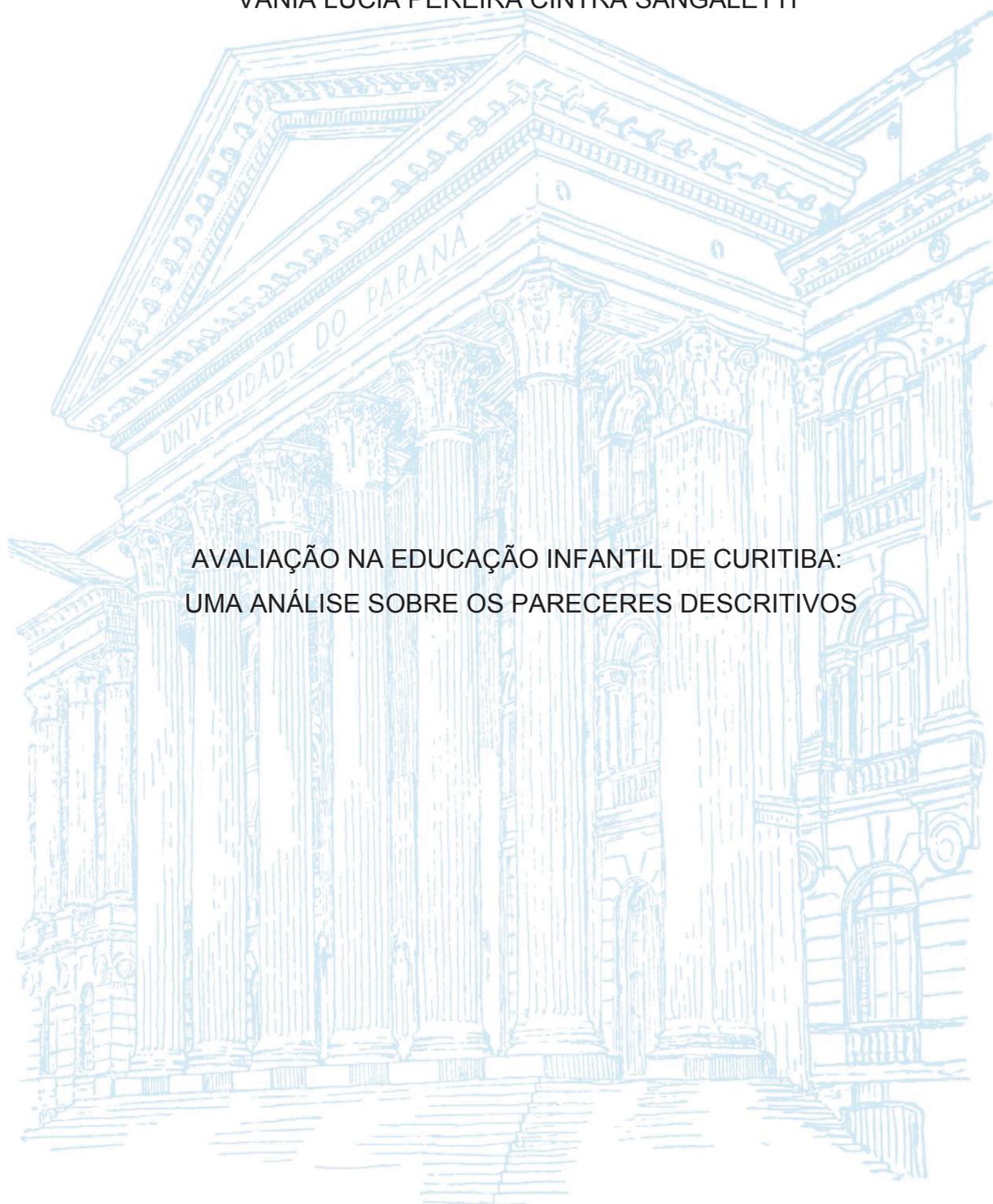


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

VÂNIA LÚCIA PEREIRA CINTRA SANGALETTI



AValiação NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CURITIBA:
UMA ANÁLISE SOBRE OS PARECERES DESCRITIVOS

CURITIBA

2021

VÂNIA LÚCIA PEREIRA CINTRA SANGALETTI

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CURITIBA:
UMA ANÁLISE SOBRE OS PARECERES DESCRITIVOS

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em educação.

Orientador: Prof. Dr. João Paulo Pooli.

CURITIBA

2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Sangaletti, Vânia Lúcia Pereira Cintra.

Avaliação na educação infantil de Curitiba : uma análise sobre os pareceres descritivos / Vânia Lúcia Pereira Cintra Sangaletti. – Curitiba, 2021.

185 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Prof. Dr. João Paulo Pooli

1. Educação e Estado. 2. Educação infantil – Curitiba (PR). 3. Escolas municipais – Curitiba (PR). 4. Avaliação educacional – Aspectos sociais. 5. Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) – Curitiba (PR). I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E
PRÁTICA DE ENSINO - 40001016080P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **VÂNIA LÚCIA PEREIRA CINTRA SANGALETTI** intitulada: **AValiação NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CURITIBA: UMA ANÁLISE SOBRE OS PARECERES DESCRITIVOS**, sob orientação do Prof. Dr. JOÃO PAULO POOLI, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 26 de Fevereiro de 2021.

Assinatura Eletrônica

09/03/2021 13:28:24.0

JOÃO PAULO POOLI

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

11/03/2021 16:46:42.0

LUCIA HARDT

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA)

Assinatura Eletrônica

09/03/2021 20:43:22.0

VALERIA MILENA ROHRICH FERREIRA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

AGRADECIMENTOS

Apesar da escrita da dissertação ser solitária, quero agradecer a todos que contribuíram, de forma direta ou indireta, para a realização deste sonho.

Primeiramente, agradeço a Deus por me permitir cumprir essa jornada dolorosa e prazerosa.

Agradeço a meu orientador, Dr. João Paulo Pooli, por todos os ensinamentos e pela paciência nesta parceria e pelas provocações em me fazer pensar a realidade de forma mais realista.

Às minhas colegas de trabalho, Geize, Rosimara, Rozane e Lúcia, por sempre estarem ao meu lado me encorajando e acreditando em meu potencial.

À Daniela Gureski por ter me contaminado com o vírus deste sonho, por ter me acompanhado e me ensinado que sonhos são possíveis e que basta acreditar.

Também sou grata à Prefeitura Municipal de Curitiba por ter autorizado a realização desta pesquisa.

Às minhas amigas, parceiras de linha de pesquisa, Anne Patrícia Góes e Cristiane de Souza Britto, por me apoiarem durante a caminhada a qual compartilhamos nossos medos, angústias, dificuldades e opiniões. Vocês foram fundamentais nesta caminhada, sem vocês, talvez esse sonho não teria se tornado possível.

Também agradeço a Milena Liz, Patrícia Celli e Daniele Schulchaski, pelas trocas de opiniões, discussões e ideias que acrescentaram muito à minha pesquisa.

Meu esposo, Sidiclei, por ter apoiado nesta caminhada em que, por vezes, precisei estar ausente e não poupou esforço para ajudar nesta jornada.

A minha filha querida, Isadora, por me dar energia positiva e força para que esse sonho se concretizasse.

Agradeço à banca examinadora, Professoras Valéria Milena e Lúcia Hardt, pelas importantes contribuições acrescentadas a esse estudo.

A minha mãe, Luzinete e meu Pai Agenor (*in memoriam*) por terem me ensinado a acreditar em mim e por me mostrarem, pelo exemplo, que com persistência e determinação é possível vencer os obstáculos.

A todos que, de uma maneira ou de outra, contribuíram para a realização desta pesquisa.

É saber se sentir infinito
Num universo tão vasto e bonito, é saber sonhar
Então fazer valer a pena
Cada verso daquele poema sobre acreditar
Não é sobre chegar no topo do mundo e saber que venceu
É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu
É sobre ser abrigo e também ter morada em outros corações
E assim ter amigos contigo em todas as situações
A gente não pode ter tudo
Qual seria a graça do mundo se fosse assim?
Por isso, eu prefiro sorrisos
E os presentes que a vida trouxe pra perto de mim.

Ana Vilela – Música: Trem bala

RESUMO

Esta dissertação intitulada avaliação na Educação Infantil de Curitiba: Uma análise sobre os pareceres descritivos teve como objetivo geral investigar e analisar os limites e as possibilidades dos pareceres descritivos por meio do discurso das professoras da Educação Infantil do Município de Curitiba. A pesquisa problematizou a educação das crianças e a avaliação escolar, após tratou-se das bases legais, a legislação sobre a avaliação, além de fazer uma breve genealogia sobre a avaliação na Educação Infantil de Curitiba. Também foram problematizados os pareceres descritivos, principalmente, questões referentes à sua elaboração. A pesquisa é de abordagem qualitativa do tipo descritiva fundamentada principalmente em Michel Foucault, Norbert Elias e seus interpretadores, autores que compartilham do mesmo modo de pensar. Para a produção dos dados realizaram-se entrevistas semiestruturadas com uma amostragem de 10 professoras participantes da pesquisa. Para a análise dos dados utilizou-se a caixa de ferramentas do filósofo Michel Foucault. Primeiramente, como objeto de análise, utilizei trechos de pareceres descritivos os quais foram relacionados com os objetivos das Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba para fundamentar a ideia da Educação Infantil como agência civilizadora, observando o entrelaçamento entre discurso, prática e avaliação. Defendi a escola como agência civilizadora, pois objetivos civilizadores são transformados em práticas que são avaliadas e materializadas nos pareceres descritivos, à vista disso, ficou claro que o CMEI é uma instituição que tem um importante papel na manutenção do processo civilizador individual e social das crianças desde tenra idade, percebeu-se que a internalização de certas regras ou padrões na estrutura psicológica da criança altera seu comportamento, a individualidade torna-se mais autorregulada, mais civilizada. A partir do tratamento do material empírico produzido constatou-se que o parecer descritivo é um dispositivo de governo capaz de conduzir as professoras a realizar outras práticas sobre si e sobre as crianças, uma tecnologia do eu capaz de produzir efeitos regulativos como a autoavaliação, autovisualização, autonarração, autodecifração, dominar-se, transformar-se, entre outros. Como possibilidade, as análises demonstraram que o parecer descritivo é uma prática de si, ou seja, é um instrumento de autoconhecimento e reflexão do trabalho das professoras, de sua experiência de si. Os limites dos pareceres descritivos estão na sua elaboração, na sua escrita, na sua descrição porque as professoras ainda não internalizam as regras de produção desse discurso. Outro fator limitante está na sua utilização nas transições, talvez, porque não tenha ainda uma cultura de leitura dos mesmos.

Palavras – chave: Educação Infantil. Parecer Descritivo. Dispositivo de Governo. Processo civilizador individual e social.

ABSTRACT

This dissertation entitled evaluation in early childhood education in Curitiba: An analysis of descriptive opinions had as its aim to investigate and analyse the limits and possibilities of descriptive opinions through the speech of teachers from Kindergarten in the Municipality of Curitiba. The research problematized children's education and school evaluation, after dealing with the legal bases, the legislation on evaluation, in addition to constructing a brief genealogy about the evaluation in the Kindergarten of Curitiba. Descriptive opinions were also problematized, mainly questions related to their elaboration. The research has a descriptive qualitative approach based mainly on Michel Foucault, Norbert Elias and their interpreters, authors who share the same way of thinking. For the production of the data, semi-structured interviews were conducted with a sample of 10 teachers participating in the research. For data analysis, the toolbox of the philosopher Michel Foucault was used. Firstly, as an aim of the analysis, extracts from descriptive opinions were used which were related to the objectives of the Curricular Guidelines for Municipal Education in Curitiba to support the idea of Kindergarten as a civilizing agency, observing the interlacing between discourse, practice and evaluation. The school was defended as a civilizing agency, since civilizing objectives are transformed into practices that are evaluated and materialized in the descriptive opinions. Thus, it was clear that the CMEI is an institution that has an important role in maintaining the individual and a social civilizing process of children from an early age. It was likewise noticed that the internalization of certain rules or patterns in the psychological structure of the child alters their behavior, individuality becomes more self-regulated, more civilized. From the treatment of the empirical material produced, it transpired that the descriptive opinion is a governance device capable of leading teachers to conduct other practices on themselves and on children, a technology of the self capable of producing regulatory effects such as self-assessment, self-visualization, self-narration, self-deciphering, dominating, transforming, among others. As a probability, the analysis demonstrates that the descriptive opinion is a practice of the self, hence it is an instrument of self-knowledge and reflection of the teacher's work, of his experience of himself. The limits of descriptive opinions are in their elaboration, in their writing, in their description because the teachers continue not to internalize the rules of production of this discourse. A supplementary limiting factor is its utilization in transitions, probably because it still does not have a culture of reading them.

Keywords: Early Childhood Education. Descriptive Opinion. Governance Device. Individual and social civilizing process.

LISTA DE QUADROS

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| QUADRO 1 - PAUTA PARA OBSERVAÇÃO E DISCUSSÃO DO JOGO INTEGRATIVO..... | 49 |
| QUADRO 2 - PAUTA ESPECÍFICA | 60 |
| QUADRO 3 - PAUTA AMPLA | 61 |
| QUADRO 4 - TERMINOLOGIAS E EXPRESSÕES MAIS ADEQUADAS PARA DESCREVER O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS..... | 67 |
| QUADRO 5 - ALGUNS EQUÍVOCOS NA ESCRITA DOS PARECERES DESCRITIVOS..... | 73 |
| QUADRO 6 - REGRAS DE CONVIVÊNCIA E COMBINADOS | 102 |
| QUADRO 7 - PARECER DESCRITIVO - A REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO | 115 |
| QUADRO 8 - PARECER DESCRITIVO: REFLEXÃO SOBRE OS OBJETIVOS ATINGIDOS OU NÃO | 116 |
| QUADRO 9 - PARECER DESCRITIVO: AUTODECIFRAÇÃO DE SI – CONHECE- TE A TI MESMO | 118 |
| QUADRO 10 - PARECER DESCRITIVO: INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE SI..... | 121 |
| QUADRO 11 - PARECER DESCRITIVO PARA MENSURAR O TRABALHO DOCENTE..... | 122 |
| QUADRO 12 - O REPLANEJAMENTO COMO ESTRATÉGIA PARA A RECONDUÇÃO DAS CONDUTAS..... | 125 |
| QUADRO 13 - OS REGISTROS E A RELAÇÃO SABER PODER..... | 132 |
| QUADRO 14 - MÁQUINAS ÓPTICAS E A CAPTURA COTIDIANA | 133 |
| QUADRO 15 - MEMÓRIA COMO INSTRUMENTO DE ARMAZENAMENTO | 133 |
| QUADRO 16 - CADERNO DE REGISTROS: CRIANÇAS ANOTADAS NO DETALHE..... | 134 |
| QUADRO 17 - REGISTROS COMO PROCEDIMENTOS DE INDIVIDUALIZAÇÃO E TOTALIZAÇÃO | 136 |
| QUADRO 18 - A VONTADE DE VERDADE E A ORDEM DO DISCURSO | 139 |
| QUADRO 19 - “ESTÁ EM DESENVOLVIMENTO” DESIGNA TANTO A APRENDIZAGEM COMO A NÃO APRENDIZAGEM..... | 139 |
| QUADRO 20 - PARRHESIA: FALA FRANCA | 140 |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------|-----|
| QUADRO 21 - PARRHESIA: FALA FRANCA | 137 |
| QUADRO 22 - A INTERDIÇÃO DO DISCURSO NEGATIVO DA CRIANÇA | 142 |
| QUADRO 23 - O DISCURSO REGULADO E CONTROLADO PELA ORDEM DISCURSIVA | 143 |
| QUADRO 24 - O LIMITE DO CAMPO PEDAGÓGICO E AS ESPECIALIDADES MÉDICAS | 145 |
| QUADRO 25 - ENCONTRAR PALAVRAS CERTAS: UMA QUESTÃO MORAL E ÉTICA | 147 |
| QUADRO 26 - REUNIÃO COM A FAMÍLIA..... | 152 |
| QUADRO 27 - ALIANÇA FAMÍLIA ESCOLA..... | 152 |
| QUADRO 28 - A ALIANÇA FAMÍLIA E ESCOLA DURANTE A PANDEMIA..... | 153 |
| QUADRO 29 - DIÁLOGO COM A PROFESSORA COMO ESTRATÉGIA DE GOVERNAMENTO | 154 |
| QUADRO 30 - REUNIÃO COMO ESTRATÉGIA DE PARTICIPAÇÃO | 155 |
| QUADRO 31 - TRANSIÇÃO DO PARECER DESCRITIVO NA INSTITUIÇÃO..... | 160 |
| QUADRO 32 - UTILIZAÇÃO DO PARECER..... | 161 |
| QUADRO 33 - TRANSIÇÃO CMEI/ ESCOLA | 161 |
| QUADRO 34 - DESCONFIANÇA/ SUSPEITA NA UTILIZAÇÃO DO PARECER..... | 162 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------|----|
| FIGURA 1 - FICHA AVALIATIVA DAS SESSÕES DE PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL – 1..... | 47 |
| FIGURA 2 - FICHA AVALIATIVA DAS SESSÕES DE PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL – 2..... | 48 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

| | |
|-------|------------------------------------------------------------|
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CADs | Cantos de Atividades Diversificadas |
| CMEI | Centro Municipal de Educação Infantil |
| DCNEI | Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| EEl | Departamento de Educação Infantil |
| EI | Educação Infantil |
| IPPUC | Instituto de Planejamento e Pesquisa de Curitiba |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| RCNEI | Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil |
| RME | Rede Municipal de Educação |
| SEP | Semana de Estudos Pedagógicos |
| SMCr | Secretaria Municipal da Criança |
| SME | Secretaria Municipal de Educação |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| UFPR | Universidade Federal do Paraná |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 15 |
| 2 | A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS E A AVALIAÇÃO ESCOLAR | 22 |
| 2.1 | A INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS CRIANÇAS | 22 |
| 2.2 | O DISCURSO DA PSICOLOGIA E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL | 27 |
| 2.3 | A EMERGÊNCIA DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO ALARGAMENTO DA AVALIAÇÃO..... | 33 |
| 3 | A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CURITIBA E BASES LEGAIS | 40 |
| 3.1 | A AVALIAÇÃO NO PERCURSO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CURITIBA | 40 |
| 3.2 | O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO NACIONAL SOBRE A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 52 |
| 3.3 | ORIENTAÇÕES PARA ELABORAÇÃO DOS PARECERES DESCRITIVOS EM CURITIBA..... | 59 |
| 4 | PROBLEMATIZANDO OS PARECERES DESCRITIVOS | 66 |
| 5 | PERCURSO METODOLÓGICO | 77 |
| 5.1 | AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS | 77 |
| 5.2 | DAS FERRAMENTAS DE ANÁLISE DO OBJETO DE PESQUISA..... | 82 |
| 6 | PARECER DESCRITIVO DISPOSITIVO DE GOVERNAMENTALIDADE | 89 |
| 6.1 | A INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL COMO AGÊNCIA CIVILIZADORA | 90 |
| 6.1.1 | Processo civilizador e condução da conduta..... | 96 |
| 6.1.2 | Disciplinando corpos e civilizando mentes – controle, regras de convivência e combinados | 102 |
| 6.2 | PARECER DESCRITIVO: TECNOLOGIA DO EU, NARRAR E GOVERNAR A SI MESMO | 111 |
| 6.3 | REPLANEJAMENTO COMO ESTRATÉGIA DE GOVERNAMENTO: A REMODELAGEM DAS CONDUTAS | 124 |
| 6.4 | A ÊNFASE NA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO MECANISMO DE CONDUÇÃO DAS CONDUTAS | 130 |

| | | |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 6.5 | O DISCURSO E A PRODUÇÃO DOS SUJEITOS ESCOLARES NORMALIZADOS | 138 |
| 6.6 | NATURALIZAÇÃO DA RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA: MECANISMO DE GOVERNAMENTO | 149 |
| 6.7 | A UTILIZAÇÃO DO PARECER DESCRITIVO NAS INSTITUIÇÕES | 15157 |
| 7 | CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS FINAIS | 164 |
| | REFERÊNCIAS | 170 |
| | APÊNDICE I - INSTRUMENTO DE PESQUISA | 183 |
| | ANEXO 1- TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA | 184 |

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho investigativo tem como objeto de estudo o processo de avaliação, mais precisamente, procura-se problematizar a respeito do parecer descritivo como instrumento de avaliação na Educação Infantil. Para tanto, a presente pesquisa possui a finalidade de investigar e analisar os limites e as possibilidades dos pareceres descritivos por meio dos discursos das professoras da Educação Infantil. Os discursos aqui investigados serão de quem constrói e utiliza o instrumento nos Centros Municipais de Educação Infantil de Curitiba. Trata-se de uma pesquisa que utiliza como base teórica as interpretações de Norbert Elias, Michel Foucault e de alguns de seus comentadores: Alfredo Veiga-Neto, Maria Isabel Edelweiss Bujes, Júlia Varela, entre outros.

Considero importante abrir um leque de discussões em torno dessa prática, problematizá-la ou desnaturalizá-la. Não há o objetivo de definir respostas, prescrever receita ou tomar um posicionamento binário, mas mostrar sua lógica e seu funcionamento.

Nos últimos tempos, as pesquisas relacionadas à Educação Infantil aumentaram de modo significativo. De acordo com Moro e Souza (2014, p. 102), “tal produção volta-se principalmente à avaliação da aprendizagem”. Dessa maneira, estudos acadêmicos realizados em cursos de mestrado e doutorado apontam reflexões mais pontuais sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil. Poucos são os estudos que desconfiam da lógica naturalizada dos pareceres descritivos como instrumento que sintetizam o percurso de aprendizagem das crianças e que problematizam sobre os discursos de tais práticas. Diante deste panorama, para a escrita deste trabalho, busquei outras formas de pensar e compreender aquilo que via como naturalizado, ou seja, mudei meu olhar em relação às práticas já conhecidas. Por isso, acredito que esta pesquisa seja de grande relevância para ampliar um pouco mais a compreensão sobre este instrumento a partir de uma abordagem de estudos mais realista.

É importante destacar que o parecer descritivo como ferramenta de avaliação na Educação Infantil ocorreu em um período de crítica às avaliações tradicionais, como provas, testes, fichas avaliativas etc. Durante muito tempo, a avaliação nessa fase esteve atrelada à avaliação do Ensino Fundamental. Era comparativa, classificatória e hierarquizada. Isso ocorreu em um momento em que a Educação

Infantil estava em transição do modelo assistencialista para um modelo mais pedagogizado.

Deixava-se para trás a concepção de educação assistencialista em que predominava a avaliação tradicional, para dar lugar a uma avaliação realizada por meio de uma nova tecnologia avaliativa¹ - o parecer descritivo. Este apresenta o objetivo de ir além da mensuração de resultados e descrever o percurso de desenvolvimento da criança, de modo que seja oposta à avaliação tradicional. Por isso, ela deveria se configurar em uma avaliação processual, formativa e diagnóstica, “não se restringindo ao mero preenchimento do instrumento” (CURITIBA, 2018, p. 14), “o que requer um olhar diferente que supere a prática educativa de avaliar de forma classificatória, excludente e unilateral” (CURITIBA, 2016, p. 76).

Os pareceres descritivos apresentam-se como um “artefato cultural” (PINHEIRO, 2006, p. 29) que sintetiza o processo de desenvolvimento das crianças. Não é o processo em si, mas a multiplicidade dos instrumentos de registros (fotos, vídeos, observações, diários e produções das crianças) que possibilita a sistematização do trabalho pedagógico do professor para sintetizar um determinado percurso com o objetivo de capturar cada indivíduo no detalhe e em suas particularidades.

A avaliação não é neutra, nem tem um fim em si mesma, é carregada de intencionalidade, de sentido. É “uma escolha racional para atingir um fim”. (VEIGANETO, 2006, p. 20). Tal fim pode ser considerado como formação esperada/idealizada, a conduta tida como ideal, o controle das práticas desenvolvidas ou também com o objetivo de dar uma satisfação às famílias em relação ao desenvolvimento da criança. Ela se configura em um instrumento de controle das condutas, uma estratégia de poder, uma prática discursiva a fim de fabricar um determinado tipo de subjetividade.

Compreende-se que as crianças, enquanto categoria geracional² são alvos dos discursos modernos que circulam nas instituições de Educação Infantil. Eles podem ser encontrados nas narrativas dos pareceres descritivos, que produzem um

¹ Cardoso (2002), em sua dissertação de mestrado, ressalta que os pareceres descritivos são uma tecnologia avaliativa na contemporaneidade escolar. Em função desta, os professores descrevem, prescrevem e produzem as crianças.

² Segundo Sarmiento (2005) *apud* Andrade (2010), por categoria geracional compreende-se o conjunto de indivíduos que se identifica por características comuns e que pertencem à mesma escala etária, apesar das diferenças, ou seja, pertence a um grupo próprio apesar do gênero, da classe etc.

tipo de criança em conformidade com padrões morais e sociais estabelecidos. As crianças são descritas em seus comportamentos, atitudes, sentimentos, desejos e necessidades. Essas narrativas produzem um discurso de acordo com os critérios de legitimidade pré-estabelecidos, discurso este que se instaurou a partir da modernidade e se aperfeiçoou na contemporaneidade.

A motivação inicial para a realização desta pesquisa ocorreu no ambiente de trabalho. A atuação como professora da Rede Municipal de Educação³ (RME) de Curitiba possibilitou a verificação no cotidiano das professoras⁴, de maneira direta ou indireta, tendo acesso a relatos que apresentam dificuldades para descrever o desenvolvimento das crianças no parecer descritivo, pois isso não se configura em um processo simples.

Acompanhar o desenvolvimento e elaborar uma síntese “real” fazendo uma “descrição adequada” não é uma tarefa fácil. Ao contrário, é muito complexa, por isso, nada melhor do que investigar o discurso de quem constrói e utiliza esse instrumento. Os dados obtidos foram tratados e interpretados com as ferramentas foucaultianas da análise da ordem discursiva⁵. Analisar o discurso das professoras “é perguntar: por que isso é dito aqui, deste modo, nesta situação e não em outro tempo e lugar de forma diferente?” (FISCHER, 2001, p. 205). Sendo assim, ao analisar o discurso foi preciso investigar a posição dos sujeitos, o lugar da fala, como são impulsionados a dizer esse discurso, entre outros. Ao escavar as camadas mais profundas do discurso, pretendeu-se “dar conta de como se instaura certo discurso, quais as condições de emergência ou suas condições de produção” (Idem, p. 216). Trata-se de buscar na história elementos que auxiliem a compreender a emissão do discurso:

Neste sentido, o caminho não é buscar, indefinidamente, um ponto originário e saber onde tudo começou. As datas e os locais que fixamos não significam pontos de partida nem dados definitivos; são, antes, referências ligadas às condições de produção de um dado discurso, que se enuncia diferente, que é outro em cada um desses lugares e instantes. Não se trata de alguma forma

³ A Rede Municipal de Educação atualmente conta com 230 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), distribuídos em dez Núcleos Regionais de Educação. Também conta com 95 CEIs (Centros de Educação Infantil Contratados). Conforme dados da Secretaria Municipal de Administração e de Gestão de pessoal, até esta data são 3.907 professores de Educação Infantil lotados nos CMEIs de acordo com dados do Portal Transparência e da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, disponível em: <<https://www.transparencia.curitiba.pr.gov.br>> e <<https://educacao.curitiba.pr.gov.br/unicidade/educacao/18401>>. Acesso em: 18 de Janeiro de 2021.

⁴ Optou-se por utilizar o gênero feminino ao longo do texto, pois a maioria das professoras da EI é do sexo feminino.

⁵ “Foucault assume a linguagem como constitutiva do pensamento e, em consequência, do sentido que damos às coisas, às nossas experiências e ao mundo”. (VEIGA-NETO, 2011, p. 89).

em fazer uma interpretação cronológica nem de ir situando os elementos, como se fosse possível uma sequencialidade. (FISCHER, 2001, p. 220).

Tanto Foucault (1979) quanto Elias (2004b), em seus estudos, buscaram elementos na história - a longo prazo - para compreender melhor como as coisas acontecem, “descrever quais as condições de existência de um determinado discurso [...]” (FISCHER, 2001, p. 221).

O discurso é o conceito importante nesta pesquisa, pois ao escavar as camadas arqueológicas sobre a avaliação, suas possibilidades e seus limites, procurou-se compreender por meio das análises como é que esse discurso se estabeleceu, “o mais importante é compreender esses discursos no limite de seus efeitos” (FISCHER, 2001, p. 209). A autora ainda afirma sobre Foucault e a investigação do discurso

O convite de Foucault é que, através da investigação dos discursos, nos defrontamos com a nossa história e nosso passado, aceitando pensar de outra forma o agora que nos é tão evidente. Assim libertamos-nos do presente e nos instalamos quase num futuro, numa perspectiva de transformação de nós mesmos. (FISCHER, 2001, p. 222).

Posiciono-me como professora e pesquisadora que, ao longo da caminhada, busca compreender, por meio dos discursos, os limites na construção e as possibilidades na utilização deste instrumento. Sou Graduada em Pedagogia, Especialista em Gestão Escolar com enfoque psicopedagógico e em psicopedagogia clínica e institucional, atuo há mais de 15 anos na Educação Infantil e, enquanto professora desta etapa, cada vez mais tenho buscado sentido nas práticas que desenvolvo, de modo a qualificar o ensino e, por consequência, melhorar o trabalho pedagógico e potencializar as aprendizagens das crianças.

O interesse pelo tema da pesquisa está relacionado diretamente à minha prática pedagógica/ profissional, expressa inquietações vividas no cotidiano.

Inicialmente, procurei um tema de pesquisa relevante à minha área de atuação e que viesse ao encontro das minhas inquietações no sentido contributivo à realidade investigada. Dessa maneira, a compreensão sobre tais pareceres é de extrema relevância pessoal, profissional e acadêmica, pois como professora, também sou influenciada por essa prática. Partindo dessa premissa, aprofundar os estudos sobre a avaliação pode contribuir para pensar sobre o modo como se constrói e utiliza esse instrumento.

Depois de muitas análises sobre diversos temas, nesses oito anos que atuo na rede, identifiquei que os pareceres descritivos têm sido pouco debatidos⁶ no CMEI, com relação a múltiplos assuntos que são problematizados no cotidiano escolar.

No dia da “organização da documentação pedagógica⁷”, conforme previsto em calendário escolar, também destinado à construção dos pareceres semestrais, vi as professoras se esforçando para lembrar aspectos, minúcias, aprendizagens, participações das crianças nas práticas pedagógicas, sem questionar a finalidade e prescrição dos registros.

Também me percebi sem questionar a finalidade, o sentido e a construção dos pareceres descritivos na Educação Infantil, já que não há o caráter de promoção, classificação ou retenção. A partir dessas inquietações e das leituras do campo filosófico de Michel Foucault, bem como de seus estudiosos, comecei a “pensar de outro modo” (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 148), ampliei meu campo de pesquisa e passei a enxergar com outra lente, outro olhar, pois até então uma concepção fantasiosa da educação ofuscava a minha visão. Nada estava oculto, bastava enxergar, pois “tal postura possibilita enxergar as coisas de maneira que até então não tinha conseguido enxergar”. (Ibidem, 2010, p. 148).

Afirmo que estudar os pareceres descritivos, problematizá-los, observando suas limitações, lógica e produtividade, se configura em uma difícil e arriscada tarefa. Desse modo, corrobora-se com a ideia de Veiga-Neto (2012, p. 01) quando ressalta que “tais dificuldades e riscos vêm de várias frentes, sejam elas de natureza política, sejam de natureza teórica”. Foi preciso certa engenhosidade e muita coragem para fazer um estudo desta ordem. Ao perguntar sobre o tema desta dissertação, algumas profissionais sentem-se incomodadas quando respondo ser sobre a avaliação, principalmente, ao especificar que a investigação é sobre os pareceres descritivos.

Compreendo que o pensamento dessas pessoas está ancorado nos pressupostos deterministas, já estabelecidos, portanto, acomodados. Afinal das contas, pensam que não dá para mudar o já estabelecido, imposto. Elas nem ao menos se esforçam para compreender melhor essa prática. Estão seguras de suas

⁶ Considero poucas as discussões sobre o instrumento parecer descritivo. Nas semanas de estudos pedagógicos (SEP), na formação continuada nos dias de permanência, nos Seminários de Educação Infantil, têm sido mais problematizada a questão da documentação pedagógica do que do instrumento de expressão e comunicação dos resultados.

⁷ Refere-se ao dia instituído em calendário escolar a partir de 2017 para organizar a documentação pedagógica das crianças, redigir pareceres descritivos, fazer portfólios etc., ocorre duas manhãs por semestre, quando as crianças vêm para o CMEI somente meio período.

verdades, de suas certezas. “É preciso coragem para perder velhos sentidos e significados para depois recriá-los, essa coragem implica sabedoria”. (OLIVEIRA; RIBEIRO, 2008, p. 2). Ao contrário, me arrisco ao estudar sobre essa prática acomodada por muitos, superando o medo e assumindo o compromisso de desestabilizar práticas consolidadas. Ao não me enquadrar “nos discursos em moda”, faço um esforço extraordinário para fugir do padrão pré-estabelecido. Refinar o olhar para pensar o presente requer, mesmo, muita coragem. Sobre este aspecto, Hoffmann (2018, p. 146) ressalta que:

Estudos sobre avaliação parecem mexer com as estruturas de uma instituição. Desestabilizam diretores, coordenadores, professores, funcionários, pais e até mesmo as crianças. Os relatos apontam que o fantasma da avaliação transparece no momento das discussões. Por isso, existe o medo de assumir o compromisso da mudança que implica desestabilizar práticas já consolidadas.

A presente pesquisa se insere no contexto de problematizar verdades já consolidadas, por isso, como pesquisadora assumi o compromisso de pensar o sentido dessa prática. Eis um empreendimento difícil, arriscado e perigoso, porém, produtivo. “Minha opinião é que nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer”. (FOUCAULT, 2010, p. 299). Temos que seguir pensando, discutindo, problematizando, tencionando e debatendo sobre o parecer descritivo. A partir de dúvidas, estranhamentos e incertezas, pretendo fazer uma leitura diferente da que estamos habituados sobre a avaliação. Dessa forma, a partir da problemática descrita, a partir de agora apresenta-se a estrutura desta dissertação.

O capítulo II trata a respeito da *educação das crianças e a avaliação escolar*. Compreendendo que a avaliação na Educação Infantil se entrelaça a diversas dimensões do trabalho pedagógico, foram problematizados diversos temas como: uma breve genealogia sobre a institucionalização das crianças, o discurso da psicologia do desenvolvimento e a documentação pedagógica como alargamento da avaliação.

No capítulo III discuti as *Bases legais sobre a avaliação na Educação Infantil*. Neste capítulo, apresentei um breve apanhado sobre a avaliação ao longo da Educação Infantil de Curitiba. Também problematizei a avaliação e analisei os principais documentos norteadores sobre o tema em nível nacional, entre eles, a Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/1996, Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), bem como, a análise dos documentos orientadores sobre a avaliação na Rede Municipal de Educação Infantil de Curitiba, entre eles: Os Referenciais para estudo e Planejamento na Educação Infantil, Ofício Circular nº 11/2017 da Secretaria Municipal de Educação, o currículo, os cadernos da semana para estudos e planejamentos (CURITIBA, 2018 e 2019a), entre outros.

