dignidade e à uma vida decente. Enquanto a pobreza persistir, não haverá a verdadeira liberdade (MANDELA, 2005).

Assim, tocada pelo discurso de Mandela (2005) e provocada pelo movimento desta pesquisa, afirmo a importância da Educação Infantil como espaço de possibilidades, de interações, de relações com as experiências sociais em interlocução com as práticas educativas-avaliativas, que se firmem nas aprendizagens com/dos sujeitos e, ainda, da docência como um ato político, na garantia dos direitos às crianças, nos vínculos afetivos, na potência dos encontros, na produção da alegria, na pulsão à vida, digna e livre.

REFERÊNCIAS

- ABE, A. T. **Grande Vitória, E.S.:** crescimento e metropolização - Síntese. São Paulo, 1999. Disponível em: <<http://www.ijsn.es.gov.br/ConteudoDigital>>. Acesso em: 22 out. 2019.
- ALBUQUERQUE, S. S.; FELIPE, J. CORSO, L. V. (Org.). **Para pensar a Educação Infantil em tempos de retrocessos:** lutamos pela educação infantil [Recurso on-line]. Porto Alegre: Evangraf, 2017.
- ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. Um currículo nacional para os anos iniciais? Análise preliminar do documento "Elementos conceituais e metodológicos para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental". **Currículo sem Fronteiras**, v.14, n.1, p.243-259, jan./abr. 2014.
- ALVAREZ, L. Prefácio. In: GARCIA, A. V. [et al.] (Org.). **Reflexões sobre a pobreza concepções, enfrentamentos e contradições** (Recurso eletrônico on-line). Educação, Pobreza e Desigualdade social. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 1. ed., 2017.
- ANASTASIOU, L. G. C. Avaliação, ensino e aprendizagem: anotações para ações em currículo com matriz integrativa. In: SILVA, A. **Novas subjetividades, Currículo, Docência e Questões Pedagógicas na Perspectiva da Inclusão Social**. PE: ENDIPE, 2006.
- ANDRADE, L. B. P. A. **Educação Infantil:** discursos, legislações e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2019.
- ARAÚJO, C.; SCALON, C. (Org.). **Gênero, família e trabalho no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- ARAÚJO, V. C. **Criança:** do reino da necessidade ao reino da liberdade. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 1994.
- ARAÚJO, V. C. Infância e Educação Inclusiva. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 65-77, jan./jul. 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>> Acesso em: 01 nov. 2018.
- ARAÚJO, V. C. A cidade como espaço público de educação e de afirmação da cidadania: a experiência de Vitória/ES Brasil. **RBPAE**, v.27, n.1, p.135-148, jan./abr.2011.
- ÀRIES, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- ARROYO, M. G. O significado da infância. I Simpósio Nacional da Educação Infantil. Conferência Nacional de Educação para todos. **Anais...** Brasília: Ministério da Educação e Desporto, p.88-92, 1994.
- ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, outras pedagogias**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012a.

ARROYO, M. G. (Org). *Corpo-infância: exercício tensos de ser criança, por outras pedagogias dos corpos*. Rio de Janeiro: Vozes, 2012b.

ARROYO, M. G. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. In: SACRISTAN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013a.

ARROYO, M. G. **Currículo: território em disputa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013b.

ARROYO, M. G. Pobreza, Desigualdades e Educação. In: BRASIL. Ministério da Educação. Material Didático curso de especialização em Educação, Pobreza e desigualdade social. **Módulo Introdutório** [Recurso eletrônico on-line]. Brasília, 2015a. Disponível em: <<http://egpbf.mec.gov.br>> Acesso em: 10 out. 2018.

ARROYO, M. G. Pobreza e Currículo: uma complexa articulação. In: BRASIL. Ministério da Educação. Material Didático curso de especialização em Educação, Pobreza e desigualdade social. **Módulo IV** [Recurso eletrônico on-line]. Brasília, 2015b. Disponível em: <<http://egpbf.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 out. 2019.

ARROYO, M. G. **Imagens Quebradas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2019a.

ARROYO, M. G. **Vidas Ameaçadas: exigências-repostas éticas da Educação e da Docência**. Rio de Janeiro: Vozes, 2019b.

BARBIER, R. **A pesquisa-Ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BARRETO, A. M. R. F. A Educação Infantil no contexto de políticas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, set./dez., 2003. Disponível em: <<http://scielo.br/pdf/%0D/rbedu/n24/n24a05.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2019.

BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo, Cortez, 2008.

BONDIOLI, A. (Org.). **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9029, de 13 de abril de 1995**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9029.htm>. Acesso em: 25 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 20 Out de 2018.