No capítulo IV problematizei *os pareceres descritivos* enquanto instrumento de expressão e comunicação dos resultados da avaliação, sua utilização, construção e linguagem. Trata-se de uma forma de representação construída discursivamente por meio dos significados instituídos com o objetivo de instigar a reflexão sobre os limites e as possibilidades deste instrumento.

No capítulo V, apresento o percurso metodológico, que corresponde aos encaminhamentos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa, os instrumentos de análise e o ambiente da pesquisa.

No capítulo VI, analisa-se o material empírico fundamentando, principalmente, nas teorizações de Elias e Foucault. Primeiro problematizo a escola como agência civilizadora utilizando recorte de pareceres descritivos para fundamentar a discussão, depois, problematizo o parecer descritivo como um dispositivo de governo.

No capítulo VII, apresento as considerações provisórias finais por considerar que uma pesquisa nunca está pronta e acabada e que outras pesquisas continuarão a explorar o tema, de modo a avançar-se na teia de conhecimentos.

Esta pesquisa constitui um importante e significativo desafio, pois, ao descrever os pareceres descritivos sobre outro olhar é possível restituir, ainda que de maneira teórica, a forma como esta prática é realizada. É evidente que já não sou mais a mesma, nas sucessivas construções e desconstruções posso afirmar ter sido reconfigurada pelas tramas desta pesquisa que poderá contribuir com outros entendimentos e compreensões, sem a pretensão de dar respostas prontas e acabadas, pois outras pesquisas continuarão a buscar melhores discussões, olhares mais abrangentes e outras problematizações. Considerando o inacabamento e a provisoriedade desta pesquisa não se pretende dar respostas fechadas. Desse modo, será concluído o texto e não as discussões, por isso haverá apenas considerações provisórias finais.

2 A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS E A AVALIAÇÃO ESCOLAR

2.1 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS CRIANÇAS

Considera-se pertinente fazer um breve e sucinto exercício genealógico⁸ para compreender como e em que condições emergiu a avaliação nesta etapa da educação básica. Pretende-se apenas descrever alguns fatos considerados importantes para compreender a emergência da avaliação na Educação Infantil.

Na antiguidade, conforme afirma Ariès⁹ (1981), não há estudos ou relatos de como eram vividas as infâncias pelas crianças, embora alguns estudiosos não concordem com essa afirmação. Porém, Kohan (2005) afirma que Sócrates e Platão já sinalizavam para a educação das crianças bem pequenas, pois no futuro a polis¹⁰ poderia se tornar mais justa. Podemos considerar essa fase da história como “silêncio histórico¹¹”, “não por que não existiam crianças, mas por que ainda não haviam se tornado objeto de discurso social, permanecendo oculto por muito tempo.” (BUJES, 2002).

Em seus estudos, Ariès (1981) constatou que, na idade média, as crianças eram vistas como um pequeno adulto. Conforme demonstram os retratos e a literatura da época, vestiam-se como adultos, compartilhavam os mesmos espaços, fossem eles domésticos, no trabalho ou em festas. As crianças eram vistas como um “adulto em miniatura”. Segundo o autor, não havia um estilo de vida específico para as crianças que incluísse, por exemplo, músicas, literatura e vestimentas. Segundo Ariès (1981), eram consideradas crianças durante a fase de amamentação. Segundo ele não havia preocupação em proteger e cuidar das crianças, ou seja, não havia um sentimento de infância, nem uma representação para essa fase da vida, tal qual conhecemos hoje, remetendo às particularidades e especificidades da criança.

⁸ Conforme Veiga-Neto, o papel da genealogia é “examinar as condições que, no passado, possibilitaram a emergência ou surgimento de alguma coisa, de algum conceito, de alguma ideia, de alguma prática.” (VEIGA-NETO, 2004, p. 4).

⁹ Apesar dos estudos de Ariès serem bastante criticados, tendo como argumento de que entre os gregos havia um sentimento de infância, mesmo assim, considero seu trabalho pioneiro sobre a história da infância e da criança, pois não podemos negar a produtividade de seus estudos.

¹⁰ De acordo com o Google, polis significa cidade estado. Na Grécia antiga, Polis era um pequeno território localizado geograficamente no ponto mais alto da região, e cujas características eram equivalentes a uma cidade. O surgimento da polis foi um dos mais importantes aspectos do surgimento da civilização grega.

¹¹ Segundo Corazza (2002, p. 81), há ausência de problematização sobre a infância, pois as crianças ainda não haviam se tornado objeto de discurso.

Para Ariès (1981, p.156), a infância é uma construção social, ele afirma que:

O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia.

Em rejeição ao antigo quadro da idade média, na modernidade houve uma reconfiguração da infância a partir dos discursos e programas destinados às crianças, neste sentido, Pooli e Costa (2006, p. 8) afirmam que;

Se as crianças, em uma determinada época, eram completamente vinculadas ao mundo adulto, sem vontade própria, cultura, desejos, inventividade, moralidade, hoje, uma nova concepção não pode simplesmente assumir que a verdade nasce por oposição completa ao antigo quadro de referência conceitual.

De acordo com o dicionário Andrade (2010), a palavra infância, em seu sentido etimológico, significa infante, aquele que não fala, privado da razão. Neste entendimento, a infância é marcada não pelo critério etário, mas pela ausência da linguagem.

De acordo com Ariès (1981) a reconfiguração do conceito de infância e de criança, tal como temos hoje, é uma construção social a partir da modernidade. Segundo Horn e Fabris (2018, p. 542), “sua construção histórica foi datada, pensada, administrada, regulada e “inventada”; passando a ser alvo de tecnologias de governo¹²”, como afirmam diversos autores, entre eles, Varela (2000); Narodwski (2001); Bujes (2002). A partir desse período instaurou-se um “sentimento de infância¹³”, houve uma modificação na estrutura dos sentimentos, repercutindo nos comportamentos familiares e sociais, uma certa preocupação com as crianças e com sua formação.

O espírito infantil estava apto a ser disciplinado para não perder a sua inocência e a sua pureza nata da puerícia. E foi a educação escolar que passou a ser o instrumento de aperfeiçoamento espiritual, moral e intelectual, para produzir homens intelectuais e cristãos. (ARIÈS, 1981, p. 267).

¹² Expressão cunhada pelo filósofo Michel Foucault, não se refere à política de governo pelo Estado, mas de estratégias para conduzir a conduta dos outros e de si mesmo.

¹³ De acordo com Bujes (2002, p. 35), foi o período que as crianças passaram a ser objeto de discursos e sintomas de profunda convulsão de crenças e das estruturas do pensamento com relação a elas. Passou-se a produzir uma série de saber para seu governo.

Conforme Bujes (2003), propagaram-se discursos legitimando a infância como a fase da criança irracional, desprotegida, dependente, que necessita de proteção, amparo, cuidados, ou seja, que precisa ser cuidada para desenvolver-se. Sendo assim, passou-se a dedicar a elas cuidados e educação para o seu melhor desenvolvimento.

Com o processo de industrialização crescente, a expansão comercial, o desenvolvimento científico/artístico e a inserção da mulher no mercado de trabalho, intensificou-se a valorização da infância, privilegiando a educação das crianças em instituição para dar assistência às famílias. A Constituição Federal de 1988 assegurou que a educação é direito da família e dever do Estado. Inicialmente, as instituições escolares tinham caráter assistencialista fundamentado nos princípios da educação religiosa e de caridade, modelo que perdurou por muitos anos. Por conseguinte, a LDB (9394/96) (BRASIL, 1996) classificou a Educação Infantil (EI) como primeira etapa da Educação Básica. A partir do momento que a EI passou a fazer parte do sistema de ensino, tornou-se cada vez mais regulamentada e normatizada.

Na contemporaneidade, de acordo com as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil, a criança é:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009a, p.12).

As concepções de criança e de infância podem ter uma pluralidade de significados, variando conforme o contexto econômico, social, cultural e histórico. Esses conceitos, bem como sua importância tal como tem-se hoje, foram sendo modificados ao longo da história. Representam uma visão imposta e estabelecida pela sociedade. “Importante que ao passar de cada período a visão que cada sociedade exerce sobre a criança determina o exercício com o atendimento à criança, no qual a concepção de criança e sociedade está intimamente associada”. (JÁCOME, 2018, p. 30). Na atualidade podemos perceber a ênfase no discurso da importância da escolarização das crianças desde tenra idade.

As preocupações sobre as crianças se traduziram em legislações, a partir do momento que a Educação Infantil passou a ocupar uma posição na educação se integrando ao sistema de ensino. Foram intensificados os estudos sobre criança e

infância, resultando, a partir da década de 90 e nos anos seguintes, na promulgação de uma série de documentos preconizando sobre os direitos e a educação das crianças. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996b), o Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998) e, posteriormente, com a promulgação da DCNEIs, (BRASIL, 2009a), observou-se uma intensa valorização da infância. Os temas ligados ao desenvolvimento das crianças começaram a ser mais amplamente discutidos, debatidos e pesquisados. De acordo com Bujes (2002, p.99), estes documentos são “fruto não apenas de uma expansão/disseminação deste nível educacional, mas da necessidade de produzir seu ordenamento e controle.” As crianças que até então eram livres, viviam e dividiam os mesmos espaços com os adultos, tanto no trabalho quanto em casa, agora estão enclausuradas desde a tenra idade, sob os princípios de proteção e guarda.

De acordo com Varela e Alvarez-Úria (1992), a definição de um estatuto de infância, o surgimento de um corpo de especialistas, a emergência de um espaço específico para a institucionalização das crianças com um mobiliário e materiais específicos, demandaram novas formas de organizar os tempos, os espaços, os conhecimentos fundamentados em questões pedagógicas, bem como, as práticas avaliativas. Veiga-Neto (2012) diz que foi na modernidade que a avaliação passou a funcionar como uma individualização racional.

A modernidade tratou de capturar o mundo por intermédio dessas operações de medir, classificar, ordenar e hierarquizar, segundo critérios cada vez mais estritos. Eis aí as condições de possibilidade para que a avaliação começasse a funcionar, bem depois da invenção do currículo, como um poderoso dispositivo curricular, capaz de estruturar, a partir de uma individualização racional e tida como confiável, a multiplicidade amorfa que tinha sido a coletividade dos alunos, até então. (VEIGA-NETO, 2012, p. 11).

A medida em que as crianças foram institucionalizadas, começaram a surgir outras preocupações; o que ensinar? (Currículo), como ensinar? (Planejamento) e como saber se estão aprendendo? (Avaliação). Também passaram a pensar em um profissional específico para desenvolver uma pedagogia para esse nível de ensino. Compreende-se pedagogia como “um conjunto organizado, sistematizado e hierarquizado de conhecimentos.” (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 155). Sobre a avaliação, o autor pondera:

E, em termos educacionais, nunca será demais repetir: o que é novo é fazer da avaliação uma tecnologia de inspiração econômica que não apenas classifica, segrega, posiciona, hierarquiza, mas também ensina, promove e naturaliza a classificação, a segregação, o posicionamento e a hierarquização social. (VEIGA-NETO, 2012, p. 12).

Com a Educação Infantil assegurada em lei, a avaliação neste nível de ensino passou a acontecer de modo atrelado ao Ensino Fundamental. Com o passar do tempo, práticas avaliativas classificatórias e comparativas começaram a ser criticadas, sendo o parecer descritivo considerado um instrumento contemporâneo adequado para sintetizar a avaliação que discursivamente é reconhecida como processual nesta etapa. Trata-se de um instrumento que fabrica uma certa identidade, um certo tipo de individualidade.

A avaliação funciona como operador na articulação entre o nível de coletividade e o nível de individualidade. Assim, a avaliação não apenas distribui segundo infinitos critérios, como também, tanto nos subjetiva quanto determina nossas identidades. Tais critérios são exteriores a nós e se ancoram em juízos de valor muitíssimas vezes obscuros, discutíveis e suspeitos. (VEIGA-NETO, 2012, p. 11).

A criança passou a ser vista e tratada do ponto de vista biológico como um ser que tem particularidades, singularidades e sentimentos próprios, com autonomia e direitos, o que reverberou no aparecimento de uma pedagogia da infância¹⁴ em que as professoras são responsáveis por cuidar, preservar e preparar a criança para o desenvolvimento de forma integral e plena.

Para capturar essa infância tal qual se entende hoje, foi necessária uma série de estudos, de saberes que passaram a circular na ordem discursiva como apartados da verdade, essas verdades culminaram numa série de tratados¹⁵ sobre a civilidade e a conduta das crianças.

A infância captada na perspectiva humanista/ moralista moderna compreende as crianças como seres maleáveis, portanto, fáceis de serem adestradas. Essas formulações prescrevem uma criança, que precisa ser cuidada, pensada nas relações

¹⁴ Compreende que toda e qualquer ação educativa exige considerar as crianças como sujeitos de direitos e os contextos socioculturais que definem a sua infância têm como pressupostos básicos a provisão, a proteção e participação social. (BARBOSA, 2010, p.1).

¹⁵ Durante a passagem da idade média para a idade moderna, o Humanista cristão Erasmo de Rotterdam defendia a educação liberal fundamentada nos pressupostos grego e latino em que a criança deveria ser educada com respeito e cuidado, observando suas potencialidades.

entre adultos e crianças, bem como a expectativa para o futuro, para o devir, e principalmente, as práticas pensadas para seu enclausuramento, a pedagogização¹⁶ desde tão tenra idade. “A maquinaria escolar está instituindo novos processos de subjetivação e fabricando novos sujeitos.” (VEIGA-NETO, 2008, p. 55).

Na contemporaneidade, a visão que se tem sobre a infância remete à imagem de superação da visão de infância assistencialista em que as crianças eram consideradas débeis, imaturas e desprotegidas (BUJES, 2002). Agora, a criança é colocada no centro do processo educativo e passou a ser vista como sujeito ativo de direitos, que participa dos processos decisórios e está no centro da ação educativa; com autonomia, demandando cuidados e educação.

A escola se configura em uma instituição de sequestro¹⁷ da infância, opera no controle e na regulação dos indivíduos, produzindo um saber e controlando as condutas, portanto, se configura em uma instituição de governo.

Essa maquinaria, além de inventar *espaços* específicos para a educação das crianças e dos jovens, foi decisiva para a invenção de *saberes* e seus respectivos *especialistas*, encarregados de dizer como educar, ensinar, vigiar e regular essas crianças e jovens. (VEIGA-NETO, 2008, p. 40).

Em síntese, pode-se depreender que a concepção de infância e de criança são construções sociais, diferentes em determinada época e cultura, que legitima o tipo de educação que deve ser dada às crianças. É naturalizada pelo discurso pedagógico e tem se maximizado nos mecanismos e estratégias de controle e produção de subjetividades. Nesse sentido, uma dessas estratégias será problematizada neste estudo – a avaliação – mais precisamente o instrumento parecer descritivo, com os discursos das professoras sobre seus limites e suas possibilidades. A seguir, problematizo o discurso da psicologia para o desenvolvimento infantil.

2.2 O DISCURSO DA PSICOLOGIA E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

¹⁶ Pedagogização, termo utilizado na tese de Bujes (2002), refere-se à educação moderna do cuidar e educar bem as crianças, associado ao moderno dispositivo pedagógico, a pedagogia. Para outras informações sobre “pedagogização”, ver Maria Isabel Eldelweis Bujes – Infância e Maquinarias – 2002.

¹⁷ Foucault utiliza a expressão sequestro para se referir às instituições que enclausuram os sujeitos (prisões, hospícios e hospitais) e que operam sobre os sujeitos que lá se encontram.

Ao tratar sobre o discurso da psicologia do desenvolvimento na Educação Infantil, não se pretende posicionar-se contra, mas provocar para outra forma de interpretar. Marín (2011) enfatiza que a circulação do discurso psicológico sobre a infância ocorreu a partir do advento da escola nova, com as ideias médico-pedagógicas, a emancipação da ideia de progresso, a noção de desenvolvimento do sujeito natural como uma verdade naturalizada/ cristalizada.

Essa ideia de adaptação do ensino ao “ritmo de desenvolvimento da criança” e o pressuposto de que classes homogêneas favorecem o desempenho dos alunos produziram um encantamento não só nos educadores das escolas especiais, mas à pedagogia de modo geral, sobretudo pelos ideais educativos do movimento escola novista. (BAUTHENEY, 2014, p. 153).

Para Dahlberg, Moss e Pence (2018, p. 38), o discurso da psicologia é “uma narrativa do conhecimento como verdade objetiva, cuja reivindicação é legitimada ou validada como verdade”. Esse discurso constitui uma estratégia de governo, invenção de saberes e normalização da população infantil.

A proliferação no campo interior da psi – psicologia infantil, psicologia do desenvolvimento, psicologia genética, psicanálise... – abre perspectivas novas para o discurso pedagógico e constitui uma poderosa estratégia para o governo das populações, em especial, pelos efeitos de normalização que os saberes que aí o “inventam” possibilitam. (BUJES, 2002, p. 64).

Na atualidade, fala-se de uma criança construída pelo discurso psicologizante moderno, uma expertise preocupada em dar explicações sobre o desenvolvimento infantil. “Essa criança é construída sistematicamente por medidas racionais de rendimento que a posicionam como objeto de saber permanente” (DAL’IGNA, 2013, p. 195). Pode-se inferir que esse regime de verdade tratou em avaliar ainda mais as crianças, medir, comparar e regular de acordo com padrões legitimados e aceitos como verdadeiros, portanto, inquestionável pela educação. Burman afirma que:

A emergência da psicologia do desenvolvimento foi induzida pelas preocupações de classificar, medir e regular... Em geral, a psicologia do desenvolvimento é uma disciplina paradigmaticamente moderna que surge em uma época de compromisso com as narrativas da verdade, da objetividade, da ciência e da razão. (BÜRMAN, 1994, p. 18).

Passou-se a ativar o discurso de melhoria, de evolução e do desenvolvimento, mais precisamente, por meio do processo de normalização, ou seja, pela conformação de um padrão. A ênfase na infância como um fator biológico de progressão do desenvolvimento resultou na propagação de discursos linguísticos veiculados como “verdade”, bem como práticas para a normalização das crianças, como é o caso da avaliação que determina como elas devem ser:

A criança tornou-se objeto de normalização, através da pedagogia centrada na criança que se desenvolveu a partir da psicologia do desenvolvimento, com avaliações desenvolvimentais que atuam como uma tecnologia de normalização, determinando como as crianças devem ser. (DALBERG; MOSS; PENCE, 2018, p. 55).

No discurso sobre a avaliação do acompanhamento há um paradoxo. Por um lado há um enquadramento das crianças mediante estágios de desenvolvimento universais e fixos conforme a faixa etária, e por outro, o discurso de que cada ser humano é único, singular e diverso.

Essa expertise individualiza cada criança, sem levar em conta que elas se desenvolvem de diferentes maneiras, vivem em contextos sociais diferentes, fazem parte de uma cultura e estão inseridas em uma teia de interdependência relacional que também interfere na transformação simultânea na estrutura da personalidade. Portanto, deve-se recorrer a estudos sociológicos mais realistas para ampliar a compreensão sobre tais sentenças.

Sob a influência da psicologia na organização escolar, Bujes afirma que:

Apoiando-se na narrativa das ciências, os programas assentam-se numa noção biologizada e psicologizada das crianças que as posiciona como seres em desenvolvimento. Este se caracteriza por etapas, dentro de uma perspectiva de gradualidade e cumulatividade, impondo uma ideia dos processos que ocorrem nesta fase como pré-determinados e universais. O que está presente é uma concepção de etapização e de progressão, centrais a uma visão teleológica do desenvolvimento. E esta visão científica é uma das condições de possibilidade – uma causa imanente – de um movimento que posiciona as crianças como objetos a serem testados, examinados, descritos, categorizados. Os programas apresentam recorrentemente esta ideia de um desenvolvimento: de base biológica, sequenciado em etapas, prolongando-se por toda vida, envolvendo dimensões cognitivas, sócio - afetivas e psicomotoras, ainda que se dando num todo indissociável. (BUJES, 2003, p.15).

Essa especialidade tem influenciado a organização curricular, bem como as práticas e o tipo de indivíduo que se pretende formar. “Os campos de conhecimento “psi” apresentam-se como uma forma particular de expertise da conduta humana.” (BAUTHENEY, 2014, p. 156), assim sendo, Pinheiro ressalta que “o discurso sobre a avaliação, que está inserido num discurso maior, o da educação, mas que buscará suporte em discursos de vários campos, como o da Pedagogia, da Psicologia, da Medicina, entre outros.” (PINHEIRO, 2006, p. 68).

Contudo, a avaliação do acompanhamento e do desenvolvimento das crianças pode ser mal interpretada, como sendo a mera descrição de um estado fixo, desconsiderando as interconexões do processo, dos diversos ambientes que elas frequentam e da interferência dos vínculos com outras pessoas. Pode-se dizer que considera a criança como um “homo clausus”¹⁸. Essa abordagem descontextualizada não leva em consideração que o desenvolvimento da estrutura da personalidade ocorre por meio das experiências nas diferentes configurações, mas tem como função estimular o desenvolvimento isolado e compartimentado, como se houvesse uma linha divisória no psiquismo humano.

Por vezes, a avaliação apresenta uma criança comparada a outra e não na relação consigo mesma, o que representa uma avaliação hierarquizada e classificatória, conforme demonstram os exemplos a seguir:

Por meio do traçado de mapas abstratos – por exemplo, usando teorias que dizem que uma criança de determinada idade são egocêntricas e não conseguem assumir a perspectiva do outro, ou que as crianças de outra idade não conseguem se concentrar mais de 20 minutos -, construímos classificações que começam a viver sua própria vida nos processos de normalização e, por isso, também construímos professores, crianças, suas expectativas e práticas sociais. (DALBERG; MOSS; PENCE, 2018, p. 52).

Neste mesmo sentido, Veiga-Neto (2012, p.11) argumenta que:

Difícilmente se avalia alguma coisa ou alguém tomando por referência a sua própria história, seus próprios avanços e retrocessos, suas próprias capacidades. O que sempre parece mais importante é cotejar essa alguma coisa ou esse alguém com outras coisas ou outros alguém, de modo a

¹⁸ “Somos levados a acreditar que nosso “eu” existe de certo modo “dentro” de nós; e que há uma barreira invisível separando aquilo que está “dentro” daquilo que está “fora”, o chamado “mundo exterior”. (ELIAS, 2017, p. 129).

ordená-los para, finalmente, dizer o que ou quem é melhor, ou maior, ou mais importante, ou mais útil ou o “mais qualquer coisa”.

A Psicologia do Desenvolvimento contribui muito com a ideia de um desenvolvimento linear, em que as crianças precisam passar por etapas fixas, dentro de um determinado tempo específico, desenvolvendo esta ou aquela habilidade.

A própria noção de desenvolvimento como uma sucessão de fases com maior nível de complexidade das funções mentais, as quais deveriam ser alcançadas em uma determinada idade, impulsionou a organização do currículo escolar em uma progressão que deveria atender os alunos em cada fase de sua vida. (BAUTHENEY, 2014, p. 153).

A avaliação ocorre para verificar se as crianças estão no tempo esperado, dito correto, se ela está apresentando determinado padrão de comportamento, prescrevendo um tipo de criança dentro dos padrões de normalidade aceito pela sociedade. “Nessa medição científica, a criança, de modo individual, é colocada dentro dos sistemas de classificação normalizadores que designam e medem tanto ela quanto suas habilidades.” (DALBERG; MOSS; PENC, 2018, p. 55). É a partir do que se diz nestes discursos desenvolvimentistas que se produz um jeito de avaliar na escola. “Caberia à educação ponderar o rendimento escolar da criança (em referência à idade cronológica e ao ritmo) e buscar detectar indícios de anormalidade ou possíveis problemas de desenvolvimento.” (BAUTHENEY, 2014, p. 154). “São estes olhares, com suas formas de representar as crianças, com práticas discursivas que se esmeram em falar a verdade sobre elas, que parecem ser aqueles cujos efeitos são os mais disseminados e tomados como autorizados.” (BUJES, 2002, p. 39).

Para tratar e corrigir todos os possíveis desvios e transgressões de anormalidades das crianças que não se enquadram no padrão de desenvolvimento universal infantil, conferindo à criança o estatuto de ser biopsicológico em processo de maturação e crescimento “a pedagogia [...], tem mobilizado práticas de registro com foco no diagnóstico de normalidades e anormalidades.” (HORN, 2017, p. 81).

Na atualidade, desenvolveu-se uma série de tecnologias para capturar a individualidade das crianças denominadas de “registro”. Pode-se dizer que há um esquadramento da criança mediante um ritmo de desenvolvimento considerado adequado.

É na escola que essas crianças serão submetidas a uma série de tecnologias que definem a sua subjetividade e ao mesmo tempo generalizam a construção da ideia de criança psicologizada que deverá se enquadrar a um ritmo determinado e provar que está se 'desenvolvendo' adequadamente. (BAUTHENEY, 2014, p. 156).

Não é difícil perceber a maneira axiomática, pré-fixada e compartimentada utilizada ao se referir sobre o desenvolvimento em diversos aspectos afetivo, intelectual, cognitivo, motor, como sendo dado por natureza, tal como se houvesse uma linha divisória no interior do psiquismo humano. Do ponto de vista sociológico, pode-se compreender o desenvolvimento sob um olhar mais dinâmico em uma perspectiva processual, conforme afirma Elias (2000, p. 29):

Então se constata — ao se adotar um ponto de vista dinâmico mais amplo, em vez de uma concepção estática — que a visão de um muro intransponível entre um ser humano e todos os demais, entre os mundos interno e externo, evapora-se e é substituída pela visão de um entrelaçamento incessante e irreduzível de seres individuais, na qual tudo o que confere a sua substância animal a qualidade de seres humanos, principalmente seu autocontrole psíquico e seu caráter individual, assume a forma que lhe é específica dentro e através de relações com os outros).

Para tanto, Portugal (2014, p. 230) propõe que “[...] ao observarmos e procurarmos intervir educacionalmente, não será melhor esquecer a idade da criança, sua etapa de desenvolvimento, e pensar na criança [...]” De acordo com a pesquisadora, pensar a criança é levar em consideração sua história de vida, sua experiência familiar e cultural, ou seja, suas experiências nas configurações. As enunciações sobre o desenvolvimento infantil sob a ótica da psicologia do desenvolvimento são passíveis de questionamento, assim como Dal’igna (2013) afirma que:

Uma noção que normatiza os processos avaliativos e regula os modos de descrever as crianças e seus desempenhos, prescrevendo como estes são ou devem ser, desconsiderando, assim, as marcas sociais, culturais e históricas que inscrevem as crianças em diferentes posições sociais. (DAL’IGNA, 2013, p.196).

A escola é a instituição social responsável por levar a cabo o cuidado e a educação das crianças, para isso, utiliza vigilância, controle, disciplina, observação e

sequenciação do tempo por meio das propostas diárias permanentes¹⁹ (que têm regularidade) e dirigidas. Diante disso, a missão das professoras é condicionar/organizar o espaço e o tempo para dar sentido a essas propostas, procurar descobrir como as crianças se desenvolvem em suas experiências.

Em sua rejeição às pedagogias disciplinares se percebe a necessidade de evitar um controle exterior demasiado coativo. Seu grande problema é conseguir um controle menos visível, menos opressivo e mais operativo. Para alcançá-lo não apenas situam a criança no centro do próprio processo educativo, fazendo passar em teoria, o mestre a um segundo plano, mas, além disso, fazem coincidir um meio educativo “artificial”, minuciosamente cuidado e preparado, com algumas supostas “necessidades naturais” da criança. Seus sistemas teóricos implicam uma aceitação de uma visão ideológica da sociedade formada por indivíduos e aceitam também o positivismo evolucionista, o qual se leva a pensar que a história da educação, em sua evolução ascendente, tem passado por um estágio teológico-dogmático autoritário – que identificam com a pedagogia tradicional -, e se encontra em um estágio metafísico-revolucionário, que tende com a ajuda das inovações que eles mesmos introduzem, a alcançar um estágio científico-positivo que será resultado de exames experimentais sobre a criança e do conhecimento das leis que regem seu desenvolvimento. (VARELA, 1999, p. 93).

Pode-se perceber, conforme afirma Varela (1999), que na ordem discursiva atual circula a ideia de que a educação passa por estágios evolucionistas e hoje tem-se uma educação que supervaloriza as crianças e as colocam no centro do processo educativo. Dito de outro modo, os saberes produzidos sobre as crianças são estratégias para o seu governo, pois, quanto mais se conhece as crianças e como elas se desenvolvem, mais se produzem mecanismos e tecnologias de controle disciplinar para a produção da subjetividade.

2.3 A EMERGÊNCIA DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO ALARGAMENTO DA AVALIAÇÃO

Não é possível eximir-se neste trabalho de tratar sobre a documentação pedagógica como ampliação da avaliação contemporânea, “o hiperinventismo na subjetivação a partir do uso de tecnologias orientadas por saberes psicologizantes”. (AQUINO; RIBEIRO, 2009, p. 64). “De acordo com os atuais especialistas em avaliação, que se pautaram nas ideias de modernização pedagógica, a função dos

¹⁹ São consideradas propostas permanentes: a chamada, o desenho, a leitura pelo professor e pela criança, a contação de história, a roda de conversa, entre outras.

processos avaliativos deveria ser a de assegurar o caráter contínuo e permanente [...].” (KLEIN, 2013, p. 174).

Neste mesmo sentido, a autora enfatiza, ainda, que:

Esse alargamento dos processos de avaliação, ao mesmo tempo que permite um acompanhamento permanente de aprendizagem do aluno, amplia o campo de visibilidade das práticas pedagógicas escolares, possibilitando um controle maior de tais práticas. (KLEIN, 2013, p. 174-175).

Lóris Malaguzzi (1999), precursor da pedagogia italiana, disseminou a prática de registros denominada “*documentação pedagógica*”²⁰, para dar visibilidade ao percurso e aprendizagens das crianças. Essa corrente tem forte influência na educação do Brasil, que tenta desenvolver um modelo de documentação inspirado nos pressupostos italianos.

O autor, por meio de uma pedagogia intitulada “*pedagogia da escuta*”,²¹ procura construir uma nova imagem de criança, não padronizada e não universal. Tem por objetivo tornar visíveis as aprendizagens das crianças por meio do processo permanente de acompanhamento, priorizando os interesses, necessidades e desejos. Assim os registros fazem com que a avaliação se torne permanente como afirma Klein:

A avaliação, ao ser tomada como um processo permanente de acompanhamento do aluno, e não mais de classificação ou exclusão, continua priorizando o desenvolvimento cognitivo, mas expande-se, incidindo sobre os interesses e desejos dos sujeitos escolares. (KLEIN, 2013, p. 176).

De acordo com Horn (2017), embora já existissem estudiosos que enfatizassem os registros sobre as crianças (MONTESSORI, 1965; FREINET, 1969 e FREIRE, 1996), foi Malaguzzi (1999), o arquiteto do pensamento filosófico de Reggio Emília. Seus estudos influenciaram a propagação da documentação pedagógica como uma nova forma de olhar para as crianças, de modo a colocar seus desejos e necessidades no centro do planejamento educativo, exigindo do professor outro olhar

²⁰ A documentação pedagógica é o processo de tornar o trabalho visível (ou outro) visível ao diálogo, interpretação, contestação e transformação. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 229).

²¹ Contexto de múltipla escuta envolvendo professores e crianças, individualmente e em grupo, que devem escutar a si mesmo e aos outros. O foco muda para a aprendizagem – a autoaprendizagem da criança e a aprendizagem alcançada pela turma de crianças junto com os adultos. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 238).

pela criança, vigiando, sondando e mapeando sua conduta cotidiana na Educação Infantil. Essa exigência reconfigura o trabalho dos docentes, que

devem descobrir modos de comunicar e documentar as experiências crescentes das crianças na escola, devendo preparar o fluxo constante de informação de qualidade, voltado aos pais, mas também apreciado pelas crianças e pelos professores. (MALAGUZZI, 1999, p. 80).

Como consequência, ao narrar sobre as crianças enquanto centro do processo educativo e protagonistas com direitos e necessidades, os professores assumem uma posição estratégica, pois devem refletir sobre seu trabalho, descrever o percurso de desenvolvimento das crianças e, ao mesmo tempo, tornar visível seu trabalho, ficando a cargo da sua responsabilidade encontrar meios criativos e diversificados para comunicar as experiências. Como já citado neste estudo, a articulação entre a psicologia e a educação produzem saberes para o governmento das crianças mediante leis que regem seu desenvolvimento por meio da descrição do desempenho:

Tal ideia articula discursos da psicologia do desenvolvimento e da pedagogia centrada na criança, que estão implicados na *produção de saberes sobre a criança e saberes que esta deve dominar*, o que permite às professoras monitorar o desenvolvimento infantil – descrever seu desempenho, bem como organizar práticas pedagógicas para normalização desta criança. (DAL'IGNA, 2013, p. 184).

A abordagem situa a criança protagonista²² no centro do processo educativo, no qual, por meio das observações, dos registros diversos e sistematizados tornam público para apreciação dos pais, das próprias crianças e pelos demais professores, aquilo que elas produziram. De acordo com o idealizador Malaguzzi (1999), além de ser um importante instrumento de coleta de dados sobre as crianças na diversidade de experiências que a escola propicia, serve para estruturar novos roteiros de ação, preservar momentos de memória no tempo e no espaço, além de possibilitar ao

²² Claudia Horn (2017), em sua Tese intitulada “Documentação pedagógica: a produção da criança protagonista e do professor designer”, afirma que na atualidade a criança é colocada como centro do processo educativo, com interesses e necessidades, e o papel do professor passa a ser de designer, organizador do espaço e tempo no contexto escolar. Para ela, há um deslocamento na função do professor.

professor e às próprias crianças, visitar, resignificar e restituir esses momentos vivenciados no contexto escolar.

A documentação pedagógica tem sido disseminada por professores, pesquisadores e instituições, como declara Horn (2017, p. 05), “Enfim, como podemos observar, há uma inclinação bastante pontual emergindo dos referenciais italianos e das pesquisas que, por ora, parecem festejar os benefícios da documentação nas práticas escolares.”

Concorda-se com Veiga-Neto (2012, p. 09), ao ressaltar que:

Por toda a parte, parece que, por si só e num passe de mágica, do aperfeiçoamento da avaliação resultará no aperfeiçoamento da educação para que, por si só e num passe de mágica, se atinja o soi-disant “progresso social”... O salvacionismo pedagógico parece estar apostando, hoje e cada vez mais, todas as fichas na capacidade da avaliação.

O alargamento atual que envolve a avaliação, o que Veiga-Neto (2012) denominou de “invasão das práticas avaliatórias”, está relacionado à documentação pedagógica traduzida em registros variados: fotos, vídeos e outros, contendo observações sobre a vida cotidiana das crianças na instituição. Conseqüentemente, esses registros comporão a avaliação das crianças por meio de “*parecer descritivo*”²³.

Quanto mais se sabe sobre as crianças, como elas aprendem e se desenvolvem, melhor se consegue governá-las, isso pode ser entendido como colocá-las no centro do processo educativo:

Os saberes pedagógicos dão condições para a emergência de uma refinada avaliação; uma vez que as crianças se tornam calculáveis, passíveis de descrição, seus modos de vida passam a ser normalizados, portanto descritos e controlados. Poderíamos estar nos questionando aqui: se há um respeito maior à individualidade de cada aluno e este, por sua vez, permanece envolvido com seus próprios interesses escolares, por que e como a avaliação se torna mais potente e necessária? [...] (HORN, 2017, p. 85).

Em Curitiba houve uma mudança no calendário escolar. A partir de 2017 ficou instituído que, um dia por semestre (duas manhãs) seria destinado à “organização da

²³ Parecer Descritivo, segundo Hoffmann (2011), significa registrar, estabelecendo uma relação teórico/prática sobre as vivências, os avanços, as dificuldades, oferecendo subsídios para encaminhamentos, sugestões e possibilidades de intervenção para pais, educadores e para o próprio aluno.

documentação pedagógica”, para que as professoras possam redigir o parecer descritivo, construir o portfólio das crianças, organizar fotos, vídeos e dialogar com seus pares sobre o trabalho pedagógico. A Rede Municipal de Ensino, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SME) e Departamento de Educação Infantil tem intensificado a importância da documentação pedagógica, enfatizando, principalmente, a construção dos registros na Educação Infantil por meio da formação continuada com as professoras via instituição, capacitando as profissionais para esse fazer.

Assim sendo, a avaliação por meio da documentação pedagógica diz respeito às aprendizagens das crianças e, também, às práticas organizadas para o seu desenvolvimento; observar, refletir e registrar estão entrelaçados. O papel das professoras é tornar visível e dar significados às experiências. Sobre este aspecto, os autores do livro “as Cem linguagens, volume II, reiteram que:

Nos processos da aprendizagem por meio da documentação, adquirimos consciência da aprendizagem e do seu valor; nós a avaliamos. Portanto, acreditamos que a avaliação também seja parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. Acreditamos que a relação entre documentação pedagógica e avaliação é fundamental para nossa experiência. (EDWARD; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 239).

Consequentemente, documentar significa dar significado, dar valor, não sendo possível fazê-lo sem avaliar:

Quando você documenta, você está compartilhando as aprendizagens das crianças e a sua – o que você entende, sua perspectiva, além do que você considera significativo. Dentro da palavra avaliar está dar valor. Valorizar significa dar valor a esse contexto. Isso é o que oferecemos aos processos de aprendizagens das crianças e dos nossos colegas. (EDWARD; GANDINI; FORMAN, *loc. cit.*)

Vale ressaltar que a Educação Infantil de Curitiba está avançando para a implementação da documentação pedagógica inspirada nos Referenciais Italianos, principalmente após a promulgação da BNCC (2017) de modo a instituir novas formas de planejar, registrar e documentar.

Pode-se notar semelhanças entre os campos de experiências do documento “As novas orientações para a escola da infância italiana” de 1991 e os campos de

experiências da BNCC. A diferença é que o primeiro engloba seis campos e o segundo cinco, nota-se que até a nomenclatura é bem parecida, vejamos os campos de experiência para a escola da infância: a) Corpo e movimento; b) Os discursos e as palavras; c) O espaço, a ordem e a medida; d) As coisas e a natureza ; e) Mensagens, formas e mídias; f) O eu e o outro (FARIA, 1995). Já a BNCC é composta por: a) O eu, o outro e o nós; b) Corpo, gestos e movimentos; c) Traços, sons, cores e formas; d) Escuta, fala, pensamento e imaginação; e) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Finco (2015) afirma que essas orientações para a escola da infância da Itália têm orientado a construção de currículos na Educação Infantil e que:

A partir delas a escola da infância parece ter adquirido uma nova identidade pedagógica. Desde então, as orientações de 1991 têm oferecido orientações para o currículo da pedagogia da Educação Infantil, e vêm sendo reformuladas, repensadas ao longo destas últimas décadas. (FINCO, 2015, p. 240).

É importante dizer que, no ano de 2020, Curitiba teve a promulgação do seu primeiro Currículo de Educação infantil, elaborado coletivamente por professoras da Educação Infantil, pedagogas, gestoras, membros da Secretaria de Educação, entre outras. O currículo, intitulado “Currículo da Educação Infantil: Diálogos com a BNCC”, como o próprio nome diz foi elaborado em diálogo com a BNCC que corresponde ao currículo maior, nele observam-se algumas referências italianas, como Loris Malaguzzi, Aldo Fortunati, Carlina Rinaldi e Anna Bondioli. Isso me leva a crer que há uma interlocução entre as orientações para os campos de experiência na Itália, a BNCC e o Currículo para a Educação Infantil de Curitiba. Nele consta um capítulo destinado à documentação pedagógica ressaltando a importância do observar, escutar, registrar, analisar e interpretar, comunicar, planejar, construir narrativas e o olhar atento e o compromisso com as aprendizagens.

Como pode-se perceber, a documentação pedagógica cada vez mais tem se intensificado na RME de Curitiba. Foi tema da Semana de Estudos e Planejamento – SEP (2018 e 2019a) - com vistas a qualificar os profissionais da Educação Infantil para o aprimoramento da construção da documentação pedagógica, entendendo a criança potente e centro do planejamento educativo.

Nesse caminho, é importante ressaltar que em Curitiba ainda não se realiza a documentação pedagógica tal como nos referenciais italianos ou pedagogia italiana, porém, houve uma intensa ampliação das práticas de registros, o que requer das

professoras o aprimoramento das suas funções. O contínuo acompanhamento do desenvolvimento das crianças por meio dos diferentes instrumentos de registro faz com que se detenha um certo saber sobre elas, assim sendo:

Van der Horst e Narodowsky (1999), após efetuarem uma análise genealógica dos dispositivos educacionais de poder/saber, concluem que a escola contemporânea parece operar sobre os escombros do ideário pedagógico moderno, esse centrado na tarefa de diagnosticar e corrigir anomalias humanas bem como, dependendo das circunstâncias, de eliminá-las. (AQUINO; RIBEIRO, 2009, p. 64).

Parece que, na atualidade, o salvacionismo pedagógico está apostando na avaliação como redentora da educação, estando-se processualmente submetidos ao escrutínio avaliatório. Portanto, concorda-se com Veiga-Neto (2012, p. 09):

O que me parece deveras interessante e sintomático é o atual deslocamento das práticas curriculares no sentido de privilegiar a avaliação. Recorrendo ao sequenciamento curricular que vai do planejamento à avaliação, pode-se dizer que atualmente estamos vivendo um forte desvio à direita. Por mais que, nas últimas décadas, as teorias críticas do currículo tenham se esforçado no sentido de problematizar o caráter produtor do currículo ou, em outros referenciais, tenham surgido fórmulas e propostas curriculares salvacionistas, o fato é que, de uns anos para cá, estamos vivendo a exacerbação da avaliação e de teorizações.

Parece que é nesta ordem que a documentação pedagógica se insere, uma prática em moda, fortemente disseminada que amplia a avaliação, pois esta ocorre cotidianamente. Avalia-se a tudo e a todos, as crianças, as professoras, as práticas, a organização do espaço, entre outros. Concorda-se com Veiga-Neto (2012) quando diz que estamos vivendo a exacerbação das avaliações.

Em resumo, neste capítulo percebe-se que os assuntos das seções se entrelaçam, a institucionalização das crianças e a avaliação são orientadas pela psicologia do desenvolvimento que se vale dos registros obtidos na documentação pedagógica para produzir um saber sobre as crianças. No próximo capítulo, tratar-se-á da legislação sobre a avaliação.

3 A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CURITIBA E BASES LEGAIS

3.1 A AVALIAÇÃO NO PERCURSO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CURITIBA

Primeiramente, acredita-se ser necessário apresentar um breve panorama sobre a Educação Infantil no município de Curitiba. Trata-se de um recorte sobre o percurso da Educação Infantil Municipal para compreender as práticas avaliativas que se efetivaram no decorrer do tempo.

De acordo com dados do Caderno I – Princípios e Fundamentos da Educação Infantil (CURITIBA, 2016), a primeira iniciativa de atendimento às crianças pequenas no município de Curitiba ocorreu a partir de 1929. Neste período, a Educação Infantil era considerada preparatória para o Ensino Fundamental. O ensino era ministrado preconizando o treino da coordenação motora como preparação para a alfabetização. Ficou a cargo do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC), elaborar o Plano Educacional dos anos de 1968, 1975, 1980 e 1983. No ano de 1989 foi criada a Secretaria Municipal da Criança (SMCR), órgão responsável pela consolidação da organização da Educação Infantil de Curitiba. Em 1985 foi criada a primeira versão do Projeto Araucária – Programa de Extensão da Universidade Federal do Paraná (UFPR), que tinha como objetivo a implantação da proposta pedagógica para as crianças de 0 a 6 anos. A segunda versão do projeto ocorreu de 1989 a 1994 e transformou-se em centro de apoio à educação pré-escolar, desenvolvendo cursos de aperfeiçoamento aos profissionais da Educação Infantil, elaboração e implantação da proposta pedagógica e produção de material didático e pesquisas. Em 2003, os CMEIs deixam de ser responsabilidade da SMCr e passam a integrar a SME, mobilizando mudança no trabalho realizado com as crianças. Segundo o documento acima citado, neste mesmo ano, o pedagogo passa a compor o quadro de profissionais dos CMEIs.

Na busca por pistas que ajudassem na compreensão sobre a avaliação na Educação Infantil de Curitiba, percorri várias bibliotecas, sendo elas: a Biblioteca Pública do Estado do Paraná, Biblioteca do IPPUC, Arquivo Geral da Educação e arquivo de alguns CMEIs mais antigos. Nesta etapa, a pesquisa se configurou na busca incessante de documentos que retratassem sobre a avaliação.

Em relação à época em que a Educação Infantil ficou sob a responsabilidade do IPPUC, localizou-se o documento intitulado Manual de Orientações Técnico-

administrativas do Programa Creche (1984), enfatizando a prática avaliativa com objetivo de melhoria do trabalho desenvolvido:

Avaliação é um processo de análise, verificação e realimentação, com o objetivo de melhorar o trabalho desenvolvido. Os resultados obtidos durante a avaliação representam subsídios para a realimentação da prática e/ou redefinições que se fizerem necessárias. Todos os envolvidos no programa, ou seja, crianças, pais, funcionários e comunidade devem participar do processo de avaliação. Através de análises periódicas do trabalho pode-se assegurar que os objetivos propostos estão sendo obtidos em relação às metas estabelecidas, fornecendo bases para a continuidade do mesmo. (CURITIBA, 1984, p. 69).

De acordo com o exposto acima, percebe-se a avaliação como uma prática de melhoria do ensino, que deve envolver diversos segmentos, assegurando o cumprimento dos objetivos e metas estabelecidas.

A pesquisadora Giacomiti (2012), em sua dissertação de mestrado²⁴, afirma a influência da psicologia do desenvolvimento, principalmente as teorias de Jean Piaget no documento intitulado Guia Curricular. Ela ressalta que o construtivismo piagetiano era ou ainda é uma teoria redentora no campo educacional para explicar a construção do conhecimento, bem como trazer respostas aos problemas educacionais. A construção do conhecimento por meio da manipulação dos objetos, mais precisamente o que o autor denominou de assimilação²⁵ acomodação²⁶ e equilíbrio²⁷. Essa teoria, tão utilizada na década de 70 e 80, fundamentou a organização do Projeto Araucária, alicerçada nos estágios de desenvolvimento²⁸ das crianças, com características preestabelecidas prescrevendo práticas, apesar de existir diferenças individuais. A autora ressalta na análise do documento que a criança era compreendida como um “vir a ser”, “representatividade esta que não contempla a criança enquanto sujeito histórico e cultural.” (GIACOMITI, 2012, p. 156).

De acordo com a autora, a avaliação das crianças ocorreu a partir do segundo ano das operações. Nesta época, antes da promulgação da LDB, já se falava em

²⁴ Dissertação intitulada “Em meio a arquivos e memórias, o projeto Araucária: Da proposta Curricular à Formação dos profissionais da Educação Infantil (1985 a 1992).

²⁵ “Diante de uma situação nova, o sujeito utilizará esquemas já formados para explorar o novo, ou seja, assimilar o objeto”. (PIAGET, 1975, p. 14).

²⁶ “Toda a modificação dos esquemas de assimilação sob a influência de situações exteriores (meio) aos quais se aplicam”. (PIAGET, 1975, p. 14).

²⁷ Mecanismo que autorregula a interação da criança com o meio.

²⁸ Estágios de desenvolvimento de Piaget: sensório-motor (0 a 2 anos); pré-operatório (2 a 7 anos); operatório concreto (7 a 11/12 anos) e operatório formal (a partir de 12 anos).

avaliar para acompanhar o desenvolvimento das crianças, principalmente das crianças em fase pré-escolar (4 a 6 anos), sobretudo para identificar o estágio de desenvolvimento, ou seja, utilizando as noções piagetianas e a partir de tais conclusões, elaborar um plano que se estendesse à família. Conforme a pesquisadora Giacomiti (2012), em um primeiro momento, as professoras aderiram a um teste denominado ABC do Professor Lourenço Filho, porém, era um teste individual de reprodução proibida, não foi encontrada a quantidade de exemplares suficientes para a aplicação da amostra. Dessa forma, optou-se por fazer aplicação dos testes piagetianos a serem realizados de forma individual e em período semestral, avaliando principalmente a capacidade cognitiva da criança, verificando o grau de desenvolvimento.

Giacomiti (2012) reitera que uma outra forma de avaliar foi concebida: testes aplicados para uma análise comparativa entre as crianças (da pré-escola) de algumas escolas tradicionais e crianças de instituições que faziam parte do Projeto Araucária. No teste para verificação do desempenho e habilidades das crianças era proposto que se exercitasse a coordenação motora (exercício repetitivo e mecânico), as crianças deveriam seguir completando até o final da linha. De acordo com ela, o resultado apontou que as crianças das escolas tradicionais se saíram melhor do que as crianças do projeto, devido ao fato de estarem acostumadas com esse tipo de exercício. Segundo ela observou a comparação entre as crianças, a que fez com certa dificuldade, a que recusou a continuar, as que fizeram a cópia fiel etc.

Ainda nesta direção de avaliar as crianças durante o período do Projeto Araucária, Giacomiti (2012) ressalta que os exercícios de coordenação motora aparecem nos diferentes planos municipais de educação, demarcando as atividades de coordenação motora. No plano de 1968, as atividades eram orientadas, contribuindo para as capacidades de expressão e coordenação motora. Já no plano de 1975 foi desenvolvido o Programa de Desenvolvimento Psicomotor tendo como objetivo principal estimular e desenvolver a atenção, a percepção tátil, a memória motriz, a orientação espaço-temporal, pelo exercício da coordenação motora. Por fim, no plano de 1980, o objetivo era suprir as lacunas existentes no desenvolvimento sensório-perceptivo, motor e verbal.

Giacomiti (2012) afirma que, a partir do Plano Municipal de Educação de 1983 houve uma ruptura nas proposições do trabalho realizado na Educação Infantil. Iniciava-se um novo discurso, outra proposição do ensino pré-escolar, valorizando os

conhecimentos que a criança possui. De acordo com ela, ao invés de desenvolver sequência de ações mecânicas e repetitivas, criam-se outras possibilidades para desenvolver a coordenação motora, superando esses exercícios. Ela ressalta que, foi em meados desse mesmo ano que iniciou na rede o trabalho da pré-escola com áreas do conhecimento, como: história, geografia, matemática, leitura, escrita e oralidade etc. Nesta época, outras propostas ganham destaque:

Retomando o processo de avaliação, outras propostas e exercícios ganham destaque: compreensão de uma pequena história; desenho de um boneco; repetição de palavras, noção espacial; riscar o que se usava para cortar tecido, riscar o que o menino coloca na cabeça; cópia de desenhos; fazer um pontinho em cada quadrinho quadriculado, marcando 30 segundos; recortes de desenho em linha reta e curva; discriminação auditiva e escrita do nome. Percebemos nessas proposições que os exercícios de coordenação motora, visomotora e percepção auditiva ocupam um lugar de destaque nas avaliações. (GIACOMITI, 2012, p. 161).

Diante do excerto acima evidencia-se o caráter conteudista e preparatório da pré-escola, especialmente voltada para o ensino posterior, para a alfabetização. Essas propostas, mais conhecidas como atividades prontas, foram aos poucos sendo descartadas. Na década de 90, ainda conforme as teorias piagetianas, as crianças começaram a ser vistas como ativas e passou-se a destinar um momento no dia para que as elas escolhessem as atividades (Ibidem, p. 162), isso demonstra a relativa autonomia delas sob a sensação de liberdade, discurso que vigora fortemente até hoje.

Durante o período de execução do Projeto Araucária, a autora conclui que havia uma preocupação, “que vinha atrelada à ideia de fracasso escolar no 1º grau, definindo-se como uma educação compensatória.” (Ibidem, p. 161).

De acordo com Barbosa e Horn (2008), a avaliação na Educação Infantil ocorre de acordo com duas tradições principais, que coexistem até hoje em instituições públicas e particulares. A primeira diz respeito às fichas avaliativas, uma avaliação objetiva que surgiu na década de 1960 e 1970 pautada em objetivos comportamentais, configurados pela psicologia do desenvolvimento, tinha como parâmetro uma criança idealizada, que era capaz de realizar determinadas atividades, desenvolver habilidades e competências.

Os modelos de avaliação constituíam-se em várias lacunas para serem preenchidas com cores ou siglas. Os objetivos e, por que não dizer, as crianças) eram divididos em áreas afetiva, cognitiva e motora. Para cada área desenvolviam-se vários aspectos, [...] as avaliações entregues às famílias, quase sempre enormes e repletas de informações fragmentadas, pouco falavam da vida da criança na escola, de seu desenvolvimento, da sua relação com os demais. Em nenhum momento essa avaliação era contestada, já que as concepções de verdade da ciência e dos métodos quantitativos predominavam na educação. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 98).

A partir da década de 1980, de acordo com as autoras, criou-se uma outra forma de avaliar na Educação Infantil. Esta tornou-se mais descritiva, menos comparativa, mais singular. Assim, a avaliação com um caráter mais subjetivista foi sendo estruturada a partir da proposta dos pareceres descritivos ou Relatórios de Avaliação.

A falta de rigor, a descrição de elementos subjetivos e o uso de roteiro pré-estabelecidos, que muitas vezes se transformavam em modelos, acabaram esvaziando o sentido do instrumento. Em outras palavras a avaliação compartimentada em tópicos nos quais se marcava com "X" o desempenho do aluno transformava-se em um texto, denominado parecer descritivo. Muitos desses instrumentos eram elaborados a partir de observações esporádicas e fragmentadas das crianças, fixando-se características indenitárias que poderiam ser flexíveis. (BARBOSA; HORN, loc. cit.).

Segundo Hoffmann (2011, p. 57), os pareceres descritivos aparecem na pré-escola e significam a transição do modelo quantitativo e objetivo para uma avaliação qualitativa e descritiva, desprovido de provas, testes e outras medidas utilizadas no Ensino Fundamental. Isto ocorreu em um período de demarcadas diferenças entre a avaliação quantitativa e qualitativa, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

O parecer descritivo remete à ideia de superação das fichas avaliativas que classificavam, comparavam e hierarquizavam os sujeitos escolares. Reconhecido como um instrumento de acompanhamento do desenvolvimento para informar sobre os progressos, as dificuldades e as intervenções, porém, de acordo com Hoffmann (2011), ainda atrelado à avaliação do ensino regular:

Da mesma forma alguns pareceres descritivos encerram concepções disciplinadoras, sentencivas e comparativas que ferem seriamente o respeito à infância. [...] permite-nos observar sérios reflexos, na educação infantil, dos modelos de avaliação convencional do ensino regular. (HOFFMANN, 2011, p.11).

Com a promulgação da LDB 9394/1996, a avaliação do acompanhamento do desenvolvimento na Educação Infantil passou a ser compreendida em uma dimensão formativa, diagnóstica e processual. Em oposição à avaliação tradicional (fichas avaliativas), existe a tentativa de fugir da ideia de mensuração, fracasso e classificação de modo a rejeitar a avaliação padronizada (fichas, provas, testes) que objetivava os sujeitos. “É disto que falamos quando pensamos em uma possível ‘conversão’ de números (quantitativo), em pareceres descritivos (qualitativos), dentro da prática docente, no que concerne à avaliação”. (KRUSSER; OLIVEIRA; KIPPER, 2019, p. 37).

Em Curitiba, encontram-se as duas tradições citadas pelas autoras. No ano de 1994, quando a Educação Infantil ainda fazia parte da SMCr, verifica-se que a avaliação do desenvolvimento das crianças era realizada mediante fichas avaliativas, mais centrada no aspecto psicomotor, nas relações interpessoais, psicoativas e relacionais que a criança desenvolveu na interação com o meio social. Nesta época, as creches trabalhavam com o programa de psicomotricidade relacional, feito por um psicomotricista habilitado, denominado “jogo integrativo” (CURITIBA, 1994). Sua função era a de observador participante, “ele participa como companheiro ao mesmo tempo em que ajuda na evolução desse jogo, intervindo para orientar a criança na tentativa de auxiliar no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.” (CURITIBA, 1994, p. 51).

A implementação da proposta de jogo integrativo na rede de creches de Curitiba ocorreu devido à dificuldade em expandir para toda a rede as atividades de Psicomotricidade Relacional, o que acabou não sendo possível, pois a Psicomotricidade Relacional requeria uma formação muito especializada para quem iria aplicar a atividade, o que para os padrões da rede não era possível, pois os cursos em geral ocorriam por meio das Técnicas da Secretaria e poucas vezes as profissionais faziam um curso longo. (MANTAGUTE, 2017, p. 190).

De acordo com Mantagute (2017), o idealizador e formador desse programa foi Daniel Vieira da Silva²⁹, que ministrava cursos de formação, em 1994, para as

²⁹ Doutor em Educação, TRABALHO, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA -, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (2007), mestre em Educação; PRÁTICAS PEDAGÓGICAS -, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná (2002), Pedagogo (UTP - 2000), PISCOMOTRICISTA (CCT- CURITIBA, 1986), Titular da Sociedade

diretoras multiplicarem esses conhecimentos nas unidades, instrumentalizando as atendentes infantis e as técnicas da secretaria. De acordo com o documento Proposta Pedagógica (1994) disponibilizavam-se vários materiais (caixas, bolas, arcos, cordas etc) às crianças. Esses materiais eram explorados pelas crianças que, por meio da manipulação, espontaneamente faziam descobertas. Por meio desse programa, a Secretaria Municipal da Criança passou a desenvolver o “Projeto de Capacitação de Pessoal com Base na Psicomotricidade Relacional” com o objetivo principal de capacitar atendentes infantis, técnicos e diretores introduzindo “um vocabulário comum que tem como postura principal o aspecto relacional no processo de desenvolvimento infantil”. (CURITIBA, 1994, p. 51).

As sessões eram observadas e acompanhadas por meio de fichas avaliativas para avaliar o desenvolvimento relacional das crianças durante o ano, na tentativa de compreender cada uma em seus modos de ser. “Evitaremos todo o uso destas fichas que possa levar a avaliações “negativas” ou servir para rotular algumas crianças”. (CURITIBA, *loc. cit.*). De acordo com o documento citado acima, a avaliação era realizada com todas as crianças que tivessem condutas preocupantes e acontecia em três momentos: uma no primeiro mês de trabalho; uma no final do primeiro semestre e outra no final do ano.

A avaliação acontecia mediante ficha avaliativa, seguia pontuação de 1 a 5, considerando os seguintes critérios:

- 1) **Excepcionalmente:** de uma maneira não comum, rara.
- 2) **Eventualmente:** tanto pode dar-se, como não; depende de uma circunstância incerta.
- 3) **Às vezes:** algumas vezes, em pequeno número.
- 4) **Frequentemente:** aparece grande número de vezes, em pequeno número de vezes.

Brasileira de Psicomotricidade (SBP- 019/94). Possui formação complementar em Psicomotricidade Relacional (AECR, Barcelona, 1993), Análise Corporal da Relação (SIAC, França, 1997), Abordagem Terapêutica Sistêmica e Terapia de Energia. Abordagem Corporal de Base Bioenergética (NPC - Curitiba, 1987). Autor, dentre outros textos, dos livros "A Psicomotricidade como prática social: uma análise de sua inserção como elemento pedagógico nas creches oficiais de Curitiba (1986-1994)", "Educação Psicomotora" e "Ludicidade e Psicomotricidade". Atualmente, é professor colaborador na Universidade Estadual do Centro-Oeste / UNICENTRO-PR, leciona em cursos de especialização e formação continuada, além de atuar como colaborador do Centro de Estudos da Atividade Humana, Movimento consciência pelo corpo/Curitiba. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Infantil; Educação do Campo; Educação Psicomotora; Corpo, Educação, Tecnologia e Trabalho; Política e Gestão da Educação, Fundamentos da Educação e Metodologia da Pesquisa. **(Texto informado pelo autor)** Acesso ao Currículo Lattes completo em: http://lattes.cnpq.br/2900291862894899_

- 5) **Habitualmente:** faz parte do padrão relacional da criança. Aparece sempre em suas relações (CURITIBA, 1994, p. 53).

De acordo com o documento, a ficha avaliativa (FIGURAS 1 e 2) é uma adaptação da ficha de observação desenvolvida por Nuria Franch em seu texto “Dossier da psicomotricidade relacional”. (CURITIBA, 1994).

FIGURA 1 - FICHA AVALIATIVA DAS SESSÕES DE PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL – 1

| FICHA DE AVALIAÇÃO DAS SESSÕES DE PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL | | |
|---------------------------------------------------------------|------------|--------------|
| CRECHE: _____ | | |
| TURMA: _____ | SEM: _____ | ANO: _____ |
| NOME: _____ | | NASC.: _____ |
| OBSERVADOR: _____ | | |
| ATENDENTES: _____ | | |
| RELAÇÃO INTERPESSOAL | ADULTO | CRIANÇAS |
| 1) IGNORA | | |
| 2) REJEITA | | |
| 3) FIXAÇÃO EM ALGUÉM | | |
| 4) DE COMPLEMENTO | | |
| 5) ATIVA | | |
| 6) PASSIVA | | |
| 7) AGRESSIVA | | |
| 8) DOMINANTE | | |
| 9) DE AFIRMAÇÃO | | |
| 10) SUBMISSÃO | | |
| 11) AFETIVA | | |
| 12) POSSESSIVA | | |
| 13) DE IMITAÇÃO | | |
| 14) REL. DUAIS | | |
| 15) REL. TRIANGULARES | | |
| 16) PLURALIDADE DE RELAÇÕES | | |

| RELAÇÃO CONSIGO MESMO | |
|-----------------------------------------------------|--|
| RESPOSTA À FRUSTRAÇÃO | |
| 1) AUTO-AGRESSÃO | |
| 2) AGRESSÃO AO OUTRO | |
| 3) AGRESSÃO AOS OBJETOS | |
| 4) ISOLAMENTO | |
| 5) BIRRA | |
| 6) CONSEGUE SUPERAR | |
| CULPA | |
| 1) NEGA | |
| 2) SE ANGUSTIA | |
| 3) SUPERA | |
| AFIRMAÇÃO | |
| 1) DIFICULDADE EM AFIRMAR-SE | |
| 2) CAPACIDADE DE DEFENDER-SE | |
| 3) CAPACIDADE DE RESPEITAR O OUTRO | |
| AUTO-ESTIMULAÇÃO (Tipos e circunstâncias) | |
| OBSERVAÇÕES GERAIS: | |

FONTE: Proposta Pedagógica de 0 a 6 anos, Curitiba (1994).

FIGURA 2 - FICHA AVALIATIVA DAS SESSÕES DE PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL – 2

| RELAÇÃO COM OS OBJETOS: | |
|-------------------------|-----------------------------------|
| 1) | IGNORA |
| 2) | REJEITA |
| 3) | FIXA-SE |
| 4) | COLECIONA |
| 5) | REPETITIVA (Estereotipada) |
| 6) | DESTRÓI |
| 7) | CONSTRUTIVA |
| OBSERVAÇÕES: | |
| RELAÇÕES COM O ESPAÇO | |
| 1) | OCUPA HABITUALMENTE O MESMO LUGAR |
| 2) | PREFERE OS CANTOS |
| 3) | CIRCULA NA PERIFERIA DA SALA |
| 4) | SE DESLOCA SEM OBJETIVO APARENTE |
| 5) | DELIMITA SEU ESPAÇO |
| 6) | ACEITA O OUTRO EM SEU ESPAÇO |

FONTE: Proposta Pedagógica de 0 a 6 anos, Curitiba (1994).

As fichas avaliativas ao longo do tempo passaram a sofrer duras críticas, pois a avaliação acontecia de forma objetiva e fragmentada, dividindo aspectos indissociáveis do desenvolvimento. Uma espécie de questionário objetivo em que as crianças são avaliadas tendo que desenvolver o mesmo domínio de acordo com a idade, não constava sua evolução durante o percurso. Também não constavam as mediações realizadas pelas professoras, os avanços e as dificuldades, ou seja, as fichas avaliativas limitavam-se ao preenchimento de registros que não contribuía para a melhoria da prática. Mediante isso, pode-se notar que, em Curitiba, algumas formas de avaliar estiveram presentes ao longo dos anos, entre elas os testes e as fichas avaliativas. Eram instrumentos que favoreciam a comparação e a classificação, rotulando as crianças. Hoje estes instrumentos são considerados práticas inadequadas e tradicionais de avaliação, pois vão na contramão do que propõe a legislação, que é acompanhar o desenvolvimento.

Outra medida avaliativa empregada era a Pauta de Observação e Discussão do jogo integrativo (QUADRO 1).

QUADRO 1 - PAUTA PARA OBSERVAÇÃO E DISCUSSÃO DO JOGO INTEGRATIVO

Os itens que seguem fornecem um roteiro para observação das crianças e instrumentalizam as discussões. Podem ser acrescentadas outras sugestões que se mostrem importantes para o acompanhamento da turma e de cada criança.

1 – Como a criança se relaciona com adultos e companheiros?

- Ignora
- Evita
- Rejeita
- Aceita

2 – Quando ela se relaciona, ela faz de forma:

- Ativa
- Passiva
- Agressiva

3 - Em suas relações com os objetos:

- Ignora
- Rejeita
- Destrói
- Explora
- Constrói
- Retém um ou vários objetos
- Fixa-se em algum objeto
- Repete sempre o mesmo jogo
- Usa-se como meio de troca (relação)

4 - Ocupa algum lugar na sala de maneira mais constante?

- Afastado
- Fechado
- Aberto
- Desloca-se seguindo as paredes

5 - Quando frustrada reage com:

- Autoagressão
- Autoestimulação
- Agressão aos objetos
- Agressão aos outros
- Isolamento
- Birras
- Consegue superar

6 - A criança tem capacidade de superar o outro?

7 - A criança tem capacidade para defender-se?

FONTE: Proposta Pedagógica de 0 a 6 anos (1994).

Percebe-se um roteiro pronto e padronizado para analisar se as crianças no CMEI manifestam determinados comportamentos ou atitudes. Nota-se no item 2 um

roteiro objetivo que induz a comparação entre as crianças; como, por exemplo, o ativo, o passivo e o agressivo, não expressando maiores detalhes sobre a evolução ou desenvolvimento dessas crianças.

Neste mesmo documento (CURITIBA, 1994), observaram-se orientações para o trabalho com as crianças de 0 a 6 anos sobre a rotina, entrada e saída, banho, troca de fraldas e banheiro, sono, banho de sol, hábitos de higiene, alimentação, interação entre elas, organização da sala de aula, desenvolvimento da linguagem oral, leitura, escrita, o jogo infantil, a matemática e o jogo integrativo. Porém, são os aspectos psicomotor e relacional que são avaliados nas fichas avaliativas do acompanhamento do desenvolvimento psicomotor. Neste estudo, não se teve acesso a outras fichas avaliativas utilizadas na rede, porém, ao que tudo indica, além da ficha apresentada aqui, possivelmente outras formas de avaliação encontram passagem.

Ficha de Acompanhamento do desenvolvimento infantil – É um importante instrumento, que possibilita a observação, o registro e o acompanhamento contínuo do desenvolvimento das crianças pelo educador. Nas turmas de Berçário a Maternal I, esses dados são complementados pelo quadro norteador, que traz um parâmetro de tempo para que a criança apresente determinadas competências e comportamentos. Caso isso não ocorra, ficará evidente que a criança pode estar precisando de uma atenção mais especializada. (CURITIBA, 2000, p. 39, grifos da autora).

De acordo com o excerto acima, a avaliação por meio de fichas avaliativas evidencia uma preocupação com a aquisição de competência e comportamentos esperados conforme a idade. As crianças que não estiverem de acordo com esses parâmetros precisam de atenção especializada. Parece-nos que o quadro norteador descrito se configura em uma espécie de parâmetro aos quais as crianças devem estar enquadradas. Segundo as orientações pedagógicas administrativas para os CMEIs:

O acompanhamento do desenvolvimento infantil ocorre de maneira contínua, a partir de referenciais do desenvolvimento infantil organizados em fichas para que os educadores possam acompanhar e registrar o desenvolvimento das crianças em cada faixa etária, desde a turma de berçário até a turma de jardim. A avaliação não tem caráter de retenção ou promoção; não deverá haver comparações nem registros de conceitos nas produções das crianças, pois elas estão num processo constante de aprendizagem e desempenho de suas capacidades. (CURITIBA, 2001, p. 57).

De acordo com o excerto citado, embora o acompanhamento do desenvolvimento ainda seja realizado mediante fichas avaliativas, evidencia-se uma preocupação em não realizar uma avaliação comparativa e classificatória.

As crianças não eram avaliadas somente pelos itens das fichas avaliativas, havia também avaliação de outros contextos na rede de relações do desenvolvimento humano. Essa avaliação contínua ocorria nas seguintes situações:

Nos assessoramentos conduzidos pela equipe de supervisores com os educadores, seja através de depoimentos ou registros. **Através das fichas de acompanhamento do desenvolvimento infantil por faixa etária.** Através dos relatórios mensais, expedidos pelos diretores das Unidades de Educação Infantil. Através de pesquisa de opinião dos pais sobre os serviços prestados pela unidade. Pelas assessorias conduzidas pelo Departamento de Atendimento Infantil em conjunto com os coordenadores dos Núcleos Regionais e os supervisores do Programa Creche. Por levantamento de dados acerca do trabalho pedagógico, envolvendo todos os profissionais de educação infantil. (CURITIBA, 1998, p. 30, grifos da autora).

De acordo com Mantagute (2017), nos anos de 1994 a 1998 houve um grande investimento da PMC no jogo integrativo. A pesquisadora ressalta que até 2001 o jogo integrativo ainda fazia parte do currículo da educação infantil, porém, a partir de 1999 o jogo integrativo passou a figurar no movimento citado nos RCNEI e não fazia mais referência à Psicomotricidade Relacional. Conforme percebe-se aqui e de acordo com Mantagute (2017), em seu estudo sobre a história das creches em Curitiba no período de 1977 a 2003, as propostas educativas neste período sempre estiveram alicerçadas nas concepções desenvolvimentistas, de estimulação e psicomotricidade, ora mais tímida, ora mais latente.