BRASIL. **Lei Nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004.** Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.836.htm>. Acesso em: 08 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm>. Acesso em: 23 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.700, de 13 de junho de 2008.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11700.htm>. Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.650, de 17 de maio de 2012.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12650.htm>. Acesso em: 23 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.737, de 30 de novembro de 2012.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12737.htm>. Acesso em: 23 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 26 jun. 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. Lei n.13.104, de 9 de março de 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13104.htm>. Acesso em: 23 fev. 2019.

BRASIL. Lei n.13.718, de 24 de setembro de 2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Lei/L13718.htm>. Acesso em: 23 fev. 2019.

BRASIL. **Decreto n. 17.943, de 12 de outubro de 1927.** Rio de Janeiro, 12 de out. de 1927. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-17943-a-12-outubro-1927-501820-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 04 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Referencial Curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998a. Disponível em: <<portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf> >. Acesso em: 05 jan. de 2019

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CEB/CNE nº 22 de 17 de dezembro de 1998.** Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 17 dez. 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 01 de 7 de abril de 1999.** Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, 1999a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acesso em: 4 out. 2018.

BRASIL. Inep. **EFA 2000 Educação para Todos:** avaliação do ano 2000, informe nacional. Brasília: Inep, 1999b. 128 p. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/487265>. Acesso em: 11 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.** Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em: 05 jan. de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CEB/CNE nº 20 de 09 de dezembro de 2009.** Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 11 nov. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 05 de 20 de dezembro de 2009.** Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 4 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Resolução CNE/CB, nº 02, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta sobre a implementação da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2019.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. **Dados do Bolsa Família e do cadastro único no seu município.** Disponível em: <<https://aplicacoes.mds.gov.br/sagirms/bolsafamilia/>>. Acesso em: 2 dez. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Direitos da Mulher. **Carta das Mulheres Brasileiras aos Constituintes.** Brasília, 1986. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao-cidada/a-constituente-e-as-mulheres> Acesso em: 13 abr. 2019.

BRASIL. Lei n.10.134, de 26 de novembro de 2019. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF., 26 nov. 2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D10134.htm>. Acesso em: 20 abr. 2020.

CAMPOS, M. M. Educação e Políticas de Combate à Pobreza. **Revista Brasileira de Educação,** n. 24, set./dez., 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a13.pdf>>. Acesso em: 18 jun.2019.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianas**. Braslia: MEC, SEB, 2009, 6. ed.

CAMPOS, E. F. E. A pesquisa-aao como espao formativo: dilogos com educadores. In: FRANCO, M. A. S; PIMENTA, S. G. (Org.). **Pesquisa em educao**: a pesquisa-aao em diferentes feioes colaborativas. So Paulo: Edies Loyola, 2018, p.49-66.

CARARO, M. F. **O programa mais educao e suas interfaces com outros programas sociais federais no combate a pobreza e a vulnerabilidade social**: intenes e tenses. Tese (Doutorado em Educao). Universidade Federal do Espirito Santo. Vitoria, 2015.

CARVALHO, J. M. Redes de Conversaes como um modo singular de realizao da formao contnua de professores no cotidiano escolar. **Revista de Cincias Humanas**, v. 6, n. 2, p. 281-293, jul./dez. 2006.

CARVALHO, R. S. A prtica de seleo de alunos/as e a organizao das turmas na escola de Educao Infantil. In: REUNIO DA ASSOCIAO NACIONAL DE PÓS-GRADUAO E PESQUISA EM EDUCAO, 30.,2007. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2007. Disponvel em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT07-2878--Int.pdf>>. Acesso em: 07 jul.2019.

CARVALHO, H. I. Educao, pobreza e desigualdade social na perspectiva dos Direitos Humanos. **Curso de Extensao**: Infncias, avaliao e os contextos de vida de crianas em condio de pobreza e extrema pobreza. Palestra. Vitoria, 2019.

CASTRO, T. P. **Avaliao da Aprendizagem a luz da pedagogia histrico-critica**: contribuies para formao de professores. Dissertao (Mestrado em Educao). Universidade Federal do Espirito Santo. Vitoria, 2017.

CASTRO, J. S.; SOUZA, F. Z. As interfaces da avaliao na educao infantil. **Revista Zero-a-seis**. v.19, n.36, p.478-492. jul./dez., 2017.

CERON, L.; FILHO, G. A. J. Registro e documentao pedaggica na educao infantil. IN: ALBUQUERQUE, S.S. FELIPE, J. CORSO, L.V (org.). **Para pensar a educao infantil em tempos de retrocessos**: lutamos pela educao infantil [Recurso on-line]. Porto Alegre: Evangraf, 2017.