Em síntese, apresenta-se aqui um breve panorama sobre a avaliação na Educação Infantil de Curitiba. Pode ser que outras formas de avaliação tenham sido realizadas. Como pode-se perceber, a avaliação está estreitamente relacionada ao currículo, ao planejamento e às práticas. As formas de avaliar são direcionadas pela concepção de educação, de criança e de sociedade vigente em cada momento histórico.

Diante das críticas à avaliação realizada por meio de fichas avaliativas, o parecer descritivo apresenta-se na Educação Infantil como sendo uma forma inovadora para acompanhar o desenvolvimento das crianças. Não foi possível

localizar/precisar nesta pesquisa a partir de quando Curitiba passou a utilizar os pareceres descritivos.

3.2 O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO NACIONAL SOBRE A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

[O discurso pedagógico] é o que nos faz dizer o que dizemos, que dá significado aos conceitos que construímos, que categoriza e ao mesmo tempo, dota de instrumentos específicos nosso pensamento no que respeita ao pedagógico. Se a Pedagogia elabora sentidos acerca da atividade educativa, nosso objetivo será construir sentidos em relação aos sentidos da pedagogia. (NARODOWSKI, 1994, p. 10).

Em conformidade com a epígrafe acima, nesta seção pretende-se pensar o sentido da avaliação. Serão discutidos os principais documentos que orientam sobre a avaliação na Educação Infantil, fazendo uma análise um pouco mais realista sobre o que está escrito, porém, não dito, tendo em vista que o discurso organiza as práticas, de modo que, “há duplo e mútuo condicionamento entre as práticas discursivas e as práticas não discursivas embora permaneça a ideia de que o discurso seria constitutivo da realidade e produziria, como o poder, inúmeros saberes.” (FISCHER, 2001, p. 199). A autora ressalta que;

[...] analisar textos oficiais sobre a educação infantil, nesta perspectiva, significará antes de tudo tentar escapar da fácil interpretação daquilo que estaria “por trás” dos documentos procurando explorar ao máximo os materiais [...] na medida em que a linguagem é constitutiva das práticas (FISCHER, loc. cit.).

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) prevê em seu artigo 208, inciso IV, a obrigatoriedade de o Estado prever atendimento às crianças de 0 a 5 anos em creches e pré-escola, ficando sob a responsabilidade dos municípios, em regime de colaboração com os estados e federação.

A LDB (BRASIL, 1996b) marca a história da Educação Infantil, pois a inclui na Educação Básica, conforme assegura o artigo 29.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996b, p. 22).

Mais especificamente sobre a avaliação nesta etapa, o artigo 31, inciso I, delibera que “na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem objetivo de promoção ou retenção, mesmo para ingresso no ensino fundamental” (BRASIL, 1996b, p. 22). Com isso, intensificou-se a construção de registros para acompanhar o percurso de desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Por acompanhar o desenvolvimento, entende-se que as crianças devem ser capturadas em seus comportamentos, gostos, desejos, necessidades e preferências diante dos diversos instrumentos de registros ou máquinas ópticas. Face a esse ponto de vista, quanto mais se sabe sobre as crianças mais e melhor pode-se governá-las. Há uma estreita relação entre saber e poder, conforme reitera Bujes:

Essas práticas são, assim, um instrumento privilegiado para que cada criança seja objeto de observação e de informação. Através da vigilância que esta observação constante produz, as crianças, objetos de controle, são conhecidas em seus modos de agir e de conduzir-se, em suas “preferências” e em suas “esquisitices”. (BUJES, 2002, p.117).

Neste mesmo entendimento, as DCNEI explicitam que a avaliação na Educação Infantil precisa ser efetivada mediante garantia de “procedimento para acompanhamento do trabalho pedagógico e para a avaliação do desenvolvimento das crianças”:

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, 2009a, p. 29).

O inciso I do artigo 10 das DCNEIs (BRASIL, 2009a), ao afirmar que as instituições devem garantir “a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano”, reitera “vigilância constante”

como uma forma crítica e criativa em acompanhar tanto o trabalho pedagógico quanto o desenvolvimento das crianças. As DCNEIs (BRASIL, 2009a) deixam claro que a observação é uma forma de avaliação constante das professoras sobre as crianças que, ao utilizar múltiplos registros, acabam por fabricar uma identidade social e tornam visível o trabalho realizado, uma vigilância que monitora todos e a cada um, a criança passa a ser conhecida, esquadrinhada em seus mínimos detalhes, por isso:

É preciso conhecer as crianças e os processos que com elas ocorrem, nomeá-los, classificá-los, atribuir-lhes um grau de importância. A objetivação se processa, tornando os indivíduos descritíveis e, ao mesmo tempo, classificáveis. O indivíduo através dela se torna calculável. Os rituais de objetivação/subjetivação acabam por instituir uma individualidade marcada por certos traços, por certas medidas, por certas notas e por certos desvios. (BUJES, 2002, p.14).

O inciso II do referido artigo preconiza sobre a garantia da “utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc)”. Aqui, podem destacar-se as diferentes tecnologias que esquadrinham as crianças na instituição nos diferentes tempos e espaços, cunhado no discurso de acompanhamento, porém, no sentido de comprovar o que fazem professoras e crianças na instituição. Há uma maximização nas formas de registro, portanto, uma proliferação nas formas avaliativas, inferindo-se que houve uma ampliação nas formas de controle dos sujeitos.

Assim para governar não apenas as crianças, mas também suas professoras, localizando-as igualmente em pontos estratégicos de uma complexa rede de poder, é preciso recorrer a estratégias de saber. É o conhecimento especializado, uma área específica de uma expertise sobre os processos docentes que vai permitir, por exemplo, que certos traços e características das professoras se tornem conhecidos e vistos como desejáveis, permitindo que eles sejam manipulados – que possam ser observados, ditos, escritos e explicados. (BUJES, 2002, p. 171).

Pode-se dizer que esses registros são tecnologias óticas³⁰ para fabricação e gerenciamento dos sujeitos sob um regime constante de visibilidade. De acordo com Horn e Fabris (2018, p. 540), os registros produzem subjetividades:

³⁰ Se refere aos instrumentos de registros utilizados na documentação pedagógica para dar visibilidade ao que as crianças fazem no CMEI – fotos, áudios, vídeos e registros.

Nossa hipótese é a de que tais práticas produzem um gradual refinamento nas formas de registrar as ações das crianças na escola, ou seja, emerge um registro rigoroso, pontual e completo do sujeito infantil. Entendemos que essa forma de registro, ao subjetivar as crianças da educação infantil e também os professores desse nível de ensino, estaria produzindo outras subjetividades infantis condizentes com as formas de vida ajustadas a racionalidade neoliberal contemporânea.

Com relação ao inciso 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), é importante pensar como as professoras têm utilizado todo esse arsenal de documentos e registros produzidos pelas colegas do ano anterior. Será que esse acúmulo de registros e documentos são utilizados nos diferentes agrupamentos para garantir essa “continuidade dos processos de aprendizagens das crianças”? Para que serve essa documentação que acompanha as crianças nos diferentes agrupamentos? Será que essa documentação é utilizada pelas professoras para traçar novas estratégias de desenvolvimento e aprendizagens ou para conhecer as crianças no início do ano letivo? Diante destas indagações, nesta pesquisa investigam-se as possibilidades da utilização do parecer descritivo nas transições, nos agrupamentos por meio de evidências empíricas (seção 6.7).

No inciso 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”, pode-se depreender que não somente as crianças e as professoras são alvo de governo, mas também as famílias. De acordo com Bujes, “as famílias são envolvidas para que se obtenham os “melhores” efeitos nesse propósito de educar as crianças.” (BUJES, 2002, p. 71). A família “é também chamada para potencializar a avaliação da criança, num contexto de estado avaliador.” (HORN, 2017, p. 203). Como demonstra Narodowski (2001), consolida-se o dispositivo família-escola. Dessa forma, a família passa a ser pedagogizada. Consequentemente, a família está sendo convocada para participar do processo pedagógico com o dever de cumprir suas obrigações e realizar intervenções a seus membros, de modo a modificar suas condutas, neste entendimento, “[...] um novo campo passa a ser governado mediante alianças e parcerias entre instituições,

desejos, saberes e cálculos.” (HORN, 2017, p. 204), o que será problematizado na análise empírica da seção 6.6.

Por fim, de acordo com o inciso V, a “não retenção das crianças na Educação Infantil”, a avaliação nesta etapa tem ênfase no percurso, nas experiências, utilizando os diferentes instrumentos de acompanhamento. Pode-se inferir que se as crianças não podem ser retidas e se a Educação Infantil não trabalha em uma lógica conteudista, que não prepara para o ensino fundamental, todo esse monitoramento reverbera em um melhor governo e no controle dos sujeitos escolares³¹.

Em síntese, na análise desses artigos pode-se perceber a ênfase em registrar continuamente o que fazem professoras e crianças no processo de escolarização. As professoras são autorresponsabilizadas, pois fica a cargo delas a criação de meios e estratégias para tornar visíveis as aprendizagens das crianças, bem como, tornar visível e publicizar o próprio trabalho e o da instituição.

Neste mesmo sentido, a deliberação 20/2009 ressalta que as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos avaliativos do trabalho pedagógico e das conquistas das crianças, mediante:

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, 2009b, p. 17).

A observação tem como importante objetivo subsidiar a avaliação, usa-se também as modernas tecnologias de registro para a constante visibilidade, sob o poder da vigilância constante. Essa forma de dar visibilidade não é estranha à instituição, que coloca professoras e crianças em um regime de exame, constituindo um quadro de saberes sobre os indivíduos, conforme afirma Foucault (1995) *apud* Bujes (2002, p. 26):

Foi graças a esse aparelho documental que o indivíduo pôde se tornar um objeto analisável, descritível, o que possibilitou dois movimentos correlatos: o de se analisar cada indivíduo em sua evolução, com seus traços, suas aptidões ou capacidades, sob o controle de um saber permanente; e, por

³¹ A expressão ‘sujeitos escolares’ aqui é utilizada para se referir às crianças e professoras.

outro lado, a instituição de um sistema corporativo, que “permite a medida dos fenômenos globais, a descrição dos grupos, a caracterização dos fatos coletivos, a estimativa dos desvios dos indivíduos entre si, sua distribuição numa população”.

Sendo assim, fica a cargo de cada instituição criar mecanismos para avaliar. A forma de avaliar e os procedimentos utilizados demonstram a concepção de educação e de aprendizagem, de criança e de infância, expressando a abordagem teórica na qual apoiam a prática.

O parecer descritivo é considerado como um instrumento que sintetiza, expressa os resultados da avaliação, comunicando a progressão. Um instrumento que rompe com a lógica compartimentada sobre o desenvolvimento infantil que caracterizava as crianças como aptas ou não aptas, ótimo, bom e regular, de modo a excluir todas as formas de comparação e classificação, conforme expressa a BNCC:

Ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de *cada criança* e de *todo o grupo* – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças. (BRASIL, 2017, p. 27).

Aqui, percebe-se o discurso de acompanhamento constante como forma de potencializar tanto o ensino quanto a aprendizagem, porém, em uma interpretação foucaultiana encontra-se uma análise vigilante do professor sobre as crianças. Uma investigação constante, calculável, conhecida, mapeada e prevista que captura a individualidade detalhada de cada criança e uma noção de todo o grupo, sustentada pelo argumento de evidenciar a progressão ocorrida, é o que Michel Foucault intitulou de poder pastoral conforme expressado por Horn (2017, p. 51):

[...] individual e total -, pois o pastor precisa conhecer cada ovelha do seu rebanho, para assim guiar, conduzir e salvar cada uma e o coletivo. O pastor presta a atenção em todo o rebanho, sem perder de vista nenhuma de suas ovelhas.

Outro aspecto em destaque é que as professoras precisam reunir elementos para reorganizar os tempos, os espaços e as situações de aprendizagem. Sobre este aspecto, a pesquisadora Claudia Horn (2017), ao analisar as práticas de registro, concluiu que contribuem para a estetização da infância e para a fabricação de uma docência design, pois o papel do professor é o de reorganizar tempos e espaços, relegando à docência um segundo plano e centralizando a criança como protagonista. “A maquinaria escolar moderna operou com um esquadramento dos tempos e dos espaços e uma padronização nas formas de ser aluno e de ser professor, colocando em ação cuidadosas e apuradas tecnologias disciplinares.”(HORN, 2017, p. 90).

Por meio dos registros, as professoras devem redimensionar/replanejar as ações, isso configura no exercício do poder, na condução de suas condutas e das crianças, nesta lógica:

[...] como instrumentos do exercício do poder, exercem o controle da conduta das crianças e adultos, ao capturar não apenas as ações em curso e as já realizadas, mas também aquelas que ainda está por vir, numa operação que tem evidente propósito de regular tais processos de forma mais ampla e minuciosa. (BUJES, 2002, p.118).

Conforme as DCNEIs, o currículo na Educação Infantil é descrito como o:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009a, p. 12).

O currículo é entendido como conjunto de saberes, de objetivos, conhecimentos e experiências a serem desenvolvidos em cada etapa. Não é apenas um plano formativo que precisa ser ensinado e apreendido nas diferentes propostas, visa garantir a continuidade do processo por meio de prescrições e orientações diretivas ao longo do processo. O currículo não é neutro, pois tem uma intencionalidade educativa, um tipo de educação a ser oferecida para os diferentes grupos etários, a determinados destinatários, seleciona saberes considerados importantes historicamente. Neste segmento, o currículo regula, orienta, fixa limites, prescreve práticas, individualiza as crianças, produzindo determinadas subjetividades, ou seja, fabrica um sujeito de determinado tipo.

Percebe-se o caráter ordenador e disciplinador do currículo, no qual são operacionalizadas certas disposições, modos de pensar, classificar e hierarquizar o que deve ser conhecido, tendo em vista a produção de subjetividades. (CARVALHO, 2015, p. 472).

Percebe-se que os principais documentos norteadores estão muito bem articulados no que diz respeito à avaliação na Educação Infantil. Pretendeu-se destacar nuances, estratégias e táticas que conduzem as condutas dos sujeitos.

Assim, a avaliação por meio dos registros é uma prática contemporânea, permeada pelas relações de poder e que produz efeitos na conduta dos sujeitos. Os dispositivos pedagógicos nacionais que orientam sobre a avaliação em seu conjunto de enunciados constituem tramas discursivas que norteiam essa prática e, simultaneamente, um dispositivo de poder.

3.3 ORIENTAÇÕES PARA ELABORAÇÃO DOS PARECERES DESCRITIVOS EM CURITIBA

A avaliação na Educação Infantil de Curitiba, conforme preconizam os Referenciais para estudo e planejamento na Educação Infantil – Planejamento e Avaliação (2010) – “deve partir do diálogo estabelecendo a ponte entre reflexão-ação é fundamental para a equipe, à medida que se faz necessário escolher formas para acompanhar o desenvolvimento das crianças.” (CURITIBA, 2010a, p. 24). A avaliação deve possibilitar a melhoria do trabalho pedagógico, bem como se anuncia como um instrumento de reflexão e tomada de decisão da prática pedagógica, em um movimento que busca orientar caminhos para as aprendizagens das crianças (CURITIBA, 2010a). Na rede

A avaliação deve potencializar simultaneamente o individual e o coletivo, o singular e o plural. Em termos objetivos, a avaliação não deve atribuir um valor negativo ao que não pode compreender e nomear – não deve interpretar as situações como não aprendizagens e fracasso escolar. (CURITIBA, 2010a, p. 24).

Ao referir-se sobre a avaliação como potencializadora simultânea do individual e do coletivo, pode-se interpretá-la como uma prática de individualização e totalização.

O documento citado sugere alguns instrumentos que visam colaborar para a composição dos registros de avaliação das crianças de modo que professores,

gestores e pedagogos possam tomar decisões e escolher os instrumentos avaliativos que possibilitem a melhoria do trabalho pedagógico. Entre eles:

- Portfólio do pedagogo;
- Portfólio do professor;
- Portfólio da criança;
- Pauta de observação;
- Parecer descritivo.

A escrita dos pareceres descritivos é subsidiada pela pauta de observação que “auxilia o professor/educador no registro dos diversos momentos vivenciados pelas crianças, podendo ser ampla ou específica.” (CURITIBA, 2010a, p, 29). Na rede

Uma das formas de registro é a pauta de observação, que pode ser ampla e/ou mais específica. A pauta ampla diz respeito à participação da criança nos cantos de modo geral, e a específica refere-se à atuação da criança num dos cantos de atividades diversificadas (jogos matemáticos, artes, leitura, entre outros). Para a observação, orienta-se, por exemplo, que o número de crianças seja dividido de acordo com o número de educadores da sala, de modo que cada um deles fique responsável por um número de crianças para observar. (Idem, 2010a, p. 17).

Deste modo, as pautas podem ser construídas para acompanhar as crianças em propostas que envolvem todo o grupo e pautas mais específicas para a observação individual de cada uma, como exemplificam os (QUADROS 2 E 3):

QUADRO 2 - PAUTA ESPECÍFICA

| Canto da leitura | | | | | | | | | | | | |
|---------------------|-------------------------|-----|-----|------------------------|-----|-----|--------------------------------------------|------------------------|-----|---------------------------------------------------------|-----|-----|
| Turma: Maternal III | | | | Professora: Dione | | | | Período: 1.º trimestre | | | | |
| CRITÉRIOS → | Escolhe livros para ler | | | Sabe folhear os livros | | | Faz leitura apoiada em imagens/ilustrações | | | Compartilha suas preferências de leitura com os colegas | | |
| CRIANÇAS | Fev | Mar | Abr | Fev | Mar | Abr | Fev | Mar | Abr | Fev | Mar | Abr |
| Ana | | | | | | | | | | | | |
| Bruno | | | | | | | | | | | | |
| Fabiane | | | | | | | | | | | | |
| João | | | | | | | | | | | | |
| Marcelo | | | | | | | | | | | | |
| Raquel | | | | | | | | | | | | |

FONTE: Referenciais para estudo e Planejamento – Cantos de Atividades Diversificadas (CURITIBA, 2010b).

QUADRO 3 - PAUTA AMPLA

| Turma: Berçário II | | | | Educadora: Elisete | | | Período: 1.º trimestre | | | | | |
|--------------------|-----------------------------------------------------------------------------|-----|-----|--------------------------------------------------------------------------|-----|-----|----------------------------------------------------------------------------------|-----|-----|-------------------------------------------------|-----|-----|
| CRITÉRIOS → | Atribui significados sociais a diferentes objetos ao explorá-los no brincar | | | Demonstra preferência em relação aos cantos de atividades diversificadas | | | Compartilha o espaço dos cantos de atividades diversificadas com outras crianças | | | Interage em brincadeiras com adultos e crianças | | |
| | Fev | Mar | Abr | Fev | Mar | Abr | Fev | Mar | Abr | Fev | Mar | Abr |
| CRANÇAS | | | | | | | | | | | | |
| Ana | | | | | | | | | | | | |
| Bruno | | | | | | | | | | | | |
| Fabiane | | | | | | | | | | | | |
| João | | | | | | | | | | | | |
| Marcelo | | | | | | | | | | | | |
| Raquel | | | | | | | | | | | | |

FONTE: Referenciais para Estudo e Planejamento na Educação Infantil - Cantos de Atividades Diversificadas (CURITIBA, 2010b).

Pode inferir-se que a pauta de observação enquadra comportamentos e aprendizagens das crianças. Verifica-se um esquadramento do tempo e de objetivos a serem perseguidos, além de acompanhar o desenvolvimento das crianças, subsidia a escrita dos pareceres descritivos, pois:

É preciso compreendê-la como um apoio de memória do educador/professor de como as crianças se envolveram no processo, trazendo elementos que vão enriquecer relatórios e pareceres de avaliação, dando visibilidade às conquistas e necessidades de avanços das crianças. (CURITIBA, 2010b, p. 18).

Para não desviar o foco deste estudo, serão destacadas apenas as orientações sobre os pareceres descritivos. De acordo com as orientações dos referenciais para estudo e planejamento, as professoras precisam elaborar o parecer levando em consideração:

Questões de ordem cognitiva e sócio afetiva da criança e de suas relações; - O trabalho com as diferenças; - A análise das possibilidades de desenvolvimento, não apenas das dificuldades; - O respeito ao percurso da criança – focando na aprendizagem, e NÃO nos COMPORTAMENTOS. (CURITIBA, 2010a, p. 30).

O mesmo documento sugere que o parecer seja escrito a partir das seguintes questões:

- Que áreas [...] foram trabalhadas com a criança? - Quais avanços que a criança vem demonstrando nesta área? - Apresenta alguma área [...] a ser

melhor desenvolvida? - Que sugestões o professor oferece neste sentido? Tarefas? Jogos? Leituras? Outros? Qual o trabalho que vem realizando com a criança? - Como se trabalhou com a criança as questões sócio afetivas? Algumas sugestões aos pais? - Como a criança se refere ao seu desenvolvimento neste período? - Como os pais se referem ao seu desenvolvimento? (CURITIBA, loc. Cit.).

De acordo com os referenciais para estudos, planejamento e avaliação (2010a) na RME espera-se que o parecer descritivo, bem como outros instrumentos avaliativos atuem no sentido de transformar a realidade educativa. Superando a ideia do erro, do fracasso e da classificação, compreendendo que as crianças são “impossíveis de serem classificadas porque elas são sujeitos diferentes e singulares”. (CURITIBA, 2010a, p. 31).

Há um deslocamento discursivo entre a prática avaliativa tradicional e prática avaliativa mais moderna, pela via do discurso tem-se a impressão de que a avaliação tradicional não ocorre mais. Isso se deve ao fato da instauração de novas tecnologias redentoras da avaliação serem anunciadas como promissoras na educação. Porém, como pode ser observado na pauta, as crianças ainda podem ser comparadas e classificadas.

A avaliação do acompanhamento do desenvolvimento tem como objetivo principal dar visibilidade ao percurso de crianças e adultos mediante o planejamento, nas propostas diárias, nas experiências e nos saberes construídos por todos, conforme expressa o Ofício Circular Nº 11/2017 da Secretaria Municipal de Educação, por meio do Departamento de Educação Infantil. “Dentre os múltiplos registros que utilizamos, está o relatório, em nossa Rede nomeado de parecer descritivo, com periodicidade semestral”. (OFÍCIO CIRCULAR Nº 11/2017).

Conforme consta no referido ofício, o acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento infantil antecede o momento do registro do parecer e envolve as diferentes situações realizadas cotidianamente.

Portanto, o parecer descritivo resulta de observações das interações diárias que acontecem entre crianças e crianças, crianças e adultos, crianças e objetos e, por meio de reflexão e síntese sobre os diferentes registros do professor no decorrer da realização das propostas que envolvem o cuidar e o educar, dando visibilidade aos saberes, revelando o percurso utilizado pelas crianças. (OFÍCIO CIRCULAR Nº 11/2017).

Orienta-se para a escrita dos pareceres um texto geral que conte sobre o trabalho realizado pelo agrupamento de crianças da turma e, na continuidade, um parecer individual relatando a especificidade, individualidade de cada uma delas.

Nesta perspectiva, na organização do parecer descritivo é possível constar fotos, falas das crianças, narrativas, e outros elementos que possam dar visibilidade ao protagonismo infantil e as formas de expressão das crianças. Por isso a importância dos registros feitos ao longo do semestre para apoiar na análise da escrita do que é mais significativo e que representa tanto o percurso do grupo como de cada criança. Análise esta que tem por finalidade de reorganizar as ações para a continuidade da prática pedagógica. (OFÍCIO CIRCULAR Nº 11/2017).

Houve uma mudança na orientação para elaboração dos pareceres, que antes eram por áreas de conhecimento e agora consideram outras variantes:

Que neste documento conste um texto geral que aponte o trabalho realizado com a turma e, na continuidade, o relato sobre a especificidade da criança, considerando o acolhimento, a alimentação, o autocuidado, entre outras práticas cotidianas, sem separar por áreas de formação, conforme orientação da Resolução nº 5/2009. (OFÍCIO CIRCULAR Nº 11/2017).

Ainda de acordo com o ofício citado, os pareceres assinados pelas famílias deverão permanecer arquivados no CMEI, e poderão ser compartilhados com as famílias por meio de vídeo ou apresentação em Power Point e, caso estas solicitem, poderão receber uma cópia via e-mail ou impressa. É importante ressaltar que, após escrita preliminar, os pareceres descritivos passam pela análise da pedagoga que faz orientações e questionamentos sobre os pareceres da turma e os individuais. Para tanto, estes devem ser reorganizados, reelaborados ou reconstruídos, ou seja, com fatos/descrições para acrescentar ou retirar quando necessário.

As práticas cotidianas realizadas na Educação Infantil são intencionalmente planejadas e têm uma intencionalidade pedagógica. Para tanto, o professor observador atento registra de diferentes maneiras, com fotos, vídeos, filmagens e narrativas das crianças. Em sua prática cotidiana o professor acompanha continuamente os alunos em seus percursos individuais e coletivos, observando a individualidade e particularidades de cada criança. Esses registros, como já citado, apoiam/colaboram na escrita dos pareceres descritivos. Neste entendimento, “a avaliação, compreendida como processo e não como produto, perpassa por todo

trabalho do professor e não se restringe ao parecer descritivo” (CURITIBA, 2018, p. 13). Avaliação compreendida como uma forma de reprogramação do trabalho das professoras:

Avaliação, além de fornecer informações sobre a aprendizagem dos educandos, possibilita ao professor redimensionar seu trabalho. O princípio assumido nesta perspectiva, é de que todos são capazes de aprender, considerando os diferentes tempos de aprendizagem de cada educando. (Idem, 2016, p. 35).

Na RME, o parecer descritivo é a documentação legal, que permite às famílias conhecer o trabalho da instituição com as crianças.

Na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, o Parecer Descritivo, com periodicidade semestral, consiste em uma forma de comunicar as aprendizagens, caracterizando-se como uma síntese dos diferentes registros que construímos no decorrer da realização das propostas, apresentada sob uma uma escrita com sentido os responsáveis/ familiares, acessarem o trabalho pedagógico realizado com os bebês e as crianças. (Idem, 2020, p. 145).

A avaliação na Educação Infantil de Curitiba, como um processo contínuo de investigação por parte do professor, está alicerçada na observação, na escuta, no registro e na documentação (Idem, 2016, p. 76). Na rede

Precisamos conceber os registros como fruto da ação docente, delineando reflexões acerca de uma prática de autoria, de um profissional que constrói caminhos, que toma decisões e faz proposições, tendo em vista as crianças. (Idem, 2018, p. 16).

Considera-se que o discurso do parecer descritivo é uma descrição sobre o desenvolvimento da criança que se anuncia como verdadeira de acordo com critérios de validade estabelecidos pelas instituições. Um discurso controlado e regularizado por certos procedimentos. Sobre este aspecto, Foucault ressalta que,

A produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e distribuída por certo número de procedimentos que tem a função de conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 2013, p.9).

Assim, percebe-se que se trata de um discurso produzido a partir de certos procedimentos e orientações, o que corresponde ao exercício do poder determinando o que pode e o que não pode ser dito.

De modo geral, de acordo com a bibliografia que orienta sobre a avaliação na Educação Infantil, é possível destacar que os documentos estão coesos, em consonância quanto ao discurso da avaliação, e que Curitiba utiliza o parecer descritivo com a finalidade/intencionalidade de sintetizar e comunicar sobre o percurso de desenvolvimento das crianças “os discursos sobre a avaliação escolar estão engendrados a outros discursos, demarcando uma coesão discursiva que os legitima”. (PINHEIRO, 2006, p. 87). Para tanto, é importante refletir sobre qual é a contribuição deste instrumento, tanto para o trabalho do professor quanto para o desenvolvimento das crianças, já que, conforme preconiza a legislação, a avaliação ocorre no cotidiano em forma de processo.

4 PROBLEMATIZANDO OS PARECERES DESCRITIVOS

Esta pesquisa se instaurou a partir das minhas inquietações, como professora e pesquisadora.

[...] a pesquisa nasce sempre de uma preocupação com alguma questão, ela provém quase sempre de uma insatisfação com respostas que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que, em algum momento julgamos inabaláveis. Ela se constitui na inquietação. (BUJES, 2002, p. 16).

De acordo com o exposto, os pontos de partida desta pesquisa são o estranhamento, as dúvidas e as inquietações a respeito dos pareceres descritivos. Essa prática foi vivenciada por mim, enquanto professora de Educação Infantil, como algo naturalizado. Uma biografia que identifica, narra, constrói, interpreta e fabrica os sujeitos escolares.

Avaliar é uma atribuição da função docente. Entretanto, percebe-se que ao final do semestre, momento da escrita dos pareceres, as professoras empenham-se para construir tais narrativas, como expressa a observação no cenário escolar: Em uma conversa informal com uma professora no horário do café da manhã, ela relatou que “hoje seria o dia estabelecido para entregar os pareceres e eu não consegui fazer! Fazer parecer para quê? Não se pode falar a verdade!” “Segundo Veiga-Neto (2003) a verdade é aquilo que dizemos e acreditamos ser verdadeiro, ressaltando, assim, as verdades como invenções e não como descobertas.” (PINHEIRO, 2006, p. 67). “Essa fabricação se exerce produzindo efeitos específicos sobre os seres-escolares e estabelecendo verdades, que não se encontrariam isentas de poder, nem fora do poder.” (CARDOSO, 2002, p. 17). A professora estava demonstrando certa insatisfação em fazer tais escritas, podendo inferir-se que, “falar a verdade”, para ela, poderia significar que as dificuldades das crianças são suprimidas, de acordo com as orientações, para não projetar a ideia de uma criança fracassada ou incapaz, ou ainda, como orientam Barbosa e Horn (2008, p. 100), “centrar a atenção naquilo que as crianças são capazes e não no que lhes falta”. Sobre a representação por meio do discurso, Veiga-Neto ressalta que:

O que dizemos sobre as coisas nem são as próprias coisas (como imagina o pensamento mágico), nem uma representação das coisas (como imagina o pensamento moderno) ao falarmos sobre as coisas, nós a constituímos [...]. o que se pensa é instituído pelo discurso que, longe de informar uma verdade sobre a realidade ou colocar a realidade toda a sua espessura, o máximo que pode fazer é colocá-la uma re-presença, ou seja, representá-la. (VEIGANETO, 2007, p. 31).

Neste mesmo sentido, também pode depreender-se que “falar a verdade” para a professora pode se configurar na dificuldade em escrever, utilizando terminologias e expressões mais adequadas para expressar sobre o desenvolvimento da criança, pois, por orientação da pedagoga, algumas expressões são retiradas do texto para que as crianças não sejam “rotuladas”. O (QUADRO 4) exemplifica muito bem algumas situações.

QUADRO 4 - TERMINOLOGIAS E EXPRESSÕES MAIS ADEQUADAS PARA DESCREVER O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

| Você observa que o aluno: | Como você pode escrever |
|----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Não consegue aprender | Demonstra dificuldade em compreender e assimilar os conteúdos trabalhados, necessitando desenvolver... |
| É desorganizado | Necessita de apoio para organizar seus materiais e em sua rotina cotidiana... |
| É agressivo/ violento | Em diferentes situações se expressa usando de meios físicos para alcançar o que deseja ... |
| É desobediente | Tem dificuldade em aceitar regras de convivência... |
| Aprende lentamente | Precisa de apoio em suas atividades cotidianas tendo um ritmo de aprendizagem particular, mas ... |
| Fala demais atrapalhando | Externa suas ideias durante grande parte do período em que está em sala de aula, por vezes, comprometendo o processo de aprendizagem de si próprio e dos colegas... |
| Conta mentiras | Justifica-se, em alguns momentos, pronunciando-se com versões controversas... |
| Desligado | Distrai-se com facilidade, tendo necessidade de ajuda... |
| Não faz as atividades | Precisa de auxílio e incentivo na realização de atividades que demandam maior concentração... |
| É relaxado | Apresenta dificuldade em organizar e cuidar de seus pertences escolares. |
| Fica o tempo todo requisitando atenção | Parece sentir desejo de atenção e assistência do(a) professor (a) ... |
| É o líder da sala | Demonstra ser eleito como referência da sala de aula... |
| Problemas com higiene pessoal | Precisa de apoio em relação à hábitos de higiene pessoal... |
| É tímido | Aparenta evitar relações interpessoais precisando de estímulos para convivência social... |
| Não gosta de dividir | Parece não sentir-se a vontade ao dividir espaço e objetos de forma coletiva... |
| Fala dos outros | Costuma envolver-se com as atividades dos colegas , preocupando – se muito e externando opiniões à respeito... |
| Não realiza tarefas | Não entrega atividades extracurriculares... |
| É egoísta | Ainda não sabe dividir o espaço e os materiais de forma coletiva. |

FONTE: Brito, [s/d]

Diante do exposto, observa-se o conjunto de enunciados apoiados em uma formação discursiva, tem-se o princípio de uma formação discursiva compreendida como regras que regulam a formação de um determinado discurso sobre o desenvolvimento das crianças. “Para Foucault (1996), o discurso não pode ser entendido como o reflexo dos acontecimentos, mas, sim, como uma série de enunciados apoiados em formações discursivas definidas em diversas condições de existência.” (PINHEIRO, 2006, p. 28).

Neste caso, as professoras têm a autoridade para falar, ou seja, “[...]o discurso pronunciado por quem de direito e conforme o ritual requerido [...]” (FOUCAULT, 2013, p. 15). O autor ainda afirma que “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo” (Ibidem, p. 37). “Aparentemente, a única condição requerida é o reconhecimento das mesmas verdades e a aceitação de certa regra – mais ou menos flexível – de conformidade com os discursos já validados” (Ibidem, p. 42).

Sobre a formação discursiva Fischer afirma que:

Considerando nossos atos ilocutórios – atos enunciativos, atos de fala -, podemos dizer que esses se inscrevem no interior de algumas formações discursiva e de acordo com um certo regime de verdade, o que significa que estamos sempre obedecendo a um conjunto de regras, dadas historicamente e afirmando verdades de um tempo. As ‘coisas ditas’, portanto, são radicalmente amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo. (FISCHER, 2001, p. 204).

Assim sendo, a formação discursiva é caracterizada pelo “que pode e deve ser dito, dentro de determinado campo e de acordo com a posição que se ocupa nesse campo” (Idem, p. 203), “exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras, e expor as relações que se dão dentro de um discurso.” (Idem, p. 204). Foucault (2013) ressalta sobre o procedimento externo de controle na produção do discurso, afirmando que existe o princípio da exclusão, em que há uma interdição de um discurso caracterizado como falso ou que supostamente não corresponde ao desenvolvimento da criança em detrimento de outro discurso considerado verdadeiro, logo, temos a separação do que discursivamente é considerado verdadeiro do falso, isso reverbera em uma vontade de verdade.

[...] A vontade de verdade pode ser entendida como uma busca pela dominação que os sujeitos empreendem, marcando e sinalizando os

discursos através da exclusão, como o que pode ser dito e o que não pode ser dito, o que pode ser pensável e o impensável, o que é verdadeiro e o que é falso. Todo campo de conhecimento formado por um conjunto de enunciados que determinam o que é pensável e o que é dizível, determinam que há uma série de discursos admitidos e outros excluídos. (PINHEIRO, 2006, 72).

Para Foucault (2013), o discurso não captura a coisa em si, tal como se apresenta. Deste modo, o discurso não é pura verdade tal qual estamos acostumados a acreditar, mas uma representação. “A linguagem não faz a mediação entre o que vemos e o nosso pensamento, mas ela constitui o próprio pensamento e, assim, precede o que pensamos ver no mundo.” (VEIGA-NETO, 2007, p. 33).

O discurso não é uma produção aleatória, obedece às regras de formação em conformidade com os discursos já validados por certos campos autorizados do saber (FOUCAULT, 2013), há uma articulação entre o campo do saber e o exercício do poder à medida que controla, proíbe, vigia e regula o que pode e deve ser dito. Sobre este aspecto, Pinheiro ressalta que,

a representação, então, equivale ao resultado de um processo de produção de significados pelos discursos, ou ainda, são noções estabelecidas discursivamente que instituem significados conforme os critérios de validade e legitimidade segundo as relações de poder. (PINHEIRO, 2006, p. 28).

Outro ponto válido para destacar é que nem toda semana as professoras têm permanência³² (depende da configuração do CMEI), devido aos períodos de Licença para Tratamento de Saúde (LTS), afastamentos, Licença Gestação, Licença Prêmio etc. Muitas vezes, não há a substituição dessas profissionais, o que compromete o dia de planejamento das equipes de sala de aula, por isso, em alguns casos esses pareceres são escritos de forma aligeirada para serem entregues às famílias.

Hoffmann (2018, p. 98) afirma que, “Os professores apontam dificuldade de elaborar os pareceres devido à falta de tempo para fazê-los com qualidade e/ou impossibilidade de conhecer melhor os alunos [...]”. A autora ainda afirma que;

Por outro lado, percebo que estamos vivendo um “exagero” na formalização dos processos avaliativos [...] cujo objetivo é de demonstrar às famílias e a sociedade que o trabalho realizado com as crianças é “sério, competente e de qualidade. (HOFFMANN, 2018, p. 11).

³² De acordo com a Lei nº 12.086 de 26 de dezembro de 2006 fica instituída a hora permanência de 20% da carga horária de 40 horas semanais que deverá ser cumprida em local de trabalho, nas atividades de planejamento, estudos, aperfeiçoamento e atendimento às famílias.

Dessa forma, as professoras produzem as narrativas para serem apreciadas pelas famílias “na tentativa de comprometer as famílias com processo de aprendizagens das crianças” (PINHEIRO, 2006, p. 57), comunicando sobre o desenvolvimento delas e sobre o trabalho docente desenvolvido. Sobre este aspecto, Comenius (2017), em seu livro intitulado *Didática Magna* comenta sobre a aliança família/escola, salientando que, “pensar essa aliança no tempo presente, [...] implica novos olhares e novos deslocamentos[...] como a “publicização da educação”, e a “pedagogização da família” (PINHEIRO, 2006, p. 117) “no intuito de descrever o processo de aprendizagem dos/das alunos/as, algumas vezes, as professoras [...] tentam descrever algumas atitudes endereçadas à família (Ibidem, p.115). “Assim, é possível demarcar nas narrativas escolares dos Pareceres Descritivos uma convocação aos familiares no sentido de auxiliar, ajudar, apoiar, acompanhar, mas sem explicitar de que maneira, sem dizer como” (Ibidem, p. 117). Na seção 6.6 tratarei sobre a aliança família/escola.

Nos pareceres descritivos há um espaço para ser preenchido pelos pais ou responsáveis na tentativa de envolvê-los com as aprendizagens das crianças. Quais aprendizagens e avanços a família vem percebendo no desenvolvimento do seu(a) filho (a)?

A avaliação dos pais é, nessa operação de análise, significada como uma co-vigilância, um decentramento do olhar regulador do professor [...] essa vigilância interessada sobre os atos, sobre as atitudes e os comportamentos torna-se mais grandiosa quando os relatos dos familiares são incluídos no rol de avaliações dos Pareceres Descritivos. (CARDOSO, 2002, p. 58-59).

Essa rede de olhares que detalha os comportamentos das crianças, observando determinadas condutas e ações consideradas importantes para o pleno desenvolvimento. “Desse modo, os olhares vigilantes devem notar e anotar todo e qualquer movimento inadequado.” (Ibidem, 2002, p. 60).

É importante destacar que a participação dos pais para apreciar os pareceres descritivos varia de acordo com cada instituição, conforme a comunidade e clientela do CMEI, ou seja, há diferenças configuracionais. Hoffmann (2011, p. 14) ressalta que:

Esses pareceres acabam muito mais por retratar a rotina dos professores, para “dar uma satisfação” aos pais [...]. Essa tarefa de registro cumprida burocraticamente, aliada à ausência de formação teórica para analisar o que acontece com a criança, ou mesmo, a pouca preocupação em observá-la no cotidiano, transforma a avaliação em preenchimento de registro sem significado pedagógico.

Em algumas ocasiões, pode-se perceber que os pareceres produzidos a cada semestre são analisados pelos mesmos itens: roda de conversa, combinados da turma, leitura pela professora e pela criança, parque, desenho, chamada etc. São critérios de orientação formulados pelas próprias professoras que compõem a escrita, “baseado em modelos uniformes que não valorizam as diferenças de cada uma em relação às situações de aprendizagens e que são tratadas de forma vaga e sem sentido.” (BOSCO, 2015, p. 35).

Hoffmann (2011,p.69) sugere alguns questionamentos sobre o processo avaliativo:

Dessa forma a avaliação exige sistematização sob a forma de registros significativos que irão reorganizar-se, refazer-se no relatório semestral de avaliação. De onde a criança partiu? Quais foram as suas conquistas? Que caminho percorreu para fazer tais descobertas? Quais as suas perguntas, dúvidas e comentários? Como reagiu diante dos conflitos emocionais e cognitivos? Qual o papel do professor nesses diferentes momentos?

Em alguns casos, os pareceres das crianças são muito parecidos. Infere-se que isso pode acontecer porque as professoras criam um roteiro de elaboração, de descrição do desenvolvimento. Como consequência, as crianças ficam com narrativas de desenvolvimento muito parecidas, “pareceres do tipo padrão simplificam a produção de tais narrativas, gerando uma economia no “trabalho” docente (PINHEIRO, 2006, p. 140). Neste mesmo sentido, Hoffmann (2011, p.28) corrobora:

Pareceres descritivos seguem roteiros atrelados às rotinas dos professores, que dão o seu “parecer” sobre o comportamento das crianças nas diversas atividades e momentos da rotina. A partir também de uma visão moralista e disciplinadora, elas são julgadas a partir de um modelo ideal de criança obediente, atenta, organizada, caridosa, “querida”, surgindo as comparações e classificações das atitudes evidenciadas por elas [...].

Outro fato é que nem sempre esses documentos são lidos pelas professoras no início do ano letivo, na transição dos agrupamentos. Isso ocorre devido ao cotidiano com muitas tarefas e, muitas vezes, não se organiza tempo para a leitura do parecer

individual de cada criança, para conhecê-la, tampouco para a leitura do parecer geral da turma, para conhecer o trabalho realizado com o grupo no ano anterior. “[...] sendo um exercício objetivo e burocrático, onde não há nenhuma reflexão a respeito das atividades desenvolvidas e dos seus impactos no desenvolvimento do aluno [...]” (BOSCO, 2015, p. 27). Diante deste argumento, precisa-se pensar/ investigar quais as possibilidades na construção e na utilização deste instrumento.

As crianças são narradas, descritas e prescritas de acordo com a “lente” de quem as observa. Interesses, necessidades, preferências, escolhas, autonomia são as palavras de ordem no discurso de tais documentos, “ou seja, é preciso narrar para dar visibilidades e legitimidade ao discurso pedagógico que produz o projeto educacional da instituição.” (PINHEIRO, 2006, p. 50).

Trata-se de uma narrativa construída sobre as crianças. Diz muito sobre o que elas fazem, e descreve ainda mais o trabalho docente, atuando o “parecer descritivo como uma narrativa, que atribui identidades a quem é narrado e a quem narra”. (Ibidem, p. 34).

De acordo com Amora (2009, p. 11), acompanhar significa “observar a evolução; tomar a mesma direção”. Posto isto, de acordo com Hoffmann (2018), o parecer descritivo é o instrumento que sintetiza o percurso, que faz parte do acompanhamento, do desenvolvimento, por isso, segundo a autora “o instrumento não pode ser denominado de avaliação. Ele integra o processo.” (HOFFMANN, 2018, p.15). Nesse mesmo sentido, Corazza (1995, p. 48) ressalta que, “não são considerados como instrumentos de avaliação” (como as provas, testes e exames), mas alinham-se na mesma categoria de Boletim Escolar, isto é, como “instrumentos de expressão dos resultados da avaliação”.

Isso nos leva a pensar sobre a complexidade da avaliação na Educação Infantil. Para que serve o preenchimento do instrumento parecer descritivo? Reverbera na melhoria e redimensionamento das práticas? Há flexibilidade? Essas e outras questões serão problematizadas na entrevista com as professoras, na segunda parte desta pesquisa.

Por hora, considera-se importante observar que Hoffmann, em seus livros a “Avaliação na pré-escola – um olhar sensível e reflexivo sobre a criança” (2011) e “Avaliação e educação infantil – Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança” (2018) destaca alguns equívocos na escrita dos pareceres descritivos, os quais constam no (QUADRO 5).

QUADRO 5 - ALGUNS EQUÍVOCOS NA ESCRITA DOS PARECERES DESCRITIVOS

| |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| São breves e superficiais, priorizando, por vezes, aspectos atitudinais das crianças, com julgamentos de valor bastante subjetivos. |
| Repetem-se em termos 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 e comparando-as em termos de desempenho, ou seja, escrita padronizada (roteiro), descrição sobre as crianças de maneira igual: No período...Na Roda de conversa... escrita generalista leva a crer que qualquer criança se enquadra no relato. |
| Referem-se a habilidades ou objetivos previstos nem sempre adequados à faixa etária ou ano escolar. |
| Alguns pareceres parecem apenas reproduzir, por extenso, fichas de comportamento, apresentando um rol de aspectos apontados sobre a criança, sem clareza teórica ou significado pedagógico. |
| Centram-se na ação pedagógica do professor ao invés de se referir ao desenvolvimento da criança. |
| São elaborados apenas ao final dos períodos e para apresentar as famílias, não servindo como um instrumento de reflexão para os professores ou para a instituição; Função burocrática ao término de um período letivo (bimestre ou semestre) para dar uma satisfação sem servir para replanejamento ou redimensionamento do processo educativo – registro sem fim pedagógico. |
| Representações idealizadas, meiga, dócil, obediente, atenta, organizada, caridosa, querida... |
| Descrições definitivas ou em estado fixo: ela é, ao invés de ela está; ela demonstra que, etc. |
| Terminologias vagas e imprecisas, termos ou expressões sofisticadas, um relato voltado à ação pedagógica e componentes curriculares somente compreendidos pelos professores – relato de forma padronizada, genérica e artificial. |
| Devido à falta de registro sistematizado do acompanhamento, o parecer descritivo resulta numa análise artificial do desenvolvimento. |
| Padrão uniforme de desenvolvimento – apresenta narrativas parecidas – demonstra linearidade no desenvolvimento. |
| Instrumento de controle do trabalho do professor, uma vez que centra em seu trabalho pedagógico, em vez de se referir ao desenvolvimento da criança. |
| Parâmetros comparativos (destacou-se, participa sempre, às vezes, raramente). |
| Ausência de formação teórica como subsídio para analisar o que acontece com a criança. |
| Lista de comportamentos ou capacidades. |
| Itens genéricos, amplos e vagos. |
| Avaliação fundamentada em padrões considerados normais – uniformidade de comportamento, desconsiderando ritmos de maturação, contextos sociais e culturais diferenciados. |
| Desenvolvimento fragmentado em pequenas fatias – subdividido em áreas do conhecimento (aspectos cognitivos, afetivos, sociais, etc), como se o desenvolvimento no sujeito acontecesse |

| |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| de forma mecânica e linear, porém, sabe-se que as áreas de conhecimento se desenvolvem simultaneamente. |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|

| |
|---------------------------------------------------|
| Observação deducionista, constatativa e estática. |
|---------------------------------------------------|

| |
|--------------------------------------------------------------|
| Pouco descritas as intervenções e mediações das professoras. |
|--------------------------------------------------------------|

FONTE: Hoffmann (2011; 2018), adaptado pela autora.

Observa-se que, apesar do parecer descritivo ser reconhecido como um excelente instrumento moderno que sintetiza a aprendizagem e o desenvolvimento, o quadro citado demonstra que também pode ser construído de forma que classifica, compara e hierarquiza os sujeitos escolares. Essa prática apresenta nuances muito diversificadas nas instituições. Por esses motivos, esse instrumento vem sendo bastante criticado.

Outro aspecto bastante criticado é com relação ao uso do termo parecer. De acordo com o dicionário Amora (2009), a etimologia do termo ‘parecer’ significa: “ter semelhança, aparência, aspecto, opinião”, sendo “descritivo” que “descreve, relativo à descrição”. Hoffmann (2018) defende a ideia de substituir o termo parecer descritivo por “relatórios de avaliação”, o termo “relatório” significa análise reflexiva desse acompanhamento. Porém, a mesma autora reconhece que “a questão principal, contudo, não está na nomenclatura utilizada, mas no que se compreende com a utilidade deste instrumento” (HOFFMANN, 2018, p.117-118). A autora ressalta que não basta ter uma coleção de documentos sobre as crianças; portfólios, pareceres descritivos, diário de campo, com um fim em si mesmo, ou seja, fazer por fazer, qual é a contribuição, significado ou propósito pedagógico deste instrumento. Nesta significação, questiona-se sobre as possibilidades na utilização de tais documentos.

Percebe-se que o discurso da avaliação faz parte da grande narrativa associada à qualidade do ensino: acompanhar o desenvolvimento para replanejar/redimensionar o processo pedagógico, atrelado à melhoria do ensino e da aprendizagem das crianças, como sendo uma verdade objetiva e natural, “assim, é possível analisar [...] como a materialização de discursos “maiores” ou de “larga escala no cenário educacional [...] visibilizariam os discursos em destaque na instituição” (PINHEIRO, 2006, 36). Não se pretende dizer que os pareceres descritivos são bons, ou ruins, porém, é imprescindível repensar, problematizar e desnaturalizar, olhar sobre outro ângulo, outra perspectiva, outra interpretação.

Ao fazer um breve levantamento bibliográfico sobre trabalhos que investigaram os pareceres descritivos, destacam-se as conclusões de dois trabalhos considerados pertinentes: o de Ângela Maria Borba Cardoso, intitulado “Pareceres Descritivos: mo(n)strando a avaliação do escolar” (2002), o qual concluiu que os pareceres descritivos são:

Uma tecnologia avaliativa da contemporaneidade escolar, na qual professores “descrevem” e “produzem” os seres escolares. Uma produção escrita que fabrica um determinado modo de produzir, mostrar e conduzir os escolares. Uma descrição ficcional que possui uma sequência de regras, preceitos, prescrições de condutas e de aprendizado, normas, aconselhamentos, gostos, afetos, habilidades, valores morais, que compõem uma ficcionalidade construída por traços que formatam uma rede de saber, de poder e de governo sobre o escolar. (CARDOSO, 2002, p. 84).

Neste mesmo sentido, a pesquisa de Claudia Gewehr Pinheiro, intitulada “Pareceres Descritivos: narrativas que a escola conta” (2006), concluiu que:

As narrativas escolares dos Pareceres descritivos buscam ajustar, modelar e adaptar as crianças ao contexto escolar, apresentando aos familiares que a transição de criança para aluno/a é algo ensinável e, portanto, algo exigido das crianças e dos pais, (re) estabelecendo uma aliança entre família e escola, atentando, assim, para a funcionalidade dos mesmos. (PINHEIRO, 2006, p. 154).

O interesse deste estudo é investigar o discurso de quem constrói os pareceres descritivos, compreendidos como síntese do acompanhamento do desenvolvimento, um discurso que produz/fabrica as crianças na contemporaneidade; “Os pareceres descritivos consistem em uma tecnologia educacional de avaliação, de fabricação de um determinado ser escolar.” (CARDOSO, 2002, p. 18-19).

Perante toda a problemática sobre a construção dos pareceres descritivos apresentada aqui, esta pesquisa busca investigar, por meio dos discursos das professoras, quais os limites e possibilidades deste instrumento.

Portanto, esses não podem ser vistos com neutralidade, pois estão permeados por relações de poder, que dizem respeito a quem está autorizado a falar sobre o aluno/a ou ainda, quais discursos legitimam e autorizam o/a professor/a a narrar os/as alunos/as do modo como são narrados. (PINHEIRO, 2006, p.44).

Em resumo, como se pode notar, a avaliação descritiva é muito complexa. Não é tarefa fácil, portanto, “logo, não há ‘receitas’ para a escrita de pareceres, mas sim padrões e normas postas nas narrativas em torno das singularidades descritas” (KRUSSER; OLIVEIRA; KIPPER, 2019, p. 38). De acordo com o minidicionário Amora Soares (2009), orientar significa: “guiar, dirigir, indicar direção, situar-se”, pode-se dizer que se há critério de validade e legitimidade, as orientações acabam por engendrar um modelo, um padrão sobre o que pode ser escrito. “Parece haver uma forma quase universal de descrever, de narrar os sujeitos.” (KRISSE; OLIVEIRA; KIPPER, p. 41). Esses mesmos autores ainda provocam uma série de indagações sobre a construção de tais instrumentos:

Onde está a censura no parecer? O que este documento omite? O parecer omite o que o parecerista não sabe, não conhece ou não sabe dizer. Ou não se apercebe. Não está no seu alcance cultural. Na sua capacidade discursiva. No modus operandi de quem vê e diz ou que precisa dizer. Na sua vontade de dizer ou não, mesmo que tenha visto. (KRUSSER; OLIVEIRA; KIPPER, 2019, p. 42).

Pensar, refletir, elaborar e escrever tem seu grau de dificuldade, não dá para escrever tudo, então, escolher o que se julga mais significativo, porém, o que é significativo para um pode não ser para o outro. “Nesses pareceres, são eleitos conteúdos ‘válidos’ ou considerados de ‘maior valia’ e são definidos padrões comportamentais a serem seguidos para alcançá-los.” (KRUSSER; OLIVEIRA; KIPPER, 2019, p. 43).

Certamente, temos um longo caminho a ser percorrido para que seja construído um registro mais “real” sobre as crianças, sobre o seu aprendizado e sobre o seu desenvolvimento. Há um deslocamento discursivo. Antes a avaliação objetivava, classificava e comparava. Na atualidade, enuncia-se como sendo emancipatória, formativa, democrática, diagnóstica, avançada, que comunica, sintetiza e expressa a evolução do desenvolvimento, “uma professora prescrevendo o aluno na ordem do discurso educacional em pauta.” (KRUSSER; OLIVEIRA; KIPPER, 2019, p. 43). Não se trata aqui de repetir o discurso legitimado pela comunidade científica, mas buscar novos saberes acerca deste instrumento.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

5.1 AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Na tessitura desta pesquisa, considere importante falar sobre escolhas metodológicas ou caminhos investigativos que permitiram a sua construção. Uma pesquisa aberta que suspende o modo convencional de se fazer pesquisa, diferente de tudo que esta autora já havia realizado em minha vida acadêmica. O trecho a seguir corrobora com esta perspectiva, pois não há um caminho preestabelecido a priori, ele é construído ao longo da pesquisa.

[...] não há um solo-base por onde caminhar, senão que, mais do que o caminho, é o próprio solo sobre o qual repousa esse caminho e que é construído durante o ato de caminhar. (VEIGA-NETO; TRAVERSINI, 2009, p. 88-89).

Este estudo fundamenta-se nos pressupostos da pesquisa configuracional processual de Norbert Elias. Trata-se de um caminho marcado por sucessivas dúvidas, incertezas, construções e desconstruções em torno do objeto de estudo. Foi preciso tirar o véu das mitologias que ofuscavam a visão ao olhar a realidade, suspender verdades consideradas universais sobre a educação e as coisas do mundo. Ao olhar a prática avaliativa a partir de outro entendimento, com estranhamento, enveredou-se por outros caminhos não naturalizados. Isso consistiu em um engajamento para compreender uma prática que eu produzia e era produzida por ela, nesta lógica, me embrenhei por caminhos e estudos desconhecidos até então, mas que aos poucos fui desconstruindo a visão salvacionista e redentora que ofuscava a minha visão, minha mente passou aos poucos a operar de modo um pouco mais realista.

Falar da escolha metodológica, do caminho a ser percorrido, remete ao conjunto rígido de regras sistemáticas a serem seguidas, sem levar em consideração a construção do percurso trilhado pelo pesquisador. Para tanto, nesta investigação, o método é entendido como: “[...] algo como um conjunto de procedimentos de investigação e análise quase prazerosos, sem maiores preocupações com regras práticas aplicáveis a problemas técnicos concretos.” (VEIGA-NETO; SARAIVA, 2011, p. 17).

Posto isto, este estudo, como já foi dito anteriormente, tem como objetivo geral investigar e analisar os limites e as possibilidades por meio dos discursos das professoras sobre os pareceres descritivos na Educação Infantil, o que requer a escolha de um caminho metodológico que tenha congruência com o objeto de estudo. Esta investigação não está pautada em uma metodologia que responda às expectativas hipotéticas do pesquisador, uma pesquisa que se limita a comprovar hipóteses de forma fragmentária, nem segue uma padronagem científica em moda, nem uma receita rígida, prescritiva, não tem um caminho definido *a priori*, uma construção mecânica para se chegar a um produto ou resposta certa, verdadeira, nem tampouco tomar um posicionamento binário. Portanto, concordo com a ideia de Pooli (1998) ao ressaltar que:

Essa orientação "culinária" tem resultado na busca cega de um método que dê conta das incertezas dos achados e da volatilidade das análises, quando em confronto com a multifacetada rede de relacionamentos que, constituem a nossa complexa sociedade. (POOLI, 1998, p.97).

Pelo contrário, esta investigação permite a busca mais livre em torno do objeto de estudo. Mais livre não significa dizer menos rigor e sim, menos rigidez. Não se trata de uma escolha metodológica confortável, sem planejamento, sem organização, sem plano, sem programação, desinteressada e descomprometida, um percurso pronto e acabado, mas uma escolha metodológica que transita pela dúvida, por sucessivas construções e desconstruções, adaptações permanentes e flexíveis, que possibilite a emergência de dados concretos da realidade, possibilidades, contradições, dúvidas, incertezas e riscos. Por isso, não parece sensato um caminho rígido, definido *a priori*, que tire do pesquisador a possibilidade de engajar-se em torno da construção do objeto de pesquisa, negligenciando as turbulências metodológicas ao longo do processo.

O movimento, a mudança e a inquietação do pesquisador ao longo de toda a processualidade da investigação permeiam a construção do conhecimento científico. Sob este aspecto, Pooli (1998, p. 105) ressalta que, “se o conhecimento científico deve ser construído, ao invés de ser montado ou fabricado, o que temos que fazer é uma insistente construção do argumento em favor do objeto.”

Ao iniciar no Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional Teoria e Prática de Ensino (PPGE-TPEN), de antemão vislumbrava a escolha de um método

fechado, com uma metodologia pré-estabelecida previamente desenhada, com estratégias sofisticadas para guiar o meu percurso. Nesse tempo, me deparei com uma nova forma de fazer pesquisa relacionada a uma liberdade inusitada em que eu poderia fazer escolhas, replanejar estratégias, desbravar o trajeto, superando os desafios no redimensionamento da investigação, dando-me o direito de explorar o próprio potencial intelectual de investigação.

Trata-se em uma pesquisa não circunscrita nos ditames epistemológicos consagrados, impostos pelo universo das pesquisas educacionais, uma pesquisa que, por vezes, causa estranhamento aos que estão acostumados a pensar de modo reificante. Portanto, somos parte de uma pequena parcela que se arrisca a fazer pesquisa de modo diferente, nem melhor, nem pior, mas segue certa de que o compromisso é desnaturalizar certos regimes de verdades.

Em congruência com essa linha do pensamento interpretativo sobre a pesquisa científica, Norbert Elias (2017, p. 168) destaca que:

A tarefa da pesquisa sociológica é tornar mais acessíveis à compreensão humana estes processos cegos e não controlados, explicando-os e permitindo às pessoas uma orientação dentro da teia social – a qual, embora criada pelas suas próprias necessidades e ações, ainda lhes é opaca – e, assim, um melhor controlo desta (grifos do autor).

Diante deste panorama, esta pesquisa que problematiza sobre os pareceres descritivos na Educação Infantil pode ser de grande relevância e trazer grandes contribuições para pensar a avaliação na Educação Infantil de uma maneira mais realista, a partir do pensamento científico e evidências empíricas:

Grupos que pensam de um modo científico são grupos que geralmente criticam ou rejeitam as ideias dominantes aceitas pela maioria das sociedades em que vivem, mesmo quando são defendidas pela autoridade reconhecida, pois descobriram que não correspondem aos fatos observáveis. Por outras palavras os cientistas são destruidores de mitos. (ELIAS, 2017, p. 55).

Esta pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa do tipo descritiva e trabalha com o universo de significados de forma processual. Segundo Minayo (1995, p. 21-22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais

profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalizações variáveis.

Nesta pesquisa descritiva não se tem a pretensão de modificar a realidade estudada, apenas interpretá-la. Compreende-se que “descrever é narrar o que acontece e dizer por que acontece.” (RUDIO, 1998, p. 71).

Para Norbert Elias (2000, p. 9), “o ecletismo metodológico combina dados oriundos de fontes diferentes como estatísticas oficiais, relatórios governamentais, documentos jurídicos e jornalísticos, entrevistas e, principalmente, observação participante.” Opera com certa produtividade na construção dos dados empíricos para compreender melhor a configuração social, as relações de poder e as interdependências que separam, dividem e hierarquizam os indivíduos. Sobre a pesquisa sociológica, Elias (2000, p. 184) afirma que:

Dizer que os indivíduos existem em configuração significa dizer que todo ponto de partida da investigação sociológica é uma pluralidade de indivíduos, os quais, de um modo ou de outro, são interdependentes. Dizer que as configurações são irredutíveis significa que nem se pode explicá-las em termos que impliquem que elas têm um tipo de existência independente dos indivíduos, nem em termos que impliquem que os indivíduos, de algum modo, existem independente delas.

Não se tem a pretensão de posicionar-se contra a avaliação por meio dos pareceres descritivos, ou sugerir outra forma de avaliar, tampouco dizer se é bom ou ruim ou instituir/fabricar uma nova verdade, ou tentar incutir outro discurso, mas provocar interpretações, buscar entendimentos mais refinados, dar visibilidade ao que está invisível, ao que não se enxerga, “mostrar que as coisas não são tão evidentes, quanto se crê”. (VEIGA-NETO, 2012, p. 2). Por tudo isso é extremamente relevante mostrar a sua lógica e sua produtividade.

Perguntar “como” nesta perspectiva, não busca traçar formas metodológicas de desenvolver uma ação, não está centrado no “como fazer”, mas implica estudar as tramas, as redes, as relações de poder e saber, os movimentos que compõem um cenário, menos de forma linear e cronológica e mais no seu acontecimento, nos efeitos da produção de verdades e naquilo que nos tornamos enquanto sujeitos de determinado tempo e espaço. (HORN, 2017, p. 28).

Sobre as inferências do pesquisador e juízo de valor, Elias (2000) destaca que a processualidade da pesquisa sociológica requer do pesquisador um engajamento, a fim de indagar sistematicamente sobre as interdependências. Ele ressalta que:

Desde o começo, a escolha dos temas de pesquisa é influenciada por juízos de valor externos e, como se pode constatar, o que é dito como “ruim” tende a ser preferido como tema de pesquisa ao que é visto como “bom”. Há uma preocupação com tudo que cria dificuldades, não se dando importância ao que parece estar correndo bem. Levanta-se perguntas sobre o primeiro caso: as coisas “ruins” pedem explicações, mas as “boas” aparentemente não. Assim os engajamentos e juízos de valor daí decorrentes tendem a nos levar a perceber grupos de fenômenos inseparáveis e interdependentes como se fosse separado e independente. Ocorre que fenômenos que, para o investigador, podem estar associados a valores diametralmente opostos podem ser funcionalmente interdependentes; o que é julgado “ruim”, de sorte que, a menos que se possa guardar certa distância, a menos que se indague sistematicamente sobre as interdependências, sobre as configurações, a despeito de o que se constata ser interdependente ter valores diferentes, corre-se o risco de separar aquilo que se manifesta em conjunto. (ELIAS, 2000, p. 180).

A tarefa científica da pesquisa é estudar o fenômeno de forma processual de modo a deixar visíveis os fatores de interdependência, ou seja, o conjunto de fatos inerentes ao objeto de estudo. Trata-se de uma análise que tem a pretensão em tornar visíveis táticas, estratégias e técnicas que se entrelaçam na prática avaliativa.

Vale ressaltar que, ao apresentar uma prévia deste projeto de pesquisa nos seminários acadêmicos do mestrado profissional, muitos colegas da Rede Municipal de Curitiba me perguntavam se os pareceres seriam criticados e o que seria sugerido para substituí-los. A pretensão aqui é provocar outras formas de ver, de pensar e de interpretar, como convida-nos Foucault: “É preciso também que nos inquietemos diante de certos recortes ou agrupamentos que já nos são familiares.” (FOUCAULT, 2009, p. 24). Por meio dos discursos pedagogizantes estamos habituados a pensar de forma cristalizada de modo a não questionar os aparatos de verdades instituídos pela ordem discursiva.

Trata-se de uma pesquisa vinculada ao mestrado profissional, tendo que estar relacionada ao campo de trabalho de atuação, assim sendo, mesmo havendo um “distanciamento intelectual” (ELIAS, 2017, p. 181) considerável relativo à configuração profissional de atuação, para passar a atuar como pesquisadora, a pesquisa poderia de certa forma ficar comprometida, devido às inferências observadas no cotidiano e juízo de valor, de modo a ofuscar a visão sobre os dados da realidade. Posto isto, para garantir a cientificidade da pesquisa, decidi não a realizar no local de trabalho. A esse respeito, o autor firma que:

Para compreendermos as configurações humanas, é necessário que tenhamos alcançado um distanciamento intelectual considerável relativamente à configuração em que participamos, as suas tendências de

mudanças, à sua “inevitabilidade” e as forças que certos grupos se entrecruzam, mas que simultaneamente se opõem, exercem uns sobre os outros. (ELIAS, loc. Cit.).

Não se tem a intenção de apontar binarismos, tentar incutir outra verdade, nem concomitante a isso, dar respostas niilistas, prescrever soluções ou sugestões, mas provocar o olhar sobre outra perspectiva, outro significado, outra representação, sobre o discurso dos pareceres descritivos, com intuito de mostrar seus limites e possibilidades. Pretende-se contribuir para a evolução do pensamento pré-científico para o pensamento científico, para que seja possível compreender melhor a avaliação de modo mais realista e menos mágico-mítico, conforme afirma Elias (2017, p. 23):

Uma das características que distingue a aquisição científica do conhecimento de uma aquisição pré-científica do mesmo, está intimamente ligada ao mundo real dos objetos. O modo científico dá às pessoas a possibilidade de distinguir mais claramente, à medida que vai avançando, as ideias fantasiosas dos realistas.

Em síntese, ao problematizar os pareceres descritivos, concordo com Veiga-Neto, pois “entender o presente, abrir-se para o futuro, saber indagar e conseguir indignar-se são o combustível para um pensamento relevante e para uma ação consequente.” (2012, p. 280). Ou seja, ao buscar entender o presente e pensar diferente permite-nos olhar as coisas sob outra lente e enveredar por caminhos ainda não conhecidos.

5.2 DAS FERRAMENTAS DE ANÁLISE DO OBJETO DE PESQUISA

Esta pesquisa enveredou pelos caminhos dos discursos pedagógicos contemporâneos. Ao tomar o discurso das professoras como objeto de análise, serão utilizadas as ferramentas metodológicas de análise da ordem discursiva do filósofo Michel Foucault (1979). Portanto, decidi tomar esses discursos como objetos, interrogá-los, questioná-los como um acontecimento em forma de problematização.

Veiga-Neto (2015, p. 135) refere-se ao discurso como sendo:

[...] um conjunto de regras que definem as condições segundo a qual se dá o exercício de uma função enunciativa. Assim, analisar o discurso implica analisar uma prática, mas não no sentido de proceder a análise teórica – seja a partir de uma teoria já dada, seja para construir uma nova teoria – de uma ação ou ato executado pelos indivíduos que se comunicam, mas, sim, no

sentido de proceder a análise das regras que colocam o discurso sobre determinadas ordens.

“Chamemos de discurso um conjunto de enunciados que se apoiem na mesma formação discursiva”. (FOUCAULT, 1986, p. 135). O que interessa é investigar e analisar os limites e as possibilidades através do discurso das professoras sobre os pareceres descritivos. Procurar-se-á compreender o discurso e seu efeito, para tanto, aceitou-se pensar de outra forma, não tão evidente, em um esforço de pensar diferente, descrevendo quais as condições de existência e emergência desse discurso.

Segundo Foucault (1987, p. 191-192), a análise arqueológica do discurso

[...] define as regras de formação de um conjunto de enunciados, manifesta, assim, como uma sucessão de acontecimentos pode, na própria ordem em que se apresenta, tornar-se objeto de discurso, ser registrada, descrita, explicada, receber elaboração em conceitos e dar a oportunidade de uma escolha teórica [...]. A arqueologia não nega a possibilidade de enunciados novos em correlação com acontecimentos exteriores. Sua tarefa é mostrar em que condições pode haver correlação entre eles, e em que ela consiste precisamente (quais são seus limites, forma, código, lei de possibilidade).

Para o autor, o discurso é considerado um acontecimento histórico formado por um conjunto de enunciados que fazem parte de uma formação discursiva. Por formação discursiva, compreende-se

[...] um feixe complexo de relações que funciona como regra: ela prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou qual objeto, para que empregue tal ou qual enunciação, para que utilize tal conceito, para que organize tal ou qual estratégia. Definir em sua individualidade singular um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática. (FOUCAULT, 2013, p. 82).

O discurso está em constante formação e transformação que são perpassadas por descontinuidades. Ele é regulado, obedecendo a um sistema de regras (FOUCAULT, 2013). Do ponto de vista metafísico, se trata de uma reverberação de uma verdade que se materializa nas práticas sociais do sujeito. Sobre este aspecto, Stolz (2008, p. 164) afirma que:

Quanto à possibilidade de se alcançar a verdade contida nos fatos, Nietzsche, em sua energética crítica à tradição metafísica, já assinalava a necessidade que possuem os seres humanos de conviverem com a falsa ideia de que a linguagem possui o poder de captar a coisa em si, vista como verdade pura. Sob essa ótica convém lembrar que os indivíduos são capazes apenas de

criar condições de mundo e não, como era afirmado pela modernidade, aptos a revelar o real.