CHISTE, P. S.; SGARBI, A. D. Cidade educativa: reflexes sobre educao, cidadania, escola e formao humana. **Debates em Educao Cientfica e Tecnolgica** [Revista eletrnica], v.5, n.4, p. 84-114, dez. 2015. Disponvel em <ojs2.ifes.edu.br>. Acesso em: 17 mar. 2020.

CIÇO. Adaptao da entrevista do lavrador Antnio Crcero de Sousa, o Ciço, concedida a Carlos Rodrigues Brandno no sul de Minas Gerais. In: BRASIL. Ministrio da Educao. Material Didtico curso de especializao em Educao, Pobreza e desigualdade social. **Mdulo III** [Recurso eletrnico on-line]. Braslia, 2015. Disponvel em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gGEw3DPZsg8>>. Acesso em: 20 jun.2019.

CORREIA, A.; SALLES, L. COELHO, C. Cidade interseccional: o direito à cidade na perspectiva de gênero e raça. Texto disponibilizado em 11 out. 2018. In: **Observatório das Metrôpoles**. Disponível em: <<https://www.observatoriodasmetrolopes.net.br/o-direito-cidade-nas-perspectivas-de-genero-e-raca>>. Acesso em: 13 mar. 2020.

COUTINHO, A. S.; MORO, C. Educação Infantil no cenário brasileiro pós golpe parlamentar: políticas públicas e avaliação. **Revista zero-a-seis**. v. 19, n. 36 p.349-360, jul./dez., 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2017v19n36p349>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

CORAZZA, S. M. O docente da Diferença. **Revista Periferia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/3422>>. Acesso: 5 nov. 2018.

CUNHA, M. I. C. **Programa BPC na escola**: dilemas e perspectivas no campo dos direitos sociais. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2015.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Assembleia Geral das Nações Unidas**. Paris: 10 dez. 1948. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

DIAS, K. S. Formação estética: em busca do olhar sensível. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. P.; GUIMARÃES, D. (Org.). **Infância e Educação Infantil**. Campinas: Papyrus, 1999, p. 175-201.

ESPÍRITO SANTO, Governo do Estado do. **Região Metropolitana da Grande Vitória – RMGV**: sistema gestor e informações básicas. Vitória: Instituto Jones dos Santos Neves, 2005. Disponível em: <http://www.ijsn.es.gov.br/ConteudoDigital/20120829_rmgv_sistemagestordeinformacoesbasicas.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.

ESPÍRITO SANTO, Governo do Estado do. **Perfil da pobreza no Espírito Santo**: famílias inscritas no CadÚnico. 2019a. Vitória: Instituto Jones dos Santos Neves, 2018. Disponível em: <<http://www.ijsn.es.gov.br>>. Acesso em: 19 set. 2019.

ESPÍRITO SANTO, Governo do Estado do. **Déficit Habitacional no Espírito Santo com base no CadÚnico**. 2019b. Vitória: Instituto Jones dos Santos Neves, 2019. Disponível em: <<http://www.ijsn.es.gov.br/artigos/5498-deficit-habitacional-no-espirito-santo-com-base-no-cadunico-2019>>. Acesso em: 13 abr. 2020.

ESTEBAN, M. T. Jogos de encaixe: educar ou formatar desde a pré-escola? In: GARCIA, R.L.; PEREZ, C. L. V. [et al.] (Orgs.). **Revisitando a pré-escola**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1993, p.21-36.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

FORDE, G. H. A. notas sobre direitos humanos, educação e ações afirmativas na perspectiva da população negra. In: COSTA, C. E. F.; GUIMARÃES, D. N. (Orgs.). **Direitos Humanos e Educação**: diálogos interdisciplinares. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019, p. 65-73.

FRAGA, D. L. **A criança e a cidade: diálogos entre educação infantil e patrimônio cultural.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades). Instituto Federal do Espírito Santo. Vitória, 2018.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27991/29774>>. Acesso em: 09 fev. 2020.

FRANCO, M. A. S.; BETTI, M. Pesquisa-ação: por uma epistemologia de sua prática. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Pesquisa em educação: a pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas.** São Paulo: Edições Loyola, 2018, p.15-24.

FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Pesquisa em educação: a pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas.** São Paulo: Edições Loyola, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Política e educação.** São Paulo: Vila das Letras, 2007.

FREIRE, A. L. O. Projetos de urbanização em Vitória-ES: aspectos do processo de produção de uma metrópole moderna. GEOUSP: **Espaço e Tempo**, São Paulo, 2004, n. 15, p. 105-117.

FREITAS, M. C. **História social da infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2016.

GARCIA, A. V.; HILLESHEIM, J. Pobreza e desigualdades educacionais: uma análise com base nos Planos Nacionais de Educação e nos Planos Plurianuais Federais. Curitiba: **Educar em Revista**, edição especial, n. 2, p.131-147, set. 2017.

GARCIA, A. V. [et al.] (Orgs.). **Reflexões sobre a pobreza concepções, enfrentamentos e contradições** [Recurso eletrônico on-line]. Educação, Pobreza e Desigualdade social. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, v. 1, 1. ed. 295 p., 2017.

GONÇALVES, S. Em um ano, 38 mil pessoas entram no grupo da extrema pobreza no ES. **Jornal A Gazeta**, Vitória, 05 dez 2019 [on-line]. Disponível em: <<https://www.gazetaonline.com.br/noticias/economia/2018/12/em-um-ano-38-mil-pessoas-entram-no-grupo-da-extrema-pobreza-no-es-1014158583.html>>. Acesso em: 19 set. 2019.

GODOI, E. G. **Avaliação na educação infantil: um encontro com a realidade.** 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

GOOGLE MAPS. [Mapa Aéreo da Região Central do Município de Vitória]. 2019. Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps/@-20.3084241,-40.305428,1542m>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

HERNANDEZ-PILOTO, S. S. F. **(Des)Naturalizando a criança no cotidiano da Educação Infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2008.

HERNANDEZ-PILOTO, S. S. F. Infância(s): entre memórias, legislações e concepções. **Curso de Extensão: Infâncias, avaliação e os contextos de vida de crianças em condição de pobreza e extrema pobreza.** Palestra. Vitória, 2019.

HOFFMANN, J. **Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

HOFFMANN, J. Avaliação mediadora 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, p. 243-256.

JESUS, C. M. **Quarto de despejo: diário de uma favelada.** São Paulo: Ática, 2019.

JUNIÃO (cartunista e ilustrador). **A maioria penal dos outros.** Texto e imagem disponibilizados em 25 jun. 2015. Disponível em: <<http://www.juniao.com.br/crimes-castigos-e-o-olhar-diferenciado-para-definir-a-reducao-da-maioridade-penal/>>. Acesso em: 13 abr. 2020.

KINALSKI D. D. F.; PAULA C. C.; PADOIN S. M. M.; NEVES E. T.; KLEINUBING R. E.; CORTES L. F. Focus group on qualitative research: experience report. **Revista Brasileira de Enfermagem**, [on-line]. 2017, 70(2):424-9. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v70n2/pt_0034-7167-reben-70-02-0424.pdf>. Acesso em: 03 set. 2018.

KRAMER, S. O papel social da pré-escola. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 58, 1986.

KRAMER, S. Avaliação na educação infantil: no avesso da costura, pontos a contar, refletir e agir. **Revista Interações**, n. 32, p.5-26, 2014. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6345> >. Acesso em: 28 nov. 2019.

KUHLMANN JR., M; FREITAS, M. C (Orgs.). **Os Intelectuais na história da infância.** São Paulo: Cortez, 2002.

KUYUMJIAN, A. **Programa Bolsa Família, federalismo e poder local: o índice de gestão descentralizada municipal e o fator condicionalidade educação no município de Vitória (ES).** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2016.

LAJOLO, M. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, M. C. **História social da infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2016, p.323-348.

LEITE, L. H. A. Escola: Espaços e tempos e reprodução e resistências da pobreza. In: BRASIL. Ministério da Educação. Material Didático curso de especialização em Educação, Pobreza e desigualdade social. **Módulo III** (Recurso eletrônico on-line). Brasília, 2015. Disponível em: <<http://egpbf.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

LOPES, M. R. C. Descompasso: da formação à prática. In: KRAMER, S. (Org.). **Infância e educação infantil.** Campinas, SP: Papirus, 1999, p. 101-130.

LUCKESI, C. C. A avaliação da aprendizagem na educação infantil. **Interações**, n. 32, p. 191-201, 2014.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** São Paulo: Cortez, 1999. 9. ed.

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Revista Pátio**, Porto alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12, fev./abr., 2000. Disponível em: <<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

LUGAR DE TODA POBREZA. **Direção:** Amylton de Almeida e Henrique Gobbi. TV Gazeta, 1983. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=IFmayh5L9h0>>. Acesso em: 08 nov. 2019.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr., 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 06 abr.2020.

MARCHÃO, A. J. G.; FITAS, A. C. P. A avaliação da aprendizagem na educação pré-escolar: o portfólio da criança. **Revista Iberoamericana de Educacion**, n. 64, p. 27-41, 2014. Disponível em: <<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6529>>. Acesso em: 16 jun. 2019.