Diante do exposto, compreende-se que o discurso não é a transposição de uma verdade, pois a linguagem não captura as coisas em si. Pode-se entender que, pelo discurso, se criam e representam as coisas. Para Foucault (2008, p. 37), “os objetos não preexistem ao discurso, mas são fundados por ele”. De acordo com o autor, o discurso não é desenvolvido de forma aleatória, pois obedece aos interesses das instituições e das relações de poder que o produz.

A produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem a função de conjurar certos poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e terrível materialidade. (FOUCAULT, 2013, p. 9).

Diante deste entendimento, compreende-se que o discurso é produzido de acordo com certos procedimentos, regras de imposição aos sujeitos que falam. Há um compartilhamento dos discursos que circulam em um determinado campo, como a escola, por exemplo, em que a pedagogia e a psicologia constituem campos que detêm o poder sobre os discursos da educação, autorizando/franqueando um discurso e interditando outros, “separa/rejeita/silencia”. (FOUCAULT, 2013). Funciona como um sistema de exclusão, determinando e separando o que, supostamente, seria o verdadeiro do falso. Isso se refere a uma vontade de verdade. Neste caso, pode-se compreender que, tanto a pedagogia quanto a psicologia são instâncias detentoras e legitimadoras das verdades. “Ocorre que tal verdade está inscrita na “verdade” do discurso da sua época.” (STOLZ, 2008, p. 173). Considera-se pertinente questionar essas verdades, colocá-las em suspensão e problematizá-las.

Entretanto, considero importante ressaltar que a proposta é investigar os discursos e não os sujeitos, pois de acordo com Hall (1997, p. 47), “os sujeitos podem produzir determinados textos, mas eles funcionam dentro do limite da episteme³³, a formação do discurso, o regime de verdade, de determinado período ou cultura”. Entende-se que os sujeitos se tornam o sustentáculo dos discursos, pois fazem circular determinados discursos pedagógicos naturalizados de acordo com o período,

³³ Diz respeito ao conjunto das relações que permite “compreender o jogo das coações e das limitações que, em um momento determinado, se impõem ao discurso”. (FOUCAULT, 1986, p. 17).

consequentemente, a materialidade está nas coisas pensadas e ditas, quando se atribui sentido à realidade, dessa maneira, o sujeito é produzido e sujeitado a ele.

O discurso como prática social se configura no exercício do poder de um sujeito sobre outro. Foucault (2013) e Elias (2017) têm a mesma percepção sobre o poder. Para eles, o poder é inerente às relações de interdependência. Para Foucault (2013), o poder não é um objeto. Neste mesmo sentido, Elias (2017, p. 82) ressalta que o poder não é um amuleto que alguém detém e outro não, “a mitologia que a utilização linguística impõe leva-nos a acreditar que deve haver “alguém” que “detenha o poder”.

Dizemos que uma pessoa detém o poder como se o poder fosse uma coisa que ela metesse na algibeira. Esta utilização da palavra é uma relíquia de ideias mágico-míticas. O poder não é um amuleto que um indivíduo possua e outro não; é uma característica estrutural das relações humanas – de todas as relações humanas. (ELIAS, 2017, p. 81).

Neste sentido, o parecer descritivo é uma prática de exercício de poder, primeiro porque produz um saber sobre as crianças. Segundo, porque as crianças se tornam objeto de discurso por parte das professoras, “objetos descritíveis e analisáveis.” (FOUCAULT, 1987, p. 158).

Foucault (2006) ressalta que, no discurso há uma intrínseca relação entre o campo do saber e o exercício do poder, pois as coisas ditas estão relacionadas à dinâmica de saber e de poder do seu tempo.

Aventura-se na produção e no exercício deste trabalho a examinar, analisar e problematizar o discurso das professoras que fabricam essas narrativas. O conceito de problematização cunhado por Foucault (2004, p. 232) é tomado neste estudo como trabalho do pensamento e, sobretudo,

[...] aquilo que permite tomar uma distância em relação a essa maneira de fazer ou de reagir, e tomá-la como objeto do pensamento e interrogá-la sobre seu sentido, suas condições e seus fins. O pensamento é liberdade em relação à aquilo que se faz, o movimento pelo qual dele nos separamos, constituímos-lo como objeto do pensamento.

Problematizar a materialização existente no discurso das professoras sobre o parecer descritivo por meio da investigação empírica, não significa simplesmente traduzi-los ou buscar soluções, mas:

Trata-se pelo contrário do movimento de análise crítica pelo qual se procura ver como puderam ser construídas as diferentes soluções para um problema; mas também como essas diferentes soluções decorrem de uma forma específica de problematização. (FOUCAULT, 2004, p. 233).

Não se pretende glorificar ou demonizar tal discurso, fazer uma mera descrição explicativa, tampouco tem-se a pretensão de dar um diagnóstico totalizante, “único”. Busca-se problematizar fatos, práticas e pensamentos através do discurso, por isso este é um trabalho filosófico de reflexão do pensamento, o que Foucault (1986, p. 56) denominou de algo a mais:

Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irreduzível à língua e ao ato da fala. É esse ‘mais’ que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever.

Neste sentido, o discurso é mais do que a simples expressão ou referência a alguma coisa, é esse “mais” ao qual Foucault se refere que se pretende tornar visível por meio das análises.

5.3 AMBIENTE DA PESQUISA – CONSTITUIÇÃO DO CAMPO INVESTIGATIVO

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa do tipo descritiva em que “utiliza-se uma discussão rica e densa para comunicar os resultados” (CRESWELL, 2010, p. 226), em que “[...] o valor da pesquisa qualitativa está na descrição específica e nos temas desenvolvidos [...]” (Ibidem, p. 228).

A escolha das instituições participantes ocorreu de forma aleatória. Primeiramente, solicitou-se ao Departamento de Educação Infantil da SME a autorização para a realização da pesquisa, cuja liberação³⁴ para início nos CMEIs de Curitiba aconteceu em outubro de 2019.

Para compreender melhor sobre os pareceres descritivos é necessário investigar o discurso de quem avalia (as professoras), o discurso que circula na configuração para a construção dessas narrativas interpretando e analisando os limites e as possibilidades por meio do discurso das participantes desta pesquisa.

³⁴ Termo de autorização (ANEXO 1).

No período de realização da pesquisa,³⁵ os CMEIs encontravam-se fechados devido à pandemia COVID – 19 para resguardar a integridade e saúde das crianças. Assim, me desloquei aos CMEIs nos dias em que as diretoras estavam realizando plantão para o atendimento às famílias, com o intuito de obter a autorização para realização da pesquisa mediante o TCLE³⁶ e apresentar às diretoras a autorização de realização da pesquisa já recebida da Prefeitura Municipal de Curitiba (anexo I). Em seguida, entrei em contato com as professoras que aceitaram participar deste estudo as quais também assinaram o TCLE. Participaram dessa pesquisa cinco CMEIs totalizando, assim, 10 sujeitos³⁷. Considerou-se essa amostragem suficiente para coleta de dados. As professoras dispuseram-se a participar da pesquisa de forma espontânea. Também foram analisados trechos de pareceres descritivos³⁸ das crianças, mediante autorização dos pais ou responsáveis. O nome das professoras, das crianças e das unidades que aceitaram participar da pesquisa foram mantidos em sigilo para resguardar o anonimato, a confidencialidade e o sigilo.

As entrevistas,³⁹ realizadas por meio de dispositivo eletrônico (google meet), foram gravadas e após transcritas para facilitar a análise dos dados.

Durante a transcrição dos dados, realizava a leitura, refletia sobre os conjuntos de enunciados que se formavam e se relacionavam, reunindo tópicos similares, criando categorias para poder interpretar e extrair significado dos dados. A medida em que se realizaram as transcrições das entrevistas, iniciou-se a pré-análise, selecionando trechos do discurso considerados importantes para as análises, em consonância com as unidades analíticas que permitissem explorar de acordo com algumas ferramentas foucaultiana, fui estabelecendo relação com o governo, a individualização, relação saber/poder, o conhecimento de si, entre outras. Após ouvir várias vezes as entrevistas, selecionei o conjunto de excertos materializados no discurso a ser utilizado nesta pesquisa, de modo a: “escavar verticalmente as camadas descontínuas de discursos já pronunciados, muitas vezes de discursos do

³⁵ As escolas e CMEIs em Curitiba permaneceram fechados conforme orientação do Decreto nº 421, de 16 de março de 2020, que suspendeu as atividades escolares a partir do dia 23 de março de 2020.

³⁶ Termo de consentimento livre e esclarecido.

³⁷ CMEI 1 (uma participante), CMEI 2 (uma participante), CMEI 3 (duas participantes), CMEI 4 (três participantes) e CMEI 5 (três participantes).

³⁸ Os pareceres cedidos pelos responsáveis mediante TCLE são de 2015, 2016 e 2017 pois neste ano (2020) seria quase impossível conseguir esses documentos devido a pandemia da COVID-19.

³⁹ Instrumento anexo.

passado, a fim de trazer à luz fragmentos de ideias, conceitos, discursos talvez já esquecidos.” (VEIGA-NETO, 2017, p. 45).

É importante destacar que a análise do discurso não se trata de uma análise histórica, mas uma genealogia que busca na história elementos fundamentais para “compreendê-lo em sua positividade, isso é, compreendê-lo naquilo que é capaz de produzir, em termos de efeitos.” (CRESWELL, 2010, p. 65).

Não se tratou de coletar dados, pois estes não se encontram prontos, à espera para serem colhidos, mas em construir, gerar, fabricar esses dados por meio da interação direta com os entrevistados.

A escolha por esse instrumento de construção de dados permitiu a obtenção de dados qualitativos com grande riqueza e variedade de detalhes, permitindo ao final analisar e fazer inferências. “Maneira importante de garantir que o processo de geração de dados abranja uma multiplicidade de perspectivas.” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 149).

A entrevista como construção de dados empíricos é uma técnica direta, flexível e contextualizada e seguiu um roteiro que conduziu as participantes a discursar sobre o objeto de investigação, reverberando em dados a serem utilizados na pesquisa. Trata-se de uma interpretação das evidências na busca por significado e compreensão da realidade (CRESWELL, 2010).

Sobre a construção de evidências empíricas, Elias, em sua Teoria Configuracional Processual, ressalta que:

Faltavam estudos que permitissem compreender as mutações da sociedade num longo lapso de tempo com ajuda de provas empíricas detalhadas, e isso de maneira que fosse possível substituir os modelos existentes, frequentemente muito especulativos, por um outro tipo de modelos teóricos, isto é, modelos verificáveis empiricamente e, caso necessário, emendáveis ou refutáveis. (ELIAS, 2001, p. 147).

Neste contexto, Elias demonstra a importância dos dados empíricos nos estudos científicos. Dados fundamentados da realidade têm importante relevância no entendimento e na compreensão em torno do objeto de estudo. A seguir, apresenta-se a análise dos dados empíricos.

6 PARECER DESCRITIVO DISPOSITIVO⁴⁰ DE GOVERNAMENTALIDADE

A discussão dos dados empíricos está organizada da seguinte forma: primeiramente, problematizei e defendi a ideia de escola como agência civilizadora fazendo a relação de alguns objetivos (considerados neste estudo como objetivos civilizadores) das Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (2006), objetivos estes que orientavam a organização das práticas e que se materializavam na avaliação, nos pareceres descritivos.

Na sequência, evidenciei que o parecer descritivo é um dispositivo, uma tecnologia do eu em que as professoras narram e governam a si mesmas por meio da reflexão, portanto, a elaboração do parecer descritivo reverbera em uma prática autoavaliativa do trabalho docente.

Depois, apresentei o replanejamento como estratégia para alcançar o desenvolvimento em que ocorre a recondução das condutas, e, na sequência, analisa-se a questão da documentação pedagógica como aporte para condução das condutas e elaboração dos pareceres descritivos.

Por conseguinte, tratei da produção do discurso dos pareceres descritivos como dispositivo de normalização – a interdição do discurso negativo da criança, que está relacionado aos saberes dos campos especializados, os saberes médicos-psi e, por fim, ponderei sobre a naturalização das relações entre família e escola e a transição da documentação das crianças no CMEI e na escola: a utilização do parecer descritivo.

É importante dizer que cada seção precedente se relaciona à seção subsequente, pois, em meu ponto de vista, os assuntos fazem nexos, se entrecruzam, se entrelaçam, são interdependentes, transpassam, movimentam-se, deslocam-se, transitam. À vista disso, tentei construir a análise de forma dialogada.

⁴⁰Para Foucault, dispositivo é: [...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos. [...]. Em suma, entre esses elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes. (FOUCAULT, 1979, p. 244).

6.1 A INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL COMO AGÊNCIA CIVILIZADORA⁴¹

Antes de problematizar o material empírico oriundo das entrevistas, considere importante problematizar a escola como agência civilizadora, portanto, uma interpretação da Educação Infantil do ponto de vista sociológico. A tarefa que tentei empreender foi na tentativa de mostrar que os CMEIs trabalham com objetivos civilizadores que organizam as práticas e aparecem materializados na avaliação, nos pareceres descritivos. Observou-se que a escola/CMEI fabrica um certo tipo de sujeito dito civilizado, já que, para Elias, processos de socialização e de civilização são nomes diferentes dados ao mesmo processo. Este estudo considera que algumas práticas da Educação Infantil disciplinam os sujeitos escolarizados e os seus resultados são sujeitos mais autorregulados, autodisciplinados e autocontrolados, ou seja, sujeitos mais individualizados. Não se pode esquecer que o poder opera através das práticas na constituição dos sujeitos.

É importante descortinar o véu das mitologias que ofusca a visão sobre as coisas e interpretar os fatos a partir de um ponto de vista mais dinâmico, mais realista. Por isso, esta seção fundamenta-se no pensamento de Norbert Elias (1990) e Michel Foucault (1993), tendo como eixo central o poder como constitutivo das relações de interdependência humana na construção de subjetividades. “Nessa mesma linha argumentativa, pode-se afirmar que, tanto a “teoria configuracional” de Elias como a “genealogia” de Foucault, se distanciaram de concepções globalizantes e buscaram compreender as descontinuidades históricas.” (SILVA et al., 2014. p. 269). É válido destacar que, ao tentar aproximar as ideias de autores desse calibre, mesmo que de modo breve, tornou-se um exercício difícil, devido a toda a complexidade e profundidade de suas teorizações, por isso utilizei autores que já fizeram esse exercício. Sobre os autores Silva et. al. afirmam:

Vale [...] salientar que ambos os autores foram tratados como outsiders (na Linguagem eliasiana) ou anormais (numa denominação foucaultiana); isto é, foram considerados teóricos “menores” e “marginais” dentro de seus campos de pesquisa, pelo menos num determinado período de suas vidas. Isso talvez se explique, primeiramente, pelo fato de Elias e Foucault terem utilizado fontes e abordagens de pesquisa inéditas até o momento e, em segundo lugar, porque seus trabalhos transcendiam as fronteiras disciplinares até

⁴¹ A banca de qualificação sugeriu que nesta seção fosse aprofundada teoricamente a ideia de escola como civilizadora na tentativa de avançar os estudos de Norbert Elias na Educação. É importante destacar que os pareceres utilizados nesta pesquisa para aprofundar as discussões foram cedidos pelos pais das crianças, mediante TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

então muito bem circunscritas e definidas, entre as mais distintas áreas do saber. (SILVA et al., 2014, p. 268).

Elias (1990, 2004b), em seus livros “O processo civilizador, uma história dos costumes” volume I e “O Processo Civilizador: Formação do Estado e Civilização” Volume II, demonstra que os hábitos e costumes “civilizados” não ocorrem de forma naturalizada, pois são uma construção cultural a longo prazo. Se inicia na infância a aquisição de boas maneiras e comportamentos. A internalização dessas maneiras e padrões de comportamento ocorre de maneira intencional, para distinguir os seres humanos das outras espécies. “Foucault procurou mostrar como uma rede de discursos, de saberes e poderes vieram a constituir aquilo que logrou em chamar de sociedade disciplinar. (SILVA et al., 2014, p. 268).

Vale ressaltar que as teorias de Elias (1990) têm despertado interesses analíticos diversos, por isso suas análises provocam também interpretações no campo educacional.

A literatura especializada reforça a importância da escola para o desenvolvimento do processo de socialização das crianças, porém, “los esquemas de auto-regulación aprendidos producen tanto la socialización como la individualización que, para Elias, son nombres diferentes para l mismo processo.” (POOLI, 2008, p. 491). Tanto Pooli quanto outros autores enfatizam que para Elias processo de socialização e processo de civilização são nomes diferentes para o mesmo processo, vejamos:

O processo de socialização, chamado por Elias (1994) de processo civilizador, acentuou-se no final da Idade Média e foi marcado pela apreensão de normas e padrões de comportamento, etiqueta, polidez, pudor, trato social, controle das emoções.” (SILVA; COELHO; MONTAGNOLI, 2018, p. 170).

Silva et al. (2014) ponderam que, tanto Elias quanto Foucault, “insistiram numa transformação gradual na forma de controle sobre os corpos.” (SILVA et al., 2014, p. 269). Esse controle ocorre de forma intencional por meio das práticas.

Pode-se considerar a importância das premissas de Elias para o processo de desenvolvimento e formação das crianças na educação infantil. Neste sentido, Pooli corrobora que,

partiendo de estas premisas, la institución escolar no debería ser comprendida como una agencia de socialización sino como una agencia civilizadora, entendiendo por este vocablo un conjunto de modelos de auto-

regulación individual de impulsos de comportamiento momentáneo, condicionado por afectos y fuerzas [...]. (POOLI, 2008, p. 485).

Primeiramente, é preciso destacar que a família é a responsável pela socialização primária da criança desde seu nascimento. Trata-se em modelar seu comportamento ao padrão exigido pela sociedade. Por conseguinte, a escola também é responsável pela manutenção desse processo de formação que ocorre de forma gradativa por meio do controle dos impulsos, o autocontrole, chamado de socialização secundária. “Ou seja, a família realizava a socialização primária e encaminhava a criança à escola para que conduzisse a socialização secundária.” (SILVA; COELHO; MONTAGNOLI, 2018, p. 170), de modo que ambas as instituições, família e escola, são agências responsáveis no desenvolvimento da segunda natureza. Pode-se dizer que, para Elias (1990), a escola é um espaço social que, em conjunto com a família, também é responsável pelo desenvolvimento civilizado das crianças, o que ele chama de “segunda natureza⁴²”. Considerando a escola como agência civilizadora, Elias afirma que:

Junto com la familia, la escuela es la más importante agencia de civilización de los niños em nuestra sociedade, y cumple además funciones que nos estan recogidas em los programas de enseñanza. Las escuelas cumplen su función de civilización a través de uma especie de subproducto derivado de la transmisión del conocimiento, ayudando a los niños a dominar sus más imperiosas urgências, encauzando-los hacia la adquisicion de conocimiento, de destrezas y también desarrollando la consciência. (ELIAS, 1994c, p. 98-99).

“Desa forma, junto con la familia, la escuela es la más importante agencia civilizadora de los niños, cumpliendo incluso funciones que no están incluidas en los programa de enseñanza”. (POOLI, 2008, p. 490). Considerando que os indivíduos se desenvolvem processualmente nas teias configuracionais sociais às quais estão inseridas, é inegável o caráter civilizador da Educação Infantil. Elias (1990, p. 191) ainda ressalta que esse processo de aprendizagem de autocontrole, contenção dos instintos, moderação das emoções, “jamais é um processo indolor, e que sempre deixa cicatrizes”.

Veiga-Neto, em sua tese intitulada “A ordem das disciplinas”, também aproxima os autores:

⁴² A segunda natureza pode ser compreendida como a transformação executada pela ação humana, aprendizagem social incorporada - o que chamamos de processo civilizador.

Tanto para Elias quanto para Foucault a escolarização maciça na modernidade vai contribuir decisivamente para fabricar sujeitos modernos autodisciplinados. Mas, para Elias a escola impõe de fora para dentro tais e quais constrangimentos. (VEIGA-NETO, 1996, p. 214).

Veiga-Neto menciona que, para Elias, a escola visa transformar o sujeito natural em civilizado:

Para ele, a escola é mais uma dentre as muitas instituições modernas que disciplinam pela inculcação de modos corporais e, por aí, chegam à mente, principalmente aquela parte que se pode chamar 'área psi' da mente. A escola é então entendida como arena que se colocam em luta os impulsos naturais (das crianças) e os constrangimentos disciplinares externos (impostos pelos professores) que visam transformar o sujeito natural em sujeito civilizado. (VEIGA-NETO, 1996, p. 214).

Em relação ao papel da escola Veiga-Neto afirma que, para Foucault,

a escola é a mais poderosa, eficiente e eficaz instituição encarregada do disciplinamento justamente por que atua, já de início, também e sobretudo sobre a mente, e, nesse caso, atua sobre o que se pode chamar de área gno da mente. (VEIGA-NETO, loc. Cit.).

Diante do exposto pode-se inferir que, quanto mais disciplina, mais autorregulação, mais a individualidade se comporta de forma civilizada, pois infere-se que aos poucos há uma contenção dos instintos espontâneos, “segundo Elias, o disciplinamento foi o mecanismo que melhor funcionou para que se disseminasse o código civilizado.” (VEIGA-NETO, 1996, p. 223).

Sobre o desenvolvimento do autocontrole desde tenra idade, o autor reitera que:

Exigem que o indivíduo controle incessantemente seus impulsos emocionais momentâneos, tendo em vista os efeitos a longo prazo do comportamento. [...], instilam um autocontrole mais uniforme, envolvendo toda a conduta, como se fosse um anel apertado e uma regulação mais firme das paixões, de acordo com as normas sociais. Além disso, como sempre, não são apenas as funções adultas que produzem imediatamente esse abrandamento de paixões e sentimentos. Em parte, automaticamente, e até certo ponto através da conduta e dos hábitos, os adultos induzem modelos de comportamento correspondentes nas crianças. Desde o começo da mocidade, o indivíduo é treinado no autocontrole e no espírito de previsão dos resultados de seus atos, de que precisará para desempenhar funções adultas. Esse autocontrole é instilado tão profundamente desde essa tenra idade que, como se fosse uma estação de retransmissão de padrões sociais, desenvolve-se nele uma auto-supervisão automática de paixões, um “superego” mais diferenciado e

estável, e uma parte dos impulsos emocionais e inclinações afetivas sai por completo do alcance direto do nível de consciência. (ELIAS, 1990, p. 189).

De acordo com o autor, os adultos são responsáveis pela indução de modelos comportamentais, através de hábitos que, aos poucos, vão sendo automatizados no psiquismo das crianças. Elias ainda afirma que:

Juntamente com a crescente divisão do comportamento no que é e não é publicamente permitido, a estrutura da personalidade também se transforma. As proibições apoiadas em sanções sociais reproduzem-se no indivíduo como forma de autocontrole. A pressão para restringir seus impulsos e a vergonha sociogenética que os cerca – estes são transformados tão completamente em hábitos que não podemos resistir a eles mesmo quando estamos sozinhos na esfera privada. Impulsos que prometem e tabus e proibições que negam prazeres, sentimentos gerados socialmente de vergonha e repugnância entram em luta no interior do indivíduo. Este [...] é o estado de coisas que Freud tenta descrever através de conceitos como “superego” e “inconsciente” ou, como se diz não sem razões na fala diária, como “subconsciente”. (ELIAS, 1994b, p. 189).

Neste sentido, vê-se que o processo civilizador se constitui na condução da conduta humana, rumo a uma direção específica. Algumas práticas pedagógicas levam gradativamente ao controle das pulsões. Assim sendo, leva-nos a refletir sobre o papel das instituições escolares, principalmente a Educação Infantil, fase em que se inicia o modelamento da conduta humana com a finalidade de tornar a conduta das crianças mais próximas dos moldes sociais. “O autocontrole das condutas e emoções, de forma cada vez mais internalizada é que permitirá que o indivíduo atue de modo mais livre na sociedade.” (SILVA et. al., 2014, p. 270). Isso será visto mais adiante quando se problematiza sobre a autonomia e independência das crianças.

No caso da Educação Infantil, trata-se de uma educação intencional em que as crianças vão gradativamente conter seus instintos espontâneos, tornarem-se mais civilizadas/reguladas, o que corresponde ao aumento do autocontrole, pode-se dizer que existe um padrão de regularidade em que as crianças são enquadradas conforme a idade e objetivos educacionais propostos. Assim sendo, a Educação Infantil tem um importante papel na formação dos indivíduos uma vez que:

O controle mais complexo e estável da conduta passou a ser cada vez mais instilado no indivíduo desde seus primeiros anos, como uma espécie de automatismo, uma auto-compulsão à qual ele não poderia resistir, mesmo que desejasse. A teia de ações tornou-se tão complexa e extensa, o esforço necessário para comportar-se “corretamente” dentro dela ficou tão grande que, além do autocontrole consciente do indivíduo, um cego aparelho

automático de autocontrole foi firmemente estabelecido. (ELIAS, 1990, p. 183).

A Educação Infantil como uma instituição civilizadora cada vez mais tem regulado e disciplinado⁴³ o comportamento das crianças desde muito cedo. Aos poucos, as crianças vão autorregulando seus hábitos, comportamentos e atitudes a um padrão de normalidade predominante nas instituições escolares, sob a falsa impressão de liberdade que é “relativa,” devido à questão de interdependência.

Na atualidade, elas são colocadas no centro do processo educativo⁴⁴. Na verdade, nunca estiveram tão disciplinadas e governadas quanto agora na contemporaneidade, de acordo com Varela,

poder-se-ia dizer sem dúvida que, como por ironia, esta criança foi vigiada e controlada muito mais do que nas “velhas pedagogias”, porque não apenas se requeriam dela as respostas corretas, mas também agora era necessário que seu verdadeiro mecanismo de desenvolvimento fosse controlado. (VARELA, 2000, p. 102).

O desenvolvimento não é algo sem planejamento, ocorre de forma intencional, planejada, objetivada, programada, projetada, organizada e avaliada, o que corrobora com o exposto por Varela (2000) quando declara que o verdadeiro mecanismo de desenvolvimento fosse controlado.

Parece que se vive a era da celebração da avaliação cotidiana centrada no processo e na individualidade, por meio dos dispositivos ou artefatos de fabricação de identidades. Neste sentido,

A pedagogia deixa de enfatizar uma avaliação escolar fortemente estruturada nos exames ou testes padronizados de inteligência para as crianças, especialmente voltados às fases do desenvolvimento, tais como nas pedagogias disciplinares e corretivas, e passa a priorizar o respeito ao ritmo individual de cada criança, sendo valorizada uma forma de avaliação cada vez mais individual. Nesse cenário vemos ganhar força as práticas de registro denominadas de portfólios, caderno do aluno, pareceres descritivos, relatórios individuais e tantas outras formas de registros docente que tornam capaz a centralidade no indivíduo e, ao mesmo tempo, dão visibilidade aos seus interesses. (HORN, 2017, p. 84).

⁴³ Disciplina no sentido produtivo, se refere ao conjunto de ordenações destinadas a manter a boa ordem. Assegura uma boa organização ao seu desenvolvimento.

⁴⁴ Como já citado na seção anterior.

A escola contribui para a manutenção do processo civilizador individual, exigindo das crianças maior autocontrole, autocoação, regulação de instintos espontâneos, desejos e emoções. Sobre o controle de comportamentos, Elias (2017), ressalta que:

O comportamento do homem, mais do que qualquer comportamento dos outros seres vivos, é menos dirigido por pulsões inatas e mais orientado por impulsos modelados pela experiência e pelo conhecimento individuais. Devido a sua constituição biológica, não só é verdade que os homens estão mais aptos a aprender a controlar o seu comportamento do que qualquer outra criatura, como também que o seu comportamento deve trazer a marca daquilo que aprenderam. Os padrões de comportamento de uma criança não só podem, mas devem evoluir muito por meio da aprendizagem, se é que a criança pretende sobreviver. (ELIAS, 2017, p.119).

Para evoluir em seu processo de desenvolvimento, a criança precisa da mediação dos adultos que, por meio das experiências, modela o comportamento delas desde tenra idade. Assim, pode-se dizer que o CMEI é a instituição social parceira da família no processo civilizador social das crianças, local em que elas aprendem regras de convivência, a dividir objetos, a utilizar e conhecer objetos culturais como garfo, faca, o uso do papel para limpar o nariz, autocuidado, bem como regras cotidianas nas práticas que contribuem para a autorregulação.

6.1.1 Processo civilizador e condução da conduta

O processo civilizador é “trabalhado de modo que execute a prática da civilidade, que desenvolva sua racionalidade e que possa ‘converter-se’ num ser do bem virtuoso.” (CARDOSO, 2002, p. 28). Para refletir sobre o caráter civilizador escolar, buscou-se articular o discurso de alguns objetivos das Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil de Curitiba. Objetivos da Aprendizagem: uma discussão permanente (2006) com recorte empírico de pareceres descritivos, “dessa forma, não há nada fora do discurso, e pensar sobre os pareceres descritivos é pensar a partir dos discursos que os constituem e, ainda, pensá-los como constituidores de práticas e de sujeitos.” (PINHEIRO, 2006, p. 32). Assim sendo, o discurso fabrica os sujeitos.

Tendo em vista “uma escrita sutil que pode dizer de forma grafada padrões e ordens tidas como naturais.” (KRUSSE; OLIVEIRA; KIPPER, 2019, p.36). Com base nesta afirmação, passa-se a problematizar os excertos dos pareceres descritivos,

sempre observando a relação estabelecida pelo discurso através dos objetivos previstos, transformados em práticas e materializados no documento, podem-se notar os efeitos desses discursos nas superfícies dos corpos como reitera Fischer, apoiada nas teorizações de Foucault, ao ressaltar que os sujeitos são efeitos dos discursos:

Herdeiro de Nietzsche, Foucault ensina um modo de fazer história, fundamentalmente ocupado com uma genealogia que se volta para a observação dos corpos, para a apreensão das descontinuidades como coisas vividas e inscritas nesse lugar único e irredutível dos indivíduos. Se os acontecimentos são apenas marcados pela linguagem e dissolvidos pelas ideias, há um lugar em que definitivamente se inscrevem: a superfície dos corpos. [...] Para ele, os sujeitos são efeitos dos discursos, e esses efeitos – produzidos no interior de inúmeras e bem concretas relações institucionais, sociais e econômicas – não existe senão nos corpos. (FISCHER, 2001, p. 218).

Deste modo, pode-se depreender que, tanto para Elias quanto para Foucault, por intermédio dos discursos há a fabricação dos sujeitos mediante práticas institucionalizadas que reverberam na conformação dos corpos, como se constata nas análises, o discurso do dispositivo materializado na avaliação, assim sendo, visualiza-se a relação entre o discurso e a constituição dos sujeitos.

Relacionando a coluna dos objetivos com a coluna dos pareceres descritivos, o (QUADRO 6) demonstra que aprender a função social dos objetos, a utilizar diferentes objetos como: faca, garfo, talheres, papel para limpar o nariz e em sua higiene pessoal ocorre de forma intencional e planejada, é aprendido mediante práticas civilizatórias na Educação Infantil, agência de extrema importância na educação civilizatória das crianças.

QUADRO 6 - FUNÇÃO SOCIAL DOS OBJETOS

| Objetivos das Diretrizes Curriculares Para a Educação Municipal de Curitiba ⁴⁵ | Pareceres Descritivos |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|

⁴⁵ A partir da promulgação da BNCC em 2017 as Diretrizes para a Educação Municipal de Curitiba foi deixando aos poucos de ser usada, pois a BNCC estabeleceu o trabalho por meio dos campos de experiências. Considerando as diferenças configuracionais dos CMEIS alguns demoraram mais para deixar de planejar mediante objetivos das diretrizes.

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Conhecer a função social dos diferentes objetos, apresentando aos poucos independência em seu uso.</p> | <p><i>A última das práticas, que foi trabalhada no primeiro semestre e que teve continuidade também no segundo, foi o café com cantos, uma prática realizada para ajudar as crianças no desenvolvimento de sua autonomia, uma vez que ao chegarem em sala tinham a opção de irem para os cantos de atividades diversificadas, brincarem, e depois ao seu tempo, se sentissem vontade, sentarem e servirem sozinhas dos pães e café, que ficavam dispostos em garrafas térmicas sempre ao alcance das crianças, com a supervisão constante do professor, caso necessitem de algum auxílio. Essa prática tem atingido o seu objetivo com distinção, observou-se por parte dos professores um grande apreço e ampliação para realizar a prática pelas crianças, o fato de delegarmos a elas a experiência de serem responsáveis por servirem-se sem ajuda de outro adulto, além da autonomia, também desenvolveu a determinação, autoconfiança e autoestima dos pequenos. (Parecer de D).</i></p> |
| <p>Utilizar progressivamente utensílios relacionados à alimentação.</p> | <p>Com relação à alimentação está sendo estimulada a alimentar-se sozinha na mesa adquirindo assim certa autonomia. Ela não rejeita nenhuma das refeições, come quase tudo que tem no prato, mais sempre devagar e não necessita de auxílio da professora. (Parecer de F).</p> |
| <p>Usar objetos relacionados à higiene do corpo, conquistando a independência em seu uso.</p> | <p><i>Tem autonomia para ir ao banheiro, fazer sua higiene: lavar as mãos, escovar os dentes. Quando sente cede, toma água pegando a sua garrafinha e sempre pedindo permissão para a professora: posso pegar um pouquinho?</i> (Parecer de G).</p> |
| <p>Utilizar progressivamente utensílios relacionados à alimentação (CURITIBA, 2006, p. 12).</p> | <p><i>Na alimentação sabe se servir sozinha e come de tudo um pouquinho, usa adequadamente os talheres com uma boa coordenação motora fina.</i> (Parecer de H).</p> |

FONTE: Diretrizes Curriculares Municipais para a educação de Curitiba (2006) e pareceres descritivos (2018 e 2019) organizado pela autora.

Na análise dos trechos acima vê-se que utilizar utensílios relacionados à sua alimentação e à higiene do seu corpo relaciona-se à conquista de sua independência, ou seja, a produção de crianças autônomas. Nota-se que as práticas são voltadas para o desenvolvimento dessa autonomia, e quando não alcançadas é papel das professoras incentivá-las e estimulá-las, como reitera o seguinte fragmento: “está sendo estimulada a alimentar-se sozinha.” (Parecer de F). Diante do exposto, há que

se desconfiar dos discursos que enfatizam a criança protagonista, independente, autônoma e ativa, no meu ponto de vista, essa criança é produto das práticas e dos discursos que a fabricam.