MARCHIORI, A. F. **A criança como “sujeito de direitos” no cotidiano da educação infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2012.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. **Fundamentos de metodologia científica.** 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, A. C. T. L. A documentação pedagógica no cotidiano da educação infantil: estudo de caso de pré-escolas públicas. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2015. **Anais...** Florianópolis: ANPED, 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt07-3559.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2019.

MATIAS, V. R. S. Exclusão social e pobreza no espaço urbano – o papel do estado na sociedade capitalista brasileira: contribuições para um debate. **Caminhos da Geografia** [Revista online], v.5, n.13, 175-186, Out/2004. Disponível em <<http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/15360/0>>. Acesso em: 06 abr. 2019.

MATIAZZI, S. L. **Avaliação na educação infantil: a experiência do município de Vitória-ES.** Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Práticas Pedagógicas). Universidade Federal de Ouro Preto. Ouro Preto, 2018.

MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G (Orgs.). **Documentação pedagógica: teoria e prática.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

MENDONÇA, E. F. Pobreza, direitos humanos, justiça e educação. In: BRASIL. Ministério da Educação. Material Didático do curso de especialização em Educação, pobreza e desigualdade social. **Módulo II** [Recurso eletrônico on-line]. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://egpbf.mec.gov.br>> Acesso em: 10 out. 2018.

MICARELLO, H. A. L. S. Avaliação e transições na Educação Infantil. In: I SEMINÁRIO CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS. **Anais...** Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7163-2-11-avaliacao-transicoes-hilda-micarello/file>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

MINISTÉRIO DA CIDADANIA. Secretaria Nacional de Renda e Cidadania. **Bolsa Família e Cadastro Único no seu município - Vitória/ES**. 2019. Disponível em: <<https://aplicacoes.mds.gov.br/sagirms/bolsafamilia/relatorio-resumido.html>>. Acesso em: 03 out. 2019.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2005.

MOURA, R. P. P. **A complexa relação de direito dentro da escola**: formando locais de direitos e não direitos. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2009.

NASCIMENTO, M. L. Algumas considerações sobre a infância e as políticas de educação infantil. **Educação e Linguagem**, v. 14, n. 23/24, p. 143-159, jan.-dez, 2011. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/2914>>. Acesso em: 06 set. 2018.

NEVES, V. F. A. Avaliação na educação infantil: algumas reflexões. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35.,2012. **Anais...** Pernambuco: ANPED, 2012. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-1452_int.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2019.

OLIVEIRA, Z. L. C. de. A provisão da família: redefinição ou manutenção dos papéis? In: ARAÚJO, C; SCALON, C. (Orgs). **Gênero, família e trabalho no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005, p. 123-148.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil** [livro eletrônico]: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2013.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA ALIMENTACIÓN Y LA AGRICULTURA. FAO, FIDA, UNICEF, PMA y OMS. 2018. **El estado de la seguridad alimentaria y la nutrición en el mundo**: fomentando la resiliencia climática en aras de la seguridad alimentaria y la nutrición. FAO, Roma, 2018. Disponível em: <<http://www.fao.org/3/I9553ES/i9553es.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

PLAZA, F. R. **Avaliação da aprendizagem na educação infantil**: recurso para a prática pedagógica. Disponível em: <<https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/avaliacao-da-aprendizagem.pdf>> Acesso em: 12 jul. 2019.

PAVIANI, A. A lógica da periferização em áreas metropolitanas. In: SANTOS, M.; SOUZA, M. A. A.; SILVEIRA, M. L. (Orgs.) **Território**: fragmentação e globalização. São Paulo: Hucitec – Anpur, 1998, p. 182-190.

PERONI, V. M. V. CAETANO, M. R. O público e o privado na educação: projetos em disputa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 17, p. 337-352, jul./dez., 2015. Disponível em:

<<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/584/658>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. Londrina: **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 179-195, nov., 2001.

PROGRAMA VITÓRIA MAIS IGUAL COMBATE EXTREMA POBREZA E PROMOVE A INCLUSÃO SOCIAL NA CAPITAL CAPIXABA. **A Gazeta** (Recurso on-line), Vitória, 07 set. 2011. Disponível em: <http://gazetaonline.globo.com/_conteudo/2011/10/hotsites/forum_de_inclusao_social_e_produtiva/noticias/985006-programa-vitoria-mais-igual-combate-extrema-pobreza-e-promove-a-inclusao-social-na-capital-capixaba.html>. Acesso em: 30 dez. 2019.

REGO, W.; PINZANI, A. **Vozes do Bolsa Família**: autonomia, dinheiro e cidadania. São Paulo: Unesp, 2014.

REGO, W.; PINZANI, A. Pobreza e Cidadania. In: BRASIL. Ministério da Educação. Material Didático curso de especialização em Educação, pobreza e desigualdade social. **Módulo I** [Recurso eletrônico on-line]. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://egpbf.mec.gov.br>> Acesso em: 10 out. 2018.

RESENDE, O. L. **Vista cansada** (Crônica). Bom dia para nascer: crônicas publicadas na Folha de S. Paulo / Otto Lara Resende; seleção e posfácio Humberto Werneck — São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p. 121. Disponível em: <http://contobrasileiro.com.br/vista-cansada-cronica-de-otto-lara-resende>. Acesso em: 01 set. 2018.

RIZZINI, I; CELESTINO, S. A cultura da institucionalização e a intensificação das práticas de confinamento de crianças e adolescentes sob a égide da Funabem. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2016, p. 229-250.

ROSEMBERG, F. A LBA, o projeto casulo e a doutrina de segurança nacional. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2016, p. 205-228.

ROSEMBERG, F. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. In: FREITAS, M. C (Org.). **Desigualdade social e diversidade cultural**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 49-86.

ROSEMBERG, F. Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão. São Paulo: **Cadernos de pesquisa**, n. 107, p. 7-40, jul., 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a01.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

ROSEMBERG, F. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, jan./abr., 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a02.pdf>> Acesso em: 13 jun. 2019.

ROSEMBERG, F. Políticas de Educação Infantil e avaliação. **Cadernos de Pesquisa**, v.43, n.148, p.44-75, jan./abr., 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/04.pdf>> Acesso em: 14 jun. 2019.

SAGAHOFF, A. P. Pesquisa narrativa: uma metodologia para compreender a experiência humana. In: XI Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-graduação, 2015. **Anais...** Porto Alegre: SEPesq, 2015. Disponível em: <https://www.uniritter.edu.br/files/sepesq/arquivos_trabalhos/3612/879/1013.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2019.

SANTIAGO, I. C. Territórios e infâncias. **Curso de Extensão: Infâncias, avaliação e os contextos de vida de crianças em condição de pobreza e extrema pobreza.** Palestra. Vitória, 2019.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** Rio de Janeiro, Record, 2001.

SANTOS JR., W. C. **Programas de transferência de renda e as políticas educacionais: sistema presença e a gestão da pobreza na escola.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2012.

SANTOS, A. P.; POLIDORI, M. C.; PERES, O. M.; SARAIVA, M. V. O lugar dos pobres nas cidades: exploração teórica sobre periferação e pobreza na produção do espaço urbano latino-americano. **Revista Brasileira de Gestão Urbana**, p. 430-442, set./dez., 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/urbe/v9n3/2175-3369-urbe-2175-3369009003AO04.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2019.

SARMENTO, M. J. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, R.L; FILHO, A.L. (Org). **Em defesa da educação infantil.** Rio de Janeiro, DP&A, 2001, p.13-28.

SARMENTO, M. J. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 78, abr., 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 08 out. 2018.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Orgs.) **Crianças e miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação.** Porto: Edições Asa, 2004, p. 9-34.

SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 25, p. 183-206, 2007. Disponível em: <<https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC25/ManuelJacintoSarmiento.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2020.

SCIENCE, C. Nação Zumbi. **Do caos à lama.** Rio de Janeiro: Chaos, 1994. 1 disco sonoro.

SERPA, A. M. P. O Processo de implementação do Sistema Único de Assistência Social (Suas) em Vitória (ES): relato da experiência. In: SERPA, A. M. P; RAIZER, E. C (Orgs.). **Política de assistência social do município de Vitória (ES): olhares sobre a experiência (2005-2012).** Vitória, Prefeitura Municipal de Vitória, 2012.

SERPA, A. M. P. Educação, pobreza e desigualdade social: de quais sujeitos estamos falando? **Curso de Extensão: Infâncias, avaliação e os contextos de vida de crianças em condição de pobreza e extrema pobreza.** Palestra. Vitória, 2019.

SILLER, R. R.; COCO, V. A Educação Infantil no Espírito Santo: Primeiras Aproximações. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2007. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-3105-int.pdf>> Acesso em: 06 jul. 2019.

SILVA, O. H. F; SOARES, A. S. Educação infantil no Brasil: histórias e desafios contemporâneos. Pouso Alegre: **Argumentos Pró-Educação**, v. 2, n. 4, p. 301-320, maio/ago., 2007.

SILVA, M. O. S. O Bolsa Família: problematizando questões centrais na política de transferência de renda no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, 12(6):1429-1439, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v12n6/v12n6a04.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2020.

SILVA, M. O. S. O debate sobre a pobreza: questões teórico-conceituais. **Revista de Políticas Públicas**. Maranhão, v. 6, n. 2, s/p., 2002. Disponível em: <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/3720>>. Acesso em: 8 abr. 2020.