Neste outro trecho percebe-se que a criança aprendeu a função social do objeto “talher”. *“Na alimentação sabe se servir sozinha e come de tudo um pouquinho, usa adequadamente os talheres com uma boa coordenação motora fina.”* (Parecer de H). Observou-se que saber se servir e usar os talheres em sua alimentação diz respeito à internalização do hábito, reverberando no comportamento desejado à mesa, houve a apreensão das regras de comportamento. Pode-se interpretar que essa criança é uma personalidade civilizada à mesa, pois se serve sozinha, come de tudo um pouquinho e usa adequadamente os talheres. Compreende-se que usar os talheres hoje é o resultado de um longo processo civilizador o qual passou a nossa sociedade. As crianças ao nascer entram em um mundo que já existia antes dela, aprendendo padrões de comportamento e costumes, bem como a utilização funcional dos objetos fixados na cultura.

Norbert Elias, em sua obra “O processo Civilizador uma história dos costumes”, mostra que:

Nenhum ser humano chega civilizado ao mundo e que o processo civilizador individual que ele obrigatoriamente sofre é uma função do processo civilizador social. Por conseguinte, a estrutura dos sentimentos e consciência da criança guarda sem dúvida certa semelhança com a de pessoas ‘incivis’. [...] mas desde que em nossa sociedade, todo ser humano está exposto desde o primeiro momento de vida à influência e à intervenção modeladora dos adultos civilizados, ele deve de fato passar por um processo civilizador para atingir o padrão alcançado por sua sociedade no curso da história [...]. (ELIAS, 1994b, p. 15).

Assim sendo, no CMEI, o processo civilizador individual de cada criança é interdependente do processo civilizador social tendo a intervenção modeladora das professoras para que possam adquirir um certo padrão de comportamento internalizado por meio da aprendizagem. Considerando que a Educação Infantil atende as crianças a partir de 3 meses até os 5 anos de idade, pode-se constatar a intervenção modeladora das professoras para que estas desenvolvam determinados comportamentos e costumes considerados mais “civilizados”.

Como observou-se nos excertos acima é objetivo da Educação Infantil que as crianças “utilizem progressivamente utensílios relacionados à alimentação e à higiene corporal” como: faca, talheres, lenço, papel higiênico, guardanapo, entre

outros. Isso corresponde também ao desenvolvimento de determinados hábitos como lavar as mãos, escovar os dentes, se servir nas refeições, entre outros.

No trecho a seguir, percebe-se claramente o objetivo atingido pela criança:

“Essa prática tem atingido o seu objetivo com distinção, observou-se por parte dos professores um grande apreço e ampliação para realizar a prática pelas crianças, o fato de delegarmos a elas a experiência de serem responsáveis por servirem-se sem ajuda de outro adulto, além da autonomia, também desenvolveu a determinação, autoconfiança e autoestima dos pequenos” (Parecer de D).

Nota-se o entrelaçamento entre objetivos a serem atingidos e a avaliação das crianças, adquirir independência e autonomia como é recorrente ouvir-se nos discursos, ocorre por meio das práticas organizadas pelos adultos. Com o passar do tempo, todas as crianças, ou quase todas, estarão bem integradas com o hábito, pois obedecem às mesmas normas do sistema, haverá então mais ou menos uma uniformização/homogeneização do grupo. Deste modo, consegue-se perceber o importante papel do CMEI na aquisição de hábitos, costumes, comportamentos ao longo do tempo, não ocorre de forma aleatória, mas sim de maneira intencional e planejada. Sobre este aspecto, Elias afirma que:

[...] todos os que compõem obedecem às mesmas normas, na base da mesma socialização, sustentam os mesmos valores e, dessa maneira, vivem normalmente uma harmonia bem integrada entre si. [...] Supõe-se tacitamente que neste ‘sistema’, haja um grau relativamente alto de igualdade entre as pessoas, uma vez que a integração repousa na idêntica socialização das mesmas, na uniformidade de seus valores e normas em todo sistema. (ELIAS, 1994b, p.225).

Como pode-se perceber nos objetivos propostos para aquisição de hábitos e costumes, eles são gradativos e a escola vai uniformizando-os. Ao observar os excertos, nota-se que a palavra “autonomia” aparece com frequência. De acordo com o Dicionário Amora (2009, p. 71), autonomia significa “independência, liberdade moral ou intelectual”. Diante desta conceituação, pode-se inferir que essa independência, no que diz respeito à apropriação dos hábitos e costumes, ocorre por meio de práticas que visam formar determinadas subjetividades.

Elias enxergava o indivíduo moderno como alguém que tem autonomia no exercício da escolha racional, enquanto que, para Foucault, esse indivíduo se inviabiliza na autonomia de escolha racional. Para o francês, o sujeito não é autônomo, porque órgãos disciplinadores cerceiam e limitam sua escolha.

Contudo, ambos não percebem o indivíduo como um ser incondicionalmente livre. (SILVA et al., 2014, p. 270).

Pode-se dizer que a criança autossuficiente, independente como costuma se referir nos discursos, é resultado de um processo de formação infantil, ou seja, o CMEI contribui na formação/fabricação de um tipo de individualidade circunscrita nos padrões sociais, “a intenção consciente não era a de ensinar conhecimentos, mas sim inculcar uma habilidade [...]” (ARENDRT, 2016, p. 232). Ou seja, tem por intenção adestrar e docilizar os corpos.

O conceito de autonomia está relacionado à conduta dos indivíduos.

Pode-se associar o conceito de autonomia à condução da população a partir do governo e do sentimento de liberdade dos sujeitos em suas ações individuais, em suas condutas, nas quais os sujeitos são levados a agir de determinada maneira sem a necessidade de vigilância ou coerção. (RIBEIRO, 2017, p. 26).

Desde os primeiros anos se inicia esse processo de inculcação de hábitos no CMEI. Quando as crianças estão no Berçário são alimentadas pelas professoras. À medida que passa a fazer o movimento de pinça e consegue pegar a colher, inicia-se o processo de alimentar-se sozinha, porém, com auxílio das professoras. No Berçário II esse processo continua⁴⁶. No Maternal I e II as crianças não fazem mais as refeições na sala, alimentam-se no refeitório, algumas ainda com auxílio, no Pré I a criança começa a se servir sozinha com auxílio da professora e a utilizar garfo e faca. A mesma coisa acontece com a higiene do nariz. As professoras estimulam a criança, desde pequena, a observar o nariz sujo frente ao espelho e limpar-se. Gradativamente, no decorrer dos anos até chegar à pré-escola, a criança se apropriou de tal prática. Com relação aos cuidados com seus pertences e higiene pessoal no banheiro, também são estimuladas desde pequenas com auxílio das professoras até que adquiram autonomia. Por mais que esses hábitos se tornem automatizados ao longo do tempo, de forma naturalizada, são padrões de comportamento do indivíduo civilizado. “E o que era, a princípio, um ditame social acaba por se tornar, principalmente por intermédio dos pais e professores, uma segunda natureza no

⁴⁶ As crianças mais velhas do agrupamento que demonstram certa “maturidade” vão sendo estimuladas a adquirir o hábito - a independência e assim, sucessivamente, até que todas consigam fazer sozinhas, necessitando somente de supervisão e auxílio.

indivíduo, conforme suas experiências particulares.” (ELIAS, 1994a, p.82). Eis que a criança se tornou um pouco mais autorregulada.

6.1. 2 Disciplinando corpos e civilizando mentes – controle, regras de convivência e combinados

No (QUADRO 7), relacionando a coluna dos objetivos com a coluna dos pareceres descritivos, tenta-se demonstrar que, conhecer, construir e respeitar as regras de convivência são práticas da Educação Infantil, de maneira que, aos poucos, as crianças controlem suas atitudes impulsivas, reconhecendo as regras de convivência, correspondendo a elas com suas atitudes para que o grupo possa viver em boa convivência. São formas de autorregulação estabelecidas por meio das práticas.

QUADRO 7 - REGRAS DE CONVIVÊNCIA E COMBINADOS

| Objetivos das Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba | Pareceres Descritivos |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ajudar a guardar os brinquedos e pertences individuais e coletivos. | <i>Como novidade implantamos o dia do brinquedo, que contribuiu para que as crianças cuidassem de seus pertences pessoais como também aprendessem a dividi-los. (Parecer de A).</i> |
| Construir e vivenciar combinados com o seu grupo para uma boa convivência. Conhecer, construir e respeitar regras de convivência, utilizando gradativamente o diálogo e a negociação na resolução de conflitos. Conhecer as regras para convivência em grupo e corresponder a elas com suas atitudes (CURITIBA, 2006, p. 35). | <i>No primeiro semestre [...] tinha dificuldades em aceitar os combinados da turma, onde normalmente se expressava através de choros e gritos, percebeu-se que no decorrer do segundo semestre, nossa pequena aos poucos passou a compreender os combinados e os momentos de brincadeiras das crianças. (Parecer de E).</i> <i>A [...] encontra um pouco de resistência em cumprir os combinados da sala. Temos conversado bastante com ela sobre o assunto [...]. (Parecer de H).</i> |

FONTE: Diretrizes Curriculares Municipais para a educação de Curitiba (2006) e pareceres descritivos (2018 e 2019) organizado pela autora.

Da análise do (QUADRO 7), pode-se perceber que os combinados se referem a uma espécie de contrato firmado entre o grupo e professoras para uma boa

convivência em que o corpo e a mente das crianças se adequam aos poucos a regras que regulam as condutas no espaço escolar. Os combinados podem ser traduzidos como “comportar-se corretamente.” (ELIAS, 1990, p. 183), que se trata de um processo sutil e bastante produtivo de autorregulação. Algumas crianças têm certa resistência no cumprimento dos combinados, como demonstra o seguinte trecho: “A [...] encontra um pouco de resistência em cumprir os combinados da sala. Temos conversado bastante com ela sobre o assunto [...]”. (Parecer de H). As crianças que resistem são convencidas, por meio do diálogo e da negociação, para que possam compreender e se adequar aos combinados, mantendo a boa convivência e fazendo com que cada uma exerça uma certa disciplina, um certo controle sobre si.

Quando se falam em regras de convivência, combinados e comportamentos na Educação Infantil, referem-se às práticas de controle escolar que fazem com que as crianças controlem suas pulsões e seus instintos momentâneos, pois com o passar do tempo elas automatizam esses comportamentos na estrutura da personalidade transformando em hábitos. Pode-se observar esse feito no excerto a seguir:

“No primeiro semestre [...] tinha dificuldades em aceitar os combinados da turma, onde normalmente se expressava através de choros e gritos, percebeu-se que no decorrer do segundo semestre, nossa pequena aos poucos passou a compreender os combinados e os momentos de brincadeiras das crianças”. (Parecer de E).

Pode-se perceber a evolução no comportamento da criança com relação à regulação de seu comportamento como efeito da prática, tendo em vista o ajuste de seu comportamento às normas sociais. É possível perceber que houve uma alteração na estrutura psicológica desta criança, com a transformação do seu comportamento, houve a internalização das regras. Gradativamente, ela passou a governar a si mesma se enquadrando no padrão de regularidade posto pelos objetivos educacionais, tornando-se um pouco mais autorregulada, “mais” ou “menos civilizada”.⁴⁷ (ELIAS, 1998, p. 118).

Pode-se notar a integração da criança ao grupo. Diante desta análise, é compreensível entender por que Elias também chama esse movimento de “processo

⁴⁷ [...] Deveremos utilizar expressões como "mais" ou "menos civilizado", que permitem imaginar que a autodisciplina seria um dado quantitativo, passível de aumentar ou diminuir. [...] Com isso, pode-se imaginar que o nível de autodisciplina [...] se modifica ao longo do processo civilizador (ELIAS, 1998, p. 118).

psíquico civilizador”. (ELIAS, 1994b, p. 14). O entrelaçamento entre desenvolvimento psicológico e social.

Voltando à questão do desenvolvimento infantil, Elias, ao se opor ao desenvolvimento como um homo clausus (falou-se sobre isso no capítulo II) demonstra que o desenvolvimento ocorre de forma integrada, interdependente e entrelaçada por meio das experiências oportunizadas. Trata-se de pensar sobre o desenvolvimento sobre o ponto de vista relacional, de fora para dentro do indivíduo, não analisando o indivíduo isolado, mas em relação.

Elias (1994a) ressalta que, para compreender a psique de uma pessoa deve-se partir das estruturas das relações. Para ele, há uma interdependência entre o desenvolvimento individual de uma pessoa e suas relações sociais:

E nessa peculiaridade da psique humana, em sua maleabilidade especial, sua natural dependência da moldagem social, reside a razão por que não é possível tomar indivíduos isolados como ponto de partida para entender a estrutura de seus relacionamentos mútuos, a estrutura da sociedade. Ao contrário, deve-se partir da estrutura das relações entre os indivíduos para compreender a “psique” da pessoa singular. (ELIAS, 1994a, p. 53).

Pode-se dizer que, na Educação Infantil, o controle dos instintos e a modelação do comportamento acontecem por meio das práticas. Sobre isto, Elias argumenta que:

A criança não é apenas maleável ou adaptável em grau muito maior do que os adultos. Ela precisa ser adaptada pelo outro, precisa da sociedade para se tornar fisicamente adulta. Na criança, não são apenas as ideias ou apenas o comportamento consciente que se veem constantemente formados e transformados nas relações com o outro e por meio delas; o mesmo acontece com suas tendências instintivas, seu comportamento controlado pelos instintos. (ELIAS, 1994a, p. 26).

Elias (1990) chama de autorregulação o processo pelo qual os instintos espontâneos dos sujeitos são controlados, “escolher por si entre as muitas alternativas é exigência que logo se converte em hábito, necessidade e ideal” (ELIAS, 1994a, p. 90) Ele enfatiza que:

Na realidade, porém, trata-se de funções muito específicas do organismo humano. São funções que, ao contrário das do estômago ou dos ossos, por exemplo, se dirigem constantemente para outras pessoas e coisas. São formas particulares de autorregulação da pessoa em relação a outras pessoas e coisas. (ELIAS, 1994a, p. 31).

Michel Foucault (1979) pondera sobre o governo de si, que corresponde à autorregulação, defendida por Elias. Foucault afirma que, ocupar-se de si mesmo considerando o indivíduo em relação significa “singular, transcendente, do sujeito em relação ao que o rodeia, aos objetos que dispõem, como também aos outros com os quais se relaciona, ao seu próprio corpo e, enfim, a ele mesmo.” (FOUCAULT, 2010, p. 50). Pode-se perceber que a disciplina exercida pelos corpos reverbera em sujeitos mais autorregulados ou civilizados.

As regras que reverberam em combinados, se configuram em um exercício moral da conduta e “toda conduta moral implica a constituição de si mesmo enquanto um ser moral. Essa constituição moral é fabricada pelas práticas de si.” (CARDOSO, 2002, p. 53), como observa-se no excerto a seguir

No quadro estão fixados os “combinados”, cada qual traz uma ilustração de desenhos da Disney e as seguintes frases: “respeitar e obedecer a professora”; “manter a escola sempre limpa”; “nunca brigar com os coleguinhas”; “não riscar ou sujar as paredes da escola”; “prestar atenção às aulas”; “cuidar do material escolar”; “estar feliz e sorridente”; “cantar e dançar”; “merendar”; “pintar e fazer arte”; “brincar e fazer novos amigos” e “fazer todas as atividades com atenção e carinho”. Regras ou acordos que devem ser construídos no coletivo como forma de criar e manter um convívio harmonioso. (FERREIRA, 2012, p. 81).

O modelo de combinados citado acima reitera sobre as regras de convivência civilizatórias no contexto infantil, mais precisamente no agrupamento. Leva em consideração as relações entre crianças e adultos. Não se pode esquecer que são relações de poder, a intenção é fazer as crianças refletirem sobre as regras de convivência dentro da instituição formal de Educação Infantil. Ao internalizar tais regras, as crianças passam a regular gradativamente suas condutas e emoções. Pode-se considerar os combinados como um instrumento ou tecnologia normalizadora em que cada criança governa a si mesma, visando conduzir sua conduta ao padrão desejado pela instituição. “O autocontrole do indivíduo, por conseguinte, é dirigido para ele não sair da linha, ser como todos os demais, conformar-se.” (ELIAS, 1994a, p. 100). Nesta perspectiva, Rose, valendo-se das interpretações de Foucault, pondera sobre as “tecnologias do self”:

As tecnologias do self assumem a forma de uma elaboração de técnicas para a condução da elaboração de cada um consigo mesmo por exemplo, ao exigir que cada um se relacione consigo mesmo de maneira epistemológica

(conheça a si mesmo), despótica (controle a ti mesmo) ou de outras maneiras (cuide de si mesmo). (ROSE, 2011, p. 50).

Pode-se dizer que a inculcação dessas regras de comportamento ocorre por meio da regulação moral, “refiro-me às maneiras pelas quais é possível avaliar a si mesmo em relação àquilo que é verdadeiro ou falso, bom ou mau, permitido ou proibido.” (ROSE, 2011, p. 135). Observa-se que o permitido e proibido corresponde ao governo de si.

Larossa também pondera sobre a questão da moralização. Ao ressaltar que é pouco discutida nos meios educacionais, ele diz que:

[...] Quase nada é dito sobre como um desenvolvimento específico é moldado e tornado possível pelas regras sociais da pedagogia, ou em outras palavras, sobre como a pedagogia (entre outras práticas sociais) tem um caráter constitutivo e regulativo no que diz respeito ao sujeito moral. Além disso, quase nada é dito, sobre como uma representação específica da moral é construída, transmitida e adquirida no interior das práticas educacionais ou, para dizer de forma diferente, sobre como a pedagogia envolve uma constituição particular do domínio moral. (LAROSSA, 1999, p. 48).

Na análise dos excertos dos pareceres descritivos, observa-se a repetição da palavra combinados, uma espécie de contrato para firmar as regras de convivência no grupo. De acordo com o Dicionário Amora (2009, p. 156), combinar significa: “1. Fazer combinação. 2. Aliar, juntar, unir e agrupar 3. Harmonizar. 4. Comparar. 5. Estar conforme. 6. Convir. Concordar. 7. Estar de acordo. 8 Harmonizar-se”. Diante dos vários significados que a palavra combinados pode ter, todos eles requerem concordância, aceitação. Deste modo, os combinados são acordos firmados entre professoras e crianças para uma boa convivência na instituição.

Essa prática tem se tornado recorrente e normalmente é construída no início do ano letivo, dizendo respeito ao que pode ou o que não pode ser feito. É fixado na parede ou no quadro para ser visualizado e retomado sempre que o grupo ou uma criança infringir as regras. Muitas vezes, as crianças assinam seu nome no cartaz se comprometendo ao cumprimento de tais regras. Essas regras vão sendo, aos poucos, internalizadas, condicionando ações e atitudes das crianças. Há um direcionamento da conduta ao padrão que se almeja alcançar. Sobre este aspecto, Arendt (2016, p. 229-230) ressalta que “a autoridade que diz às crianças individualmente o que fazer e o que não fazer repousa no próprio grupo de crianças [...]”. Diante desta afirmação, é

comum ver as crianças e professoras lembrando tais combinados, aqueles que desobedecem ou transgridem a tais regras são frequentemente lembrados.

Também se nota no discurso dos pareceres que o desenvolvimento infantil está relacionado a regras para a convivência, o que reverbera na independência das crianças na diversidade de tarefas e práticas escolares, o que gera uma economia nas ações das professoras. Sobre este aspecto, Rose pondera;

Em nosso tempo, a economia, na forma de um modelo de racionalidade econômica e de escolha racional [...] na forma de um modelo de indivíduo psicológico, tem sido a base de tentativas similares de unificação da conduta (de vida em torno de um modelo do que seja a subjetividade apropriada. (ROSE, 2011, p. 48).

Pode-se entender os combinados como “não tanto uma questão de ordenar, controlar, comandar a obediência e a lealdade, mas de aprimorar a capacidade dos indivíduos de exercer autoridade sobre si mesmos.” (ROSE, 2011, p. 95). Sobre este aspecto, o seguinte excerto ilustra bem a questão: “*Como novidade implantamos o dia do brinquedo, que contribuiu para que as crianças cuidassem de seus pertences pessoais como também aprendessem a dividi-los* (Parecer de A)”. Aqui trata-se da questão administrativa de cada criança gerenciar a si mesma cuidando de seus pertences, gerando uma economia nas ações das professoras com relação à sua independência. Rose pondera que:

Entretanto, nossa experiência de nós mesmos como certo tipo de pessoas - criaturas livres, autorrealizadoras, dotadas de poderes pessoais – é o resultado de uma série de tecnologias humanas, tecnologias que tem como objeto as maneiras de ser do ser humano. (ROSE, 2011, p. 45).

No excerto acima, percebe-se que a implantação do dia do brinquedo é uma prática que pretende fazer com que as crianças cuidem de seus pertences pessoais e aprendam a dividir. Seguindo a mesma linha argumentativa de Rose, as crianças são resultados das práticas que têm como efeito certas maneiras de ser, de se comportar, de se conduzir. Para Rose, a subjetivação ocorre em um contexto intencional de narrativas por meio de um “complexo de aparatos, práticas, maquinações e composições dentro dos quais o ser humano foi fabricado, e que pressupõem e participam de relações particulares com nós mesmos.” (ROSE, 2011, p. 23), isso se configura em um exercício de poder. Também pode-se perceber a

fabricação da criança empreendedora através de práticas consolidadas como democráticas, de acordo com o autor:

[...] o empreendedorismo, neste sentido refere-se a uma série de regras para a conduta da existência diária de uma pessoa: energia, iniciativa, ambição, cálculo e responsabilidade pessoal. [...] o self empreendedor é, portanto, um ser tanto ativo quanto calculador, um self que calcula sobre si próprio e que age sobre si mesmo a fim de se aprimorar. O empreendedorismo, em outras palavras, designa uma forma de governo que é intrinsecamente 'ética': o bom governo deve ser baseado nas maneiras pelas quais as pessoas governam a si próprias. (ROSE, 2011, p. 215).

Neste mesmo sentido, Elias corrobora: “Um desses atributos do lado positivo é o orgulho que têm as pessoas altamente individualizadas de sua independência, sua liberdade e sua capacidade de agir por responsabilidade própria e decidir por si.” (ELIAS, 1994a, p. 90). Aqui pode-se estabelecer uma intrínseca relação entre Elias e Foucault, para um decidir por si (autorregulação), para o outro, o governo de si.

Em nossa sociedade, exige-se das crianças um comportamento rigorosamente regulado na contenção dos seus afetos, de suas pulsões e no trato com os outros e consigo mesmo. Este processo envolve práticas sutis de autorregulação que, operando com mais facilidade, atuam na psique modificando a estrutura da personalidade. “E de maneira geral é também assim que essa necessidade de subordinar emoções momentâneas a objetivos mais distantes se difunde.” (ELIAS, 1994b, p. 195).

Pode-se inferir que a escola (Educação Infantil), como agência civilizadora, modela a conduta das crianças desde pequenas. Nela, intensificou-se a percepção de criança civilizada, entendida aqui como internalização de normas, condutas e padrões sociais.

Vale ressaltar que só somos civilizados porque estamos inseridos numa teia de interdependência desde que nascemos, assimilando comportamentos modelados pelos outros, normas e regras de conduta, que alteram a psique humana, ou seja, a estrutura da personalidade. Nesse sentido, Elias afirma que:

Todo indivíduo nasce num grupo de pessoas que já existiam antes dele. E não é só: todo indivíduo constitui-se de tal maneira, por natureza, porque precisa de outras pessoas que existam antes dele para poder crescer. Uma das condições fundamentais da existência humana é a presença simultânea de diversas pessoas inter-relacionadas. (ELIAS, 1994a, p.23).

Para Elias (2004), os diferentes aspectos do desenvolvimento humano se entrelaçam no processo, por isso, no processo civilizador pode-se observar que a mudança na estrutura psicológica do indivíduo transforma seu comportamento. Ele pondera que:

No atual estágio de desenvolvimento da teoria sociológica dos processos, a maneira como interagem e se entrelaçam os diferentes aspectos do desenvolvimento da personalidade de uma pessoa ainda não foi claramente entendida. Os aspectos biológicos, psicológicos e sociológicos desse desenvolvimento são objetos de disciplinas diferentes, que trabalham independentemente. Assim, os especialistas costumam apresentá-los como existindo em separado. A verdadeira tarefa da pesquisa, contudo, consiste em compreender e explicar como esses aspectos se entrelaçam no processo e em representar simbolicamente seu entrelaçamento num modelo teórico com a ajuda de conceitos comunicáveis. (ELIAS, 1994a, p. 153).

Elias (2004) faz crítica ao desenvolvimento das áreas especializadas/fragmentadas, que tentam explicar o desenvolvimento humano em forma de compartimentos. Para ele, os sujeitos se desenvolvem nas relações de interdependência. Nesta significação, o desenvolvimento ocorre de forma simultânea, interdependente. O autor nos leva a refletir sobre a criança e o seu desenvolvimento. Uma vez que as crianças, atualmente, passam grande parte do tempo enclausuradas nas instituições de Educação Infantil, é importante refletir como as instituições educativas têm levado a cabo o processo civilizatório das crianças face ao discurso de autonomia, de independência e do protagonismo infantil, considerando que os sujeitos em relação têm pouca margem de manobra.

De acordo com Elias e Foucault a disciplina exercida sobre o corpo se configura em um processo de civilização e docilização dos comportamentos, sob este aspecto Silva et. al. considera-se que:

A partir da retomada conjunta e comparada dos escritos de Norbert Elias e Michel Foucault, nos permite avançar no entendimento de que a disciplina exercida sobre os corpos na trama das relações de interdependências sociais representam um esforço de “civilização” e “docilização” dos comportamentos e dos desejos; impondo classificações, esquadrinhando e rotulando a conduta individual e social, sempre tendo por referência as relações estruturantes (objetivas e subjetivas) de poder e, além disso, revelando a incessante busca por algo que o indivíduo não poderia, sozinho, compreender, tampouco identificar – uma verdade sobre seu corpo e sua alma. (SILVA et al., 2014, p. 270-271).

Mediante isso, pode-se inferir que a escola, enquanto instituição civilizadora, desempenha um importante papel no desenvolvimento infantil no que diz respeito à manutenção do processo civilizador: condução da boa conduta a partir da inculcação de regras de controle de comportamentos, emoções, autoconsciência e valores morais. Elias nos mostra que não há um desenvolvimento compartimentado e fragmentado. Ele se opõe à concepção psicologizada do desenvolvimento humano e não concebe o indivíduo como um *homo clausus*. Para ele, o desenvolvimento humano ocorre de forma simultânea, interdependente e gradativa em uma perspectiva de processo em que os indivíduos se desenvolvem de forma entrelaçada nas diferentes tramas configuracionais das quais eles fazem parte.

É nesta rede de interdependência que as crianças dependem desde tenra idade da orientação dos adultos para tornarem-se civilizadas. Por isso, o espaço escolar é um local privilegiado das relações civilizadoras das crianças, não somente para ensino de conteúdos formais, mas também apreensão de comportamentos e simultâneo desenvolvimento por meio das práticas. A Educação Infantil, por meio das práticas, regula e controla as condutas com intuito de produzir sujeitos mais autorregulados ao exercer uma certa disciplina sobre si, assim sendo:

Como podemos ver, o projeto educacional moderno é um projeto civilizador, definindo condutas para os seres humanos no intuito de tornar sujeitos civilizados [...]. A administração escolar, cuja centralidade neste projeto é inquestionável, também produz o discurso sobre a infância e os ideais de civilização, de modo a acionar uma pedagogia que há séculos, vem contribuindo de forma eficiente na disseminação do poder disciplinar e na constituição do sujeito moderno. (SILVA; MELO, 2013, p. 154).

A tarefa que tentou-se empreender foi a de tornar visível como a Educação Infantil opera por meio de discursos e práticas na construção de subjetividades mais individualizadas, autorreguladas, ou mais civilizadas. Objetivos civilizadores são transformados em práticas e avaliados, transparecendo como resultado de desenvolvimento.

Neste sentido, reitera-se o papel das instituições de Educação Infantil como agências civilizadoras e conclui-se que a criança desde o seu nascimento é inserida em uma sociedade que já existia antes e nela passa a aprender seus padrões sociais e culturais, tornando-se um determinado tipo de subjetividade ao longo do tempo. Nesta inserção, a instituição de Educação Infantil desempenha importante papel juntamente com a família na manutenção do processo civilizador.

Em resumo, afirma-se a importância da Educação Infantil como agência civilizadora em que os discursos reverberam em práticas que conduzem, disciplinam e autorregulam o corpo e a mente das crianças escolarizadas. À vista disso, concorda-se com Pooli (2008), ao dizer que a escola deveria ser compreendida como uma das mais importantes agências de civilização.

6.2 PARECER DESCRITIVO: TECNOLOGIA DO EU, NARRAR E GOVERNAR A SI MESMO

Aqui, problematizo, analiso e discuto os dados empíricos oriundos das entrevistas. Mas, antes, considera-se importante lembrar, como já dito no capítulo três, que, para compreender-se a avaliação tal qual como se apresenta hoje na Educação Infantil, é preciso dizer que o deslocamento de uma avaliação mais tradicional para uma avaliação mais democrática ocorreu, segundo Hattge (2013), com o advento da Escola Nova, quando passou a acontecer uma avaliação mais contínua, progressista e de diagnóstico, alicerçada na ideia de desenvolvimento natural da criança herdado de Rousseau. A esse respeito, Corazza (1995, p. 48) argumenta que:

A teoria escola novista foi a primeira a modificar os procedimentos avaliativos da dita "escola tradicional", [...] eleitos como documentos privilegiados para expressar os resultados obtidos [...] os Pareceres Descritivos vêm, desde então, sendo legitimados no campo educacional, como bastante avançados em relação à "cruza impiedosa" das notas e mesmo dos conceitos, pelo fato de promoverem uma avaliação mais humanizada e humanizadora, realizada sobre um harmônico processo educativo, ambos adequados ao "verdadeiro desenvolvimento" [...]. (CORAZZA, 1995, p.48).

Parte-se do pressuposto de que a avaliação na Educação Infantil está alicerçada no discurso de democracia, de processualidade para acompanhar e registrar o contínuo desenvolvimento, isso incide sobre as professoras a serem descritas, decifradas, autoavaliadas por meio da reflexão sobre si e sobre as crianças, ambas são conduzidas e reconduzidas ao processo esperado. Pode-se dizer que professoras e crianças nesta operação contínua são documentadas e governadas.

Na atualidade, o discurso sobre a avaliação tem ênfase sobre o processo e não sobre o produto, prioriza os aspectos qualitativos e tem uma dimensão formativa, além de “um olhar mais descritivo acerca de mecanismos de aprendizagem e construção do conhecimento pelo aluno.” (KLEIN, 2013, p. 174). “Se a avaliação se

dá durante o processo de aprendizagem, ela passa a ser uma constante nas práticas pedagógicas, que conseqüentemente, são mais vigiadas, tanto no plano individual quanto coletivo.” (KLEIN, loc. Cit.). Assim sendo, sob o argumento de acompanhar o contínuo desenvolvimento das crianças professoras e crianças são mais controladas.

Conforme conjunto de enunciados presentes nesta pesquisa, percebe-se que as participantes compreendem que o parecer descritivo, além de comunicar sobre o desenvolvimento das crianças, tem o intuito de tornar visível a progressão do seu desenvolvimento durante um determinado período, bem como o trabalho realizado pelas professoras. Arrisca-se a dizer que o discurso das participantes está muito bem concatenado com o discurso sobre a avaliação na Educação Infantil, estando em conformidade com os documentos norteadores⁴⁸ mencionados no capítulo três, pois elas compreendem que o parecer integra o processo, que ele não é avaliação em si. Ou seja, não tem a pretensão de apresentar um resultado como apto ou não, maduras ou imaturas, se aprendeu ou não, portanto, elas compreendem que não se trata em mensurar o desenvolvimento como no Ensino Fundamental, por meio de notas ou conceitos. Pelo contrário, as participantes, ao serem questionadas sobre o que é, para que serve, ressaltaram que, além de comunicar sobre a criança, ou seja, sobre o seu desenvolvimento, ele é muito mais diretivo e reflexivo do trabalho das professoras.

Dessa forma, o objetivo deste trabalho é mostrar as estratégias e táticas que envolvem essa prática (parecer descritivo), sem a pretensão de advogar sobre as suas qualidades ou sobre suas deficiências, mas problematizá-lo, observando a sua lógica e produtividade, sendo assim, nesta seção, as discussões centram-se no parecer descritivo como prática autoavaliativa do trabalho das professoras. É possível dizer que o parecer descritivo é um dispositivo de governamento, que opera poderosamente na condução das condutas, conforme versa o discurso das participantes dessa pesquisa, onde busca-se descrever o dispositivo pedagógico, sua estrutura e seu funcionamento.

Na análise dos enunciados que segue mais adiante, procura-se pensar diferente sobre essa prática, rejeitando as formas dominantes impostas pelo discurso avaliativo “[...] trata-se de mostrar a lógica geral dos dispositivos pedagógicos que constroem e medeiam a relação do sujeito consigo mesmo [...]” (LARROSA, 1994, p. 37).

⁴⁸ Referenciais para Estudos e Planejamento na Educação Infantil – Planejamento e Avaliação, ofício circular 011/2017, LDB e DCNE.

O que tento mostrar é que professoras e crianças são constituídas pelo dispositivo de governamentalidade, para isso relaciona-se o discurso com as práticas derivadas dele, analisando-os de forma interdependente. Procura-se fazer um movimento de desfamiliarização do discurso dominante sobre o parecer descritivo, para isto, a seguinte problematização transparecerá no decorrer das análises, como os dispositivos pedagógicos de avaliação (pareceres descritivos) na Educação Infantil inventam a docência e suas práticas no contexto dos discursos pedagógicos contemporâneos.

Na análise dos enunciados observou-se a ênfase na reflexão por parte das professoras para potencializar o desenvolvimento das crianças, “na medida que a linguagem é entendida como um elemento constitutivo das práticas, tais palavras são analisadas como produtos de determinados discursos quanto produtoras dos objetos que supostamente descrevem.” (DAL’IGNA, 2013, p. 186). Examinando os dados empíricos, observou-se a recorrência das palavras melhorar, refletir, mensurar o trabalho, direcionar, avaliar o processo, autoavaliação, avanços do trabalho, avaliar o trabalho e avaliar o desempenho profissional, podendo observar-se que estas palavras indicam ações efetuadas sobre si mesmo, destarte, as professoras são dirigidas a pensar em suas ações, suas práticas e simultaneamente pensar em seu trabalho. Uma operação psicológica que ocorre no interior de cada professora, realizada por ela mesma, e que reverbera na transformação de seu trabalho. Sendo assim, pode-se afirmar que o parecer descritivo é um dispositivo de governo tanto das professoras quanto das crianças. Dito de outro modo, Larrosa (1994, p.50) argumenta que:

O que se pretende formar e transformar não é apenas o que o professor faz ou o que sabe, mas, fundamentalmente, sua própria maneira de ser em relação a seu trabalho. Por isso a questão prática está duplicada por uma questão quase existencial e a transformação da prática está duplicada pela transformação pessoal do professor.