SILVA, I. O. Educação infantil no Brasil. **Pensar a Educação em Revista**. Curitiba/Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 03-33, jan./mar., 2016. Disponível em: <<http://pensaraeducacaoemrevista.com.br>>. Acesso em: 12 set. 2018.

SILVA, K. B. Relato de experiência em educação, pobreza e desigualdade social na perspectiva dos direitos humanos. **Curso de Extensão: Infâncias, avaliação e os contextos de vida de crianças em condição de pobreza e extrema pobreza**. Palestra. Vitória, 2019.

SIMÕES, R. D. Avaliação da aprendizagem na educação infantil e pobreza: diálogos tecidos a partir da análise de relatórios e das experiências vividas. **Curso de Extensão: Infâncias, avaliação e os contextos de vida de crianças em condição de pobreza e extrema pobreza**. Palestra. Vitória, 2019.

SOARES, A. M. C. Cidade revelada: pobreza urbana em Salvador-BA. **Geografias**. Belo Horizonte: n. 5, p. 83-96, jan./jun., 2009. Disponível em: <<https://ateli5faufba2017.files.wordpress.com/2017/06/482-1387-1-pb.pdf>>. Acesso em: 3 jan. 2020.

SOUSA, M. G. S.; CABRAL, C. L. O. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Revista Horizontes**, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez., 2015. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/149>>. Acesso em: 3 fev. 2020.

SPERANDIO, H. C. S. B. **Educação e pobreza: diálogos sobre a prática pedagógica e o currículo no ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

TAUFNER, I. M. O financiamento e o gasto com a assistência social no município de Vitória (ES) na era SUAS. In: SERPA, A. M. P; RAIZER, E. C (Orgs.). **Política de**

assistência social do município de Vitória (ES): olhares sobre a experiência (2005-2012). Vitória, Prefeitura Municipal de Vitória, 2012.

TELES, A.; STEIN, R. H. Programas de transferência de renda e condicionalidades educacionais: acesso ao direito ou moralização do acesso? In: YANNOULAS, S. C (Coord.). **Política Educacional e Pobreza: múltiplas abordagens para uma relação multideterminada.** Brasília: Liber Livro, 2013, p. 183-214. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/31210>>. Acesso em: 03 ago. 2019.

VIEIRA, L. M. F. Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança, Brasil (1940-1970). In: FREITAS, M. C. **História social da infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2016, p.165-204.

VIEIRA, M. N. A.; CÔCO, V. Contextos e práticas de avaliação na educação infantil. **Nuances: estudos sobre educação, Presidente Prudente - SP, v. 25, n. 3, p. 36-55, set./dez., 2014.** Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3087/2705>>. Acesso em: 6 abr. 2020.

VIEIRA, M. N. A.; CÔCO, V. Avaliação e currículo na educação básica: a especificidade da educação infantil. **Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 812-831, set./dez., 2016.** Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5577323.pdf>>. Acesso em: 7 mar. 2020.

VIEIRA, M. N. A. Educação, pobreza e desigualdade social: a relação com a avaliação da aprendizagem. **Curso de Extensão: Infâncias, avaliação e os contextos de vida de crianças em condição de pobreza e extrema pobreza.** Palestra. Vitória, 2019a.

VIEIRA, M. N. A. Avaliação na educação infantil: formas de documentação pedagógica. **Curso de Extensão: Infâncias, avaliação e os contextos de vida de crianças em condição de pobreza e extrema pobreza.** Palestra. Vitória, 2019b.

VITÓRIA. **Lei nº 179, de 21 de dezembro de 1950.** Vitória, 1950. Disponível em: <<http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/1950/L179.PDF>>. Acesso em: 25 jan. 2019.

VITÓRIA. **Lei nº 1.802, de 20 de março de 1960.** Vitória, 1960. Disponível em: <<http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/1968/L1802.PDF>>. Acesso em: 25 jan. 2019.

VITÓRIA. **Decreto nº 5.930, de 28 de junho de 1978.** Vitória, 1978. Disponível em: <<http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/1978/D5930.PDF>>. Acesso em: 25 jan. 2019.

VITÓRIA. **Decreto nº 5.968, de 29 de novembro de 1978.** Vitória, 1978. Disponível em: <<http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/1978/D5968.PDF>>. Acesso em: 25 jan. 2019.

VITÓRIA. **Lei nº 2.779, de 6 de janeiro de 1981.** Vitória, 1981. Disponível em: <<http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/1981/L2779.PDF>>. Acesso em: 25 jan. 2019.

VITÓRIA. **Decreto nº 6.310, de 19 de junho de 1981**. Vitória, 1981. Disponível em: <<http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/1981/D6310.PDF>>. Acesso em: 26 jan. 2019.

VITÓRIA. **Decreto nº 6.331, de 19 de junho de 1981**. Vitória, 1981. Disponível em: <<http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/1981/D6331.PDF>>. Acesso em: 26 jan. 2019.

VITÓRIA. **Lei nº 3.029, de 9 de junho de 1983**. Vitória, 1983. Disponível em: <<http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/1983/L3029.PDF>>. Acesso em: 26 jan. 2019.

VITÓRIA. **Lei nº 3.905, de 1º de fevereiro de 1993**. Vitória, 1993. Disponível em: <<http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/1993/L3905.PDF>>. Acesso em: 25 jan. 2019.

VITÓRIA. **Lei nº 4.747, de 1º de fevereiro de 1998**. Vitória, 1998. Disponível em: <<http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/1998/L4747.PDF>>. Acesso em: 10 out. 2019.

VITÓRIA. **Decreto nº 10.131, de 14 de janeiro de 1998**. Vitória, 1998. Disponível em: <<http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/1998/D10131.PDF>>. Acesso em: 11 nov. 2019.

VITÓRIA. **Lei nº 5.823, de 30 de dezembro de 2002**. Vitória, 2002. Disponível em: <<http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/2002/L5823.PDF>>. Acesso em: 11 nov. 2019.

VITÓRIA. **Lei nº 6.255, de 17 de dezembro de 2004**. Vitória, 2004. Disponível em: <<http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/2004/L6255.PDF>>. Acesso em: 11 nov. 2019.

VITÓRIA. **Lei nº 6.256, de 17 de dezembro de 2004**. Vitória, 2004. Disponível em: <<http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/2004/L6256.PDF>>. Acesso em: 11 nov. 2019.

VITÓRIA. **Lei nº 8.182, de 11 de novembro de 2011**. Vitória, 2011. Disponível em: <<http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/2011/L8182.PDF>>. Acesso em: 11 nov. 2019.

VITÓRIA. **Proposta curricular da pré-escola 1989-1992**. Secretaria Municipal de Educação. Vitória, 1992.

VITÓRIA. **Resolução n. 06, de 20 de outubro de 1999**. Conselho Municipal de Educação (COMEV). Fixa normas para educação infantil no sistema municipal de ensino do município de Vitória. Disponível em: <https://www.vitoria.es.gov.br/arquivos/20090828_resol_06_99_seme_comev.pdf>. Acesso em: 16 out. 2019.

VITÓRIA. **Educação Infantil: um outro olhar**. Secretaria Municipal de Educação/Gerência de Educação Infantil. Vitória, Multiplicidade, 2006.

VITÓRIA. **Documento curricular da educação infantil do município de Vitória.** Vitória, [2020?]. (no prelo).

VITÓRIA. **Obras e habitação:** habitar Vitória reúne cinco projeto pela moradia digna. Vitória, [s.d.]. Disponível em: <<https://www.vitoria.es.gov.br/cidade/obras-e-habitacao>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

VITÓRIA. **Novo CMEI de tempo Integral inicia aulas no Jaburu.** Vitória, 2017. Disponível em: <<https://www.vitoria.es.gov.br/noticia/novo-cmei-de-tempo-integral-inicia-aulas-no-jaburu-23948>>. Acesso em: 5 mar. 2019.

VITÓRIA. **Vitória em dados:** Gurigica. Vitória, [s.d.]. Disponível em: <<http://legado.vitoria.es.gov.br/regionais/bairros/regiao3/gurugica.asp>>. Acesso em: 2 dez. 2019.

VITÓRIA. **Norma de Procedimento:** documento orientador para o relatório de avaliação da aprendizagem na educação infantil. Vitória, SEME/SGE, 2019. Disponível em: <<https://sge.vitoria.es.gov.br/ProtocoloProcedimentoConsultaFrm.aspx>>. Acesso em: 3 mai. 2020.

VITÓRIA. **Programa Bolsa Família.** Vitória, SEMAS, 2020. Disponível em: <<https://www.vitoria.es.gov.br/semas.php?pagina=bolsafamilia>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

VITÓRIA. **Programa Bolsa Família.** Serviço de atenção básica a Assistência Social, SEMAS. Mensagem recebida por <shelimaprof@gmail.com> em 28 fev. 2020.

VITÓRIA. **Programa Bolsa Família.** Serviço de atenção básica a Saúde, SEMUS. Mensagem recebida por <shelimaprof@gmail.com> em 18 fev. 2020.

YAZBEK, M. C. Pobreza no Brasil contemporâneo e formas de seu enfrentamento. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 110, p. 288-322, abr./jun., 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-66282012000200005&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 13 fev. 2020.