O parecer descritivo pode ser relacionado a uma estratégia de autovisualização, verbalização e fabricação de eus. Pode-se inferir que, por meio dessa prática, nos tornamos sujeitos autogovernáveis, uma prática em que nos autodeciframos, nos autoconhecemos, nos autoavaliamos e comunicamos sobre o nosso trabalho e construímos uma determinada imagem de educação, de CMEI, de professora e de criança, realizando um certo tipo de jogo que possui certas regras,

como ver-se-á mais adiante quando aborda-se a análise da interdição do discurso negativo da criança. Trata-se de “[...] um professor reflexivo, capaz de examinar e reexaminar, regular e modificar [...] tanto a sua atividade prática quanto, sobretudo, a si mesmo, no contexto dessa prática profissional.” (LARROSA, 1994, p. 49). Isso significa a transformação das ações práticas pela modificação das professoras que “se observa, se decifra, se interpreta, se julga, se narra e se domina.” (Ibidem, p. 58).

Ainda com relação à dimensão reflexiva dos pareceres descritivos exaltada no conjunto de enunciados, considera-se que possibilita a visualização da pergunta “como me vejo?”, cunhada por Larrosa (1994, p. 59). De acordo com o autor, a reflexão proporciona o autoconhecimento:

Possibilitado por uma curiosa faculdade do olho da mente a saber, a de ver o próprio sujeito que vê. Seja por ‘reflexão’ através de um espelho que faz ‘dar volta a luz’ e apresenta à mente sua própria imagem exteriorizada, seja porque o mesmo olho da mente é capaz de ‘voltar-se sobre si mesmo’, de ‘virar-se para trás’ ou para ‘dentro’.

Larrosa (1994) afirma que a reflexão como espelho da mente ocorre como espelho mais ou menos deformado, não transmite uma imagem fiel, precisa, mas de uma série de imagens falsas, uma imagem borrada, não muito nítida. O autor afirma que existem obstáculos opacos ou filtros intermediários que distorcem a imagem, o que faz com que algumas coisas se tornem invisíveis. Deste modo, todo esse esforço de autotransparência não pode converter uma imagem total, completa, absoluta e plena das professoras e das crianças, mas se converte, de acordo com o autor, em um ideal pedagógico e terapêutico.

Dada à importância do papel da reflexão, conforme Santos e Klaus (2013, p. 65) “foi no século XV e XVI que surgiram novas formas de governar, porém, as formas das artes de governar não conseguem entrar em funcionamento antes do século XVIII”. O parecer descritivo também é uma tecnologia do eu, a qual é definida por Foucault como práticas que:

Permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com ajuda dos outros, certo número de operações sobre o seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmos com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade. (FOUCAULT, 1990, p.48).

Atualmente, a avaliação é compreendida como um processo mais aberto e sutil, mas que opera com forte intencionalidade de acompanhar o desenvolvimento, de demonstrar o currículo praticado e comunicar as aprendizagens, bem como opera no controle dos indivíduos.

O parecer descritivo é um dispositivo em que ocorre a escrita de si. Ao escrever sobre as crianças, as professoras também escrevem sobre si. Segundo Foucault (1982):

Com o advento da era helênica, a escrita prevalece e a dialética real transfere-se para a correspondência. O cuidado de si torna-se constantemente ligado à prática da escrita. O si é algo para se escrever a respeito, um tema ou objeto (sujeito) da prática escrita. Esta não é uma característica moderna, nascida da reforma ou do romantismo; é uma das mais antigas tradições ocidentais. (FOUCAULT, 1982, p. 334).

Foucault nos diz que “a experiência de si foi intensificada e ampliada pelo ato de escrever.” (Ibidem, p.335). O excerto a seguir (QUADRO 8) demonstra “uma relação desenvolvida entre a escrita e a vigilância” (Ibidem, p. 333), entre o trabalho das professoras e o desenvolvimento das crianças por meio da reflexão.

QUADRO 8 - PARECER DESCRITIVO - A REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO

“[...] Na verdade, o parecer descritivo eu acho que... define assim um pouco do que é trabalhado com a criança, o que ela desenvolveu, o que deu certo de repente, o que não deu, o que pode ser melhorado” (Professora B)

FONTE: A autora (2021)⁴⁹.

Aqui prevalece o caráter reflexivo do instrumento sobre aquilo que se fez e o que precisa ser melhorado, orientando a professora a seguir determinada direção, bem como, demonstra o currículo praticado pelas professoras e pelas crianças ao dizer que apresenta um pouco do que foi o trabalho e o que a criança desenvolveu. Ao refletir sobre o desenvolvimento da criança, simultaneamente, a professora dirige o olhar para o seu próprio trabalho, assim sendo, visualiza-se aqui uma relação de força da professora sobre ela mesma.

⁴⁹ Enunciados organizados pela autora a partir das entrevistas realizadas com as participantes da pesquisa.

Na análise do excerto observou-se a dimensão jurídica do dispositivo, pois demonstra a atribuição de valores positivo e negativo entre o que deu certo e o que precisa ser melhorado. Segundo Larrosa (1994, p. 78), “[...] o juízo é inseparável do ato que o diz”.

No âmbito moral, enquanto normativo e jurídico, ver-se, expressar-se e narrar-se converte-se em julgar-se. E julgar-se supõe que se dispõe de um código de leis em função das quais se julga [...] a pessoa converte-se em um caso para si própria”. (Ibidem, p. 75).

Trata-se de uma visão administrativa do seu eu, as professoras são administradoras de si mesmas desejando “realizar um ajuste entre aquilo que gostaria de ter feito e aquilo que fez, reativar as normas de conduta, não escavar sua culpa.” (FOUCAULT, 2004, p. 342). Percebe-se que ocorre a autorregulação das ações, como ressaltado pelo autor que:

[...] Não é uma questão de descobrir a verdade sobre o assunto, mas de lembrar da verdade, de recuperar uma verdade que havia sido esquecida. Segundo, o sujeito não se esquece de si, de sua natureza, de sua origem, ou de sua afinidade sobrenatural, mas das normas de conduta, do que ele deveria ter feito. Terceiro, a recapitulação dos erros cometidos [...] é a medida da diferença entre aquilo que foi feito e aquilo que deveria ter sido feito. Quarto, o sujeito não é a base de operação para o processo de decifração, mas é o ponto onde as normas de conduta se aglutinam na memória. O sujeito se constitui a interccção entre as ações que devem ser reguladas e as regras para aquilo que deve ser feito. (FOUCAULT, loc. Cit.).

Com a finalidade de colocar em ação os propósitos escolares, o excerto citado demonstra a intencionalidade pedagógica por parte da professora que:

[...] Não age de forma neutra. Atua dentro de um contexto com o qual deve lidar, questionar, aderir, se inserir, rejeitar, negociar, mas que para o bem ou para o mal, possui poder significativo para colocar em ação o currículo escolar e seus princípios e intenções sociais. A docente é, portanto, um agente estratégico nesse papel disciplinador e normalizador da escola [...]. (PIZZI, ALVES, 2010, p. 302).

Assim, pode-se inferir que, durante a escrita do parecer existe um direcionamento da conduta da professora, que buscará outras estratégias para que a criança alcance o resultado ou objetivo esperado, como reitera o (QUADRO 9):

QUADRO 9 - PARECER DESCRITIVO: REFLEXÃO SOBRE OS OBJETIVOS ATINGIDOS OU NÃO

“Então, [...] eu acho que avaliar qual que é o processo que nós professores estamos fazendo pra atingir aquele objetivo com a criança” (Professora I);

“[...] Um momento que você para pra refletir qual foi as tuas ações pra chegar naquele objetivo, né? Será que eu dei o meu melhor pra chegar até ali? O que que eu não fiz que não consegui atingir aquela criança né? Então eu vejo bem com esse olhar sabe?” (Professora I).

FONTE: A autora (2021)⁵⁰.

Percebe-se que as condutas das professoras e das crianças são dirigidas para o fim que se almeja alcançar, à medida que as professoras conduzem as crianças ao estado a ser objetivado, refletindo sobre o processo por meio das práticas aplicadas.

Aqui, acredita-se ficar visível o exercício do poder, professoras com o importante papel de personagem, narradoras e juízas de si. Quando a participante I ressalta que é “um momento para refletir qual foram as tuas ações”, ainda deduz-se que as professoras desempenham papel de juiz e acusado, analisando e julgando suas próprias ações, emitindo julgamento sobre si.

Professoras, crianças, práticas e aprendizagens descritas nas narrativas dos pareceres descritivos, como asseguram os autores.

Ao escrever os conhecimentos a serem avaliados ou não, o professor também inscreve o que perpassa pela ordem do discurso escolar. Suas escritas estão implicadas em leis, formações continuadas, práticas que os fazem docentes desses conhecimentos, que os impulsionam a pensar [...] na aprendizagem. (KRUSSER; OLIVEIRA; KIPPER, 2019, p. 41).

Prosseguindo, ainda examinando os enunciados, percebe-se que, no momento de elaboração, ocorre a reflexão sobre os objetivos alcançados ou não pelas crianças e o simultâneo trabalho das professoras. Na atualidade se exalta o discurso sobre o desenvolvimento natural das crianças na Educação Infantil, enfatizando o desenvolvimento pleno de cada uma, respeitando seus tempos, suas especificidades, sua cultura, porém, o desenvolvimento não é algo dado, é planejado, direcionado, é objetivado por meio das práticas, há objetivos a serem atingidos, para isso planejam-se práticas visando ampliar o desempenho das crianças (isso será problematizado na seção 6.3). Pensa-se sempre no desenvolvimento das crianças, desenvolvimento este

⁵⁰ Enunciados organizados pela autora a partir das entrevistas realizadas com as participantes da pesquisa.

que não ocorre de forma naturalizada, o sujeito é fabricado mediante práticas e discursos que o constituem no que é, por isso, acredita-se necessário nos desfamiliarizarmos da ideia de desenvolvimento natural do sujeito pleno:

O sujeito individual descrito pelas diferentes psicologias da educação [...] que desenvolve de forma natural sua autoconsciência nas práticas pedagógicas [...] não pode ser tomado como um dado não problemático. [...] Posto que é aí, na articulação complexa entre discursos e práticas [...], que ele se constitui no que é. (LARROSA, 1994, p. 40).

Mediante isso, pergunta-se: quando é que nós formamos sujeitos plenos? Considerando que, o ser humano está sempre almejando alcançar um certo grau de desenvolvimento, passa-se a vida toda movendo-se na direção de alcançar o tão sonhado desenvolvimento pleno, pois pleno significa: “cheio, completo, inteiro”. (AMORA, 2009, p. 551). Diante desta argumentação, sabe-se que o desenvolvimento nunca está pronto e acabado, pois os indivíduos se desenvolvem durante a vida toda. Sobre este aspecto, Foucault (2004, p. 339) argumenta que “[...] esta realização só está completa no momento imediato anterior à morte.” Assim sendo, as práticas pedagógicas são planejadas e adaptadas para que ocorra o desenvolvimento das habilidades das crianças, ou seja, tem o intuito de moldá-las para serem os cidadãos do futuro. As professoras são acometidas pelo pensamento evolucionista, o qual as faz planejar continuamente ações vislumbrando alcançar este pleno desenvolvimento, quando se pensa que atingiu determinado objetivo do desenvolvimento, passa-se a perseguir outro, e outro e assim por diante, parece que o pleno desenvolvimento se afasta cada vez mais (VEIGA-NETO, 2012) “[...] entretanto, este é um empreendimento nunca alcançado plenamente, nunca finalizado.” (BUJES, 2002, p. 187).

Seguindo também o raciocínio de flexibilidade do trabalho do professor e do desenvolvimento das crianças, o enunciado a seguir demonstra que o parecer descritivo tem o papel para além de comunicar aos pais sobre o desenvolvimento das crianças e sobre o trabalho da instituição, conforme expressa o artigo 10 das DCNEI (2009), aventura-se a dizer ser uma prática de autodecifração de si, como pode se observar neste trecho:

QUADRO 10 - PARECER DESCRITIVO: AUTODECIFRAÇÃO DE SI – CONHECE-TE A TI MESMO

“Então eu acho que é muito importante sim esse trabalho, ... pra dar esse retorno pros pais e pra gente mesmo, saber ó aqui eu acertei, ó aqui não deu tão certo, o que a gente pode

mudar, o que a gente pode fazer de diferente, sabe? o que a gente pode continuar que deu certo... então eu acho que não pode faltar a avaliação!” (Professora B).

FONTE: A autora (2021)⁵¹.

Pode-se perceber que há um direcionamento da consciência ao pensar o que deu certo e o que não deu. Pode-se dizer que se emprega a máxima délfica greco-romana problematizada nos escritos de Foucault “conhece-te a ti mesmo”. (VEIGA-NETO, 2017, p. 83), pois ao descrever sobre o desenvolvimento das crianças, as profissionais tomam consciência do seu próprio trabalho. Permitem às professoras, “narrar-se, ver-se, expressar-se e dominar-se” (VEIGA-NETO, loc. Cit.), ou seja, ao realizar tais descrições a consciência é direcionada a pensar sobre o que fez, o que não fez e o que precisa ser realizado. De acordo com o (QUADRO 10), a escrita do parecer descritivo é uma ação de conhecimento de si no qual as professoras fazem um autoescrutínio, “um retiro dentro de si” (FOUCAULT, 2004, p. 334), um esforço que se converte em uma autobiografia do seu próprio trabalho.

Trata-se de uma prática interior, autoavaliativa que se volta para si mesmo, para os seus próprios pensamentos, o que gerará reflexões sobre suas próprias insuficiências. Aqui vê-se o exercício do poder, parecer descritivo enquanto dispositivo de condução da conduta tanto das professoras quanto das crianças.

[...] Como instrumento de exercício do poder, exerce poder sobre a conduta de crianças e adultos, ao capturar não apenas as ações em curso já realizadas, mas também aquelas ainda por vir, numa operação que tem evidente propósito de regular tais processos de forma mais ampla e minuciosa possível. (BUJES, 2002, p. 118).

Parece-nos que ele demonstra dupla função, além de comunicar aos pais e responsáveis sobre o desenvolvimento da criança, é um instrumento de produção de subjetividade (professoras e crianças) rumo a uma condução desejada.

[...] o professor, ao emitir seu conhecimento a respeito do aluno, posicionando-o, nomeando-o, também está se anunciando no parecer. Logo o professor, ao escrever pareceres descritivos, também se ‘inscreve’ neles. (KRUSSER; OLIVEIRA; KIPPER, 2019, p. 44).

⁵¹ Enunciados organizados pela autora a partir das entrevistas realizadas com as participantes da pesquisa.

Pode-se assemelhar a construção dos pareceres a uma prática confessional⁵² em que as professoras, ao escreverem tal discurso sobre as crianças, discorrem sobre si mesmas, de modo a

distinguir entre o verdadeiro e o falso a respeito do que ocorre nos pensamentos, assim como extrair verdades neles escondida e produzi-la como discurso com base na obediência integral, são aspectos fundamentais da direção da consciência. (CANDIOTTO, 2008, p. 103).

“Mais de que um juiz de si próprio, examinar a consciência é colocar-se na posição de administrador de si mesmo, no sentido daquele que faz uma inspeção minuciosa de si mesmo [...]” (Ibidem, p. 109). Todo esse esquadramento reflexivo sobre suas ações docentes reverbera no que Foucault denominou de hermenêutica do sujeito. Sobre a hermenêutica do sujeito Júnior ressalta que:

[...] A Hermenêutica do Sujeito predomina o tema “o cuidado de si” que se articula necessariamente com “o conhecimento de si”, sendo este alcançado através de práticas que, em maior ou menor grau, envolvem leituras e consequentemente interpretações. [...] o sujeito é interpretante do mundo, da natureza e do outro, mas não deixa de ser interpretado. É na dinâmica de um sujeito que é simultaneamente intérprete e objeto interpretado, que ele dirige sua atenção para si e também se interpreta. [...] Contudo, Foucault abre espaços, indicando talvez a possibilidade de que esse sujeito também se torne senhor de suas interpretações, podendo assim tomar parte na sua própria constituição. (JÚNIOR, 2009, p. 7).

Não poderia deixar de dizer que toda essa questão interpretativa de si mesmo é quase terapêutica, professoras empreendedoras de si mesmas, capazes de autotransformar-se e gerenciar a si mesmas, intérpretes e objeto de si mesmas, portanto, pela experiência de si, investem em seu próprio capital humano podendo melhorar sua produtividade. Penso que professoras gerenciadoras de si constroem seu “Curriculum Vitae”, conforme afirma Veiga-Neto:

Em outras palavras, [...], cada um vai se narrando, se vendo, se julgando, de modo a constituir sua subjetividade segundo uma intrincada combinação

⁵² De acordo com Bujes (2002, p. 147), “a confissão como uma das estratégias para a produção da verdade já era conhecida no Ocidente, antes desse período. A Igreja Católica a regulamentara no Concílio de Latão, 1215. Do que se trata agora, é a transformação da prática religiosa que se passa a uma tecnologia. Isso ocorre pela intensificação das prescrições, dos rituais e também pela definição da instância que deve ouvir o confidente. A partir do século XVI, esta prática se desloca para outros domínios que não o religioso. Ela passará progressivamente a estar presente nos hospitais, nas prisões, na escola, nas instituições judiciárias, na família, sendo cada vez mais o indivíduo incitado a produzir verdade sobre si mesmo”.

entre aquilo que ele quer ser, aquilo que ele pensa que deve ser, aquilo que ele pensa que é, aquilo que ele conseguiu fazer, aquilo que ele espera que os outros pensem e vejam quem ele é e assim por diante. (VEIGA-NETO, 2012, p.13).

Assim, ao elaborar pareceres descritivos é possível tornar visível o currículo praticado pelas professoras, podendo inferir-se que professoras e crianças são subjetivadas por essa tecnologia de governo do eu.

Percebe-se, ainda, de acordo com o conjunto de falas, que as professoras compreendem que o parecer descritivo comunica sobre o desempenho das crianças, mas também é autoavaliativo do desempenho das professoras que, avaliam sua própria prática. Observou-se que: “o professor se escreve e inscreve à docência posta em ação no currículo escolar.” (KRUSSER; OLIVEIRA; KIPPER, 2019, p.40). No (QUADRO 11) pode-se observar a autoavaliação do trabalho das professoras, a experiência de si intensificada através da reflexão pelo ato de escrever:

QUADRO 11 - PARECER DESCRITIVO: INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE SI

[...] É como se fosse uma avaliação [...] do seu trabalho, ver como que foi [...] os avanços [...] do seu trabalho [...] diante das propostas que você aplicou com as crianças durante o semestre [...] O professor poder se avaliar, poder ver como que tá sendo legal o que ele tá trabalhando, as propostas que ele tá desenvolvendo, né? É uma forma de avaliar pra ele, como tá sendo o seu trabalho e a criança e no geral [...] É uma maneira de você estar avaliando o seu trabalho [...] tanto você quanto a criança” (Professora E).

“[...] O parecer descritivo... eu vejo [...] como uma forma da gente não somente tá avaliando a criança [...]” (Professora I).

FONTE: A autora (2021)⁵³.

Percebe-se no (QUADRO 11) a afirmativa das professoras de que na escrita do parecer ocorre a avaliação do seu trabalho. Pode-se inferir que o parecer reverbera em ações para melhorar o ensino e a aprendizagem, permite que as professoras reflitam sobre suas práticas, suas experiências e em pontos que devem ser aprimorados para que as crianças atinjam o desenvolvimento esperado. Trata-se da transcrição do exame de consciência ao final do semestre em que todos os detalhes considerados importantes estão presentes, significa contar alguns detalhes do cotidiano. “Aquilo que entendemos por reflexão pedagógica começou historicamente

⁵³ Enunciados organizado pela autora a partir das entrevistas realizadas com as participantes da pesquisa.

a estruturar-se à volta da possibilidade de um conhecimento da alma infantil.” (Ó, 2003, p. 118), “nesta produção de subjetividades situa-se a escrita dos pareceres descritivos, visto que ao avaliar, há também o controle a regulação e o disciplinamento de si.” (KRUSSER; OLIVEIRA; KIPPER, 2019, p. 34). Pode-se dizer que a escrita do parecer descritivo é autorregulativa e disciplinadora das professoras:

Assim, o parecer dito pelo professor diz de si, diz do aluno, a escola, portanto o currículo compreendido como um conjunto de atitudes, valores e comportamentos que são ensinados através das relações sociais, das práticas e da configuração [...]. (Idem, 2019, p. 39).

Podemos dizer que no momento da escrita de tais pareceres, ocorre o que Foucault denominou de governo de si mesmo, neste mesmo sentido Veiga-Neto (2017, p. 85) reitera que “[...] um rico processo de subjetivação, em prol da liberdade e da capacidade de auto governo, de nós mesmos e de nossos alunos.” Para Mizukami (1986, p. 102) “a verdadeira avaliação do processo consiste na autoavaliação e/ou avaliação mútua e permanente da prática educativa.” Neste mesmo sentido, Bujes (2000), ao ponderar sobre o esquadramento do desenvolvimento da criança, ressalta que:

O saber assim produzido tem dois efeitos complementares e que se reforçam mutuamente: descrevem os processos pelos quais passam os sujeitos infantis no decorrer do seu desenvolvimento (caracterizando o que é normal e desejável neste desenvolvimento) e, ao mesmo tempo, serve de referência para que tais processos, assim descritos, sejam observados e avaliados e constituam as bases para novos aportes teóricos sobre os seus objetos. Nesta perspectiva, estes saberes ou disciplinas estão implicados em produzir os mesmos sujeitos que se esmeram em descrever. (BUJES, 2000, p.29-30).

Ao analisar o fragmento percebem-se duas ideias simultâneas:

QUADRO 12 - PARECER DESCRITIVO PARA MENSURAR O TRABALHO DOCENTE

“[...]Eu não acho que ele é importante pra avaliar as crianças, eu acho que ele é importante pra mensurar nosso trabalho, pra direcionar o nosso trabalho, pra direcionar pra onde estamos indo [...] (Professora J).

FONTE: A autora (2021)⁵⁴

⁵⁴ Enunciados organizados pela autora a partir das entrevistas realizadas com as participantes da pesquisa.

Por um lado, penso que o discurso da participante está alinhado à ordem do discurso sobre a avaliação na Educação Infantil, ao dizer que o parecer não é importante para avaliar as crianças, pois se entende que ele não é a avaliação em si, mas integra o processo e comunica sobre o desenvolvimento delas.

Por outro lado, a participante entende que ele é mais importante para o trabalho desenvolvido pelas professoras. Para a participante J, a potência do instrumento está na mensuração do trabalho do professor, para “mensurar e direcionar o nosso trabalho, pra direcionar pra onde estamos indo”. Sendo mais importante para o trabalho das professoras do que para comunicar às famílias. Pode-se observar que, além de mensurar o trabalho, opera na orientação da conduta ao caminho desejado.

Partindo do pressuposto discursivo de que o parecer não “indica nota final, ou resultado no boletim; aprovado ou reprovado” (FABRIS, 2011, p. 56), como acontece no Ensino Fundamental, considera-se pertinente desnaturalizar esse regime de verdade. Para tanto, questiona-se: o parecer descritivo não avalia? Ao descrever o processo vivenciado pelas crianças, as professoras percebem até onde cada criança, de modo individual, conseguiu avançar, bem como o grupo, o que precisa ser melhorado, quais estratégias poderão ser utilizadas, bem como projeção ou replanejamento do trabalho do professor, parece que o discurso pedagógico sobre a avaliação tenta negar essa dimensão avaliativa do instrumento. Portanto, ao descrever o processo, ao expressar sobre o desenvolvimento das crianças, as professoras expressam e avaliam a si mesmas, bem como refletem (avaliam) sobre o desenvolvimento da criança. Pode-se depreender que o discurso avaliativo na Educação Infantil tenta ocultar a dimensão avaliativa do instrumento, por isso ressalta-se que o parecer não avalia e sim comunica sobre o desenvolvimento/desempenho ou expressa o resultado desse desenvolvimento.

Considera-se o parecer como uma das tecnologias do eu que produz mais ou menos uma imagem de criança, de professora e de currículo contemplando, principalmente, a dimensão diretiva em conduzir as professoras por meio de processos psicológicos de exame da consciência em que cada uma é dirigida a refletir, a se interpretar, se decifrar, se narrar, se autoavaliar, se confessar, se expressar e se ver. Essa prática reverbera na autorregulação docente e no controle das práticas, se trata de uma tecnologia para formatação dos sujeitos orientando-os a seguirem em

determinada direção. Essas operações mentais mostram “a estreita vinculação da educação contemporânea com a marca Psi.” (BUJES, 2008, p. 119).

Prosseguindo as análises, passa-se a problematizar o discurso do replanejamento como estratégias para se alcançar o desenvolvimento esperado.

6.3 REPLANEJAMENTO COMO ESTRATÉGIA DE GOVERNAMENTO: A REMODELAGEM DAS CONDUTAS

Na observância do conjunto de falas a seguir, pode-se perceber que o replanejamento é o desdobramento da reflexão. É utilizado como estratégia para reconduzir as condutas, tanto das professoras quanto das crianças, nas palavras das professoras participantes da pesquisa “uma estratégia para melhorar a aprendizagem, subsídio para continuar os próximos planejamentos, para dar continuidade às propostas e ampliar o repertório”, retomando a discussão sobre o desenvolvimento iniciada na seção anterior.

De acordo com Elias (2017, p. 159) “[...] o “desenvolvimento” significa uma atividade, algo que as pessoas fazem tendo objetivos nítidos e com certo grau de planejamento”, assim, sendo, o conceito de desenvolvimento relaciona-se à evolução. Ainda segundo o autor, a evolução no decurso do jogo conscientemente orientada, torna-se uma sequência autorreguladora tendendo para uma determinada direção, deste modo, vê-se que o replanejamento é utilizado como uma ação consciente, estratégica para se alcançar o desenvolvimento planejado. Pode-se dizer que a nossa educação obedece a uma diretriz genealógica na qual o desenvolvimento é planejado, descrito, pensado, detalhado e diagnosticado, após, é replanejado de acordo com as peculiaridades de cada faixa etária, de cada agrupamento para que se possa alcançar o desenvolvimento almejado. Viu-se também na seção anterior que o desenvolvimento é objetivado por meio das propostas e quando as crianças não atingem a tais objetivos, realiza-se o replanejamento (objeto de estudo dessa seção) com o intuito de alcançar tais objetivos ou aprendizagens. Refere-se à tomada de novas decisões metodológicas para ajustar as práticas educativas para que as crianças possam alcançar o desempenho previsto.

Observou-se que o replanejamento é uma forma de redirecionamento do desenvolvimento, a recondução da conduta compromissada com um porvir.

Analisando os dados empíricos, percebeu-se a ênfase no replanejamento para assegurar o contínuo desenvolvimento das crianças. De acordo com o Dicionário Amora (2009), o conceito de desenvolvimento está relacionado à ação ou efeito de desenvolver-se, à ideia de crescimento e progresso. Portanto, pode se perceber o governamento mediante a tecnologia do eu, com vistas a buscar um certo grau de desenvolvimento das crianças, um certo progresso, uma certa evolução, atingir um certo objetivo a partir do replanejamento das propostas.

Constata-se que se trata de uma forma de objetificação das crianças, o processo de avaliação contínua e da aprendizagem normalizadora:

Essa transcrição das existências reais de cada um funciona como um processo de objetificação e de sujeito, portanto de fabricação da individualidade celular, orgânica, genética e combinatória, que têm a norma e os desvios como referência. (PORTOCARRERO, 2004, p. 175).

Ao colocar as crianças em um regime de visibilidade constante, examina-se e constrói-se a biografia individual de cada uma, que se tornou objeto observável, analisável e descrita. Trabalha-se de modo a “[...] analisar cada indivíduo em sua evolução, com seus traços, suas aptidões e capacidades, sob controle de um saber permanente.” (BUJES, 2002, p. 125). Trata-se do que Foucault chamou de Vigilância hierárquica.

Nesta linha argumentativa, o replanejamento como estratégia de governamento busca conhecer as crianças e traçar estratégias de governamento das condutas, logo, percebe-se a conexão entre os modos de conduzir os outros e a si mesmo, como justificam os fragmentos do (QUADRO 13):

QUADRO 13 - O REPLANEJAMENTO COMO ESTRATÉGIA PARA A RECONDUÇÃO DAS CONDUITAS

“[...] procurar outra estratégia que chame mais atenção” (Professora B);

“[...] desenvolver a partir do que a gente percebeu uma nova estratégia de aprendizagem” (Professora C);

“[...] eu consegui desenvolver isso, ah então talvez eu poderia trabalhar isso [...] em cima do que eu já desenvolvi” (Professora E);

“[...] isso me dá subsídio para continuar no semestre seguinte ou nos próximos planejamentos pra ir aprimorando o que foi trabalhado” (Professora H); e,

“[...] Então eu vou dar continuidade nisso que ela já sabe, eu ampliar esse repertório que ela já tem” (Professora I).

FONTE: A autora (2021).⁵⁵

Como se pode observar, refere-se à remodelação da conduta progressivamente por meio das práticas. “Se trata de uma marcha contínua, uma sequência prolongada de operações, sempre a se refazer [...]” (AQUINO; RIBEIRO, 2009, p. 60), onde as professoras “buscam conhecê-los e agir sobre eles a fim de [...] tornar possível seu aperfeiçoamento [...]” (Ibidem, p. 64). Observa-se que o replanejamento é uma consequência ou sequência da escrita dos pareceres descritivos, ou seja, da avaliação. É também a partir dele que as professoras estabelecem o que deve ser corrigido, melhorado ou repensado e qual a direção ou caminho que se pode seguir no projeto de formação da criança.

Pode se depreender que há uma persistência contínua quase ininterrupta na busca de procedimentos e estratégias ao longo do processo educativo para que as crianças se desenvolvam cada vez mais. Se trata da reorientação do processo sempre almejando alcançar sucessivos graus de desenvolvimento. Não obstante, visualiza-se um jogo de regulação das condutas das crianças e das professoras, o poder operando através da prática do replanejamento e reorientando as condutas, produzindo subjetividades.

Com relação ao replanejamento como estratégia para o desenvolvimento,⁵⁶ Krusser, Oliveira e Kipper (2019, p.37) argumentam que a elaboração dos pareceres:

[...] Dita procedimentos de avaliação como um processo mais abrangente que envolve não só a aprendizagem do aluno, como também a prática do professor. Portanto, é constituidor desses dois atores. Diz também [...] que o professor avalia todo o processo educativo para confirmar ou redimensionar sua programação, as relações que se dão em aula e escola na sua dinamicidade, com a pretensão de tornar viáveis as estratégias pedagógicas adequadas à promoção do sucesso escolar.

O replanejamento, tal como visto aqui, envolve “[...] o cálculo e a formatação das capacidades humanas” (Ó, 2014, p. 739) em que as condutas de professoras e crianças são reguladas, vemos que o governo opera como uma “dobradiça articuladora” (AQUINO; RIBEIRO, 2009) do trabalho das professoras e do

⁵⁵ Enunciados organizados pela autora a partir das entrevistas realizadas com as participantes da pesquisa.

⁵⁶ Nesta seção foi necessário alongar-se um pouco mais por conta das citações para poder explicar a questão do desenvolvimento.

desenvolvimento das crianças “orientada, neste caso, para alcançar um objetivo prático de governar as condutas em direção a determinados objetivos” (ROSE, 2015, p. 650). Neste caso, as professoras devem “não apenas expressar o conteúdo de verdade, mas aplicá-la habilmente e viver de acordo com ela” (COELEN, 2008, p.59), ou seja, não só descrever, mas conduzir a reformulação das práticas.

Sobre o desenvolvimento contínuo, Nobeert Elias, em seu livro intitulado *A Sociedade dos Indivíduos* (2004) ressalta que o processo de desenvolvimento e a representação simbólica do indivíduo se entrelaçam à sua experiência individual. Ele diz que “cada fase posterior do desenvolvimento atravessada por um indivíduo pressupõe uma sequência contínua dos estágios precedentes.” (ELIAS, 2004a, p. 153). O autor argumenta ainda que:

No caso do ser humano, a continuidade da sequência processual como elemento da identidade-eu está entrelaçada [...] à continuidade da memória. Essa faculdade é capaz de preservar os conhecimentos adquiridos e, portanto, as experiências pessoais de fases anteriores como meio de controle dos sentimentos e comportamentos em fases posteriores numa medida que não tem equivalentes nos organismos não-humanos. A imensa capacidade de preservação seletiva das experiências, em todas as idades, é um dos fatores que desempenham papel decisivo na individualização das pessoas. Quanto maior for a margem de diferenciação nas experiências gravadas na memória dos indivíduos no curso do desenvolvimento social, maior a probabilidade de individualização. (Ibidem, p. 154).

Assim, vê-se que replanejar continuamente propostas almejando o pleno desenvolvimento das crianças se relaciona à continuidade da memória propiciada por meio das experiências, almejando-se cada vez mais alcançar distintos níveis de desenvolvimento. Avista-se o exercício do poder que “consiste em conduzir comportamentos, quer dizer, em governar, no sentido de estruturar o eventual campo da ação dos outros.” (ÁLVAREZ-ÚRIA, 1996, p. 36). Trata-se em moldar, controlar, conduzir comportamentos e aptidões de acordo com padrão desejado,

a experiência de si, então, está associada àquelas práticas em que o sujeito ao debruçar-se sobre si mesmo se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, faz coisas consigo mesmo. (BUJES, 2002, p. 163).

Pode-se inferir que há um discurso de cunho desenvolvimentista. Dora Marín (2011) ressalta que, no final do século XIX e no século XX, passou-se a enfatizar nos discursos educativos que as instituições e professores oportunizem condições

necessárias para que aconteça o par “crescimento” e “desenvolvimento”. A autora salienta que:

Do lado daquela natureza infantil a ser cuidada, ajudada e protegida, assinala-se o processo educativo – o ensino, a instrução, a formação, a disciplina, o governo pedagógico – para garantir o desenvolvimento e/ou superação das condições naturais das crianças. Diante do reconhecimento de uma natureza presente na criança, aquela que no mesmo momento a coloca como parte do coletivo da ‘infância’ e a marca como sujeito particular. Surgiram diferentes tentativas para definir e descrever a natureza infantil e o que há nas crianças que serve de ‘matéria-prima’ do processo educativo: trata-se de potências, instintos, paixões, engenhos, inclinações, disposições, capacidades, vontades, temperamentos, tendências, necessidades, interesses e/ou desejos, esse algo parece constituir as “disposições primitivas” de Rousseau (1984), os ‘germes da humanidade de Kant (2003), as ‘realidades psíquicas’ de Herbart (1936; 2003), os ‘elementos da vida mental’ de Claparède (2007), etc. Qualquer nome que se dê para os constituintes da natureza infantil, ela é reconhecida e aceita como elemento central em todo processo educativo; portanto, conseguir o seu desenvolvimento aparece como tarefa obrigatória nas práticas pedagógicas, segundo assinalam as discussões educativas. (MARÍN, 2011, p. 108).

A autora afirma que “‘desenvolvimento’ e ‘crescimento’ aparecem com frequência para descrever tanto os propósitos e fins educativos com as crianças quanto o resultado dos próprios processos de avaliações e dos próprios processos escolares”. (Ibidem, p. 107). A aprendizagem como processo e como resultado da ação educativa pela transformação do sujeito ativo:

El aprendizaje como proceso y como resultado de la acción educativa, se torno um concepto clave em las discusiones pedagógicas, desde final del siglo XIX. Las llamadas “pedagogias activas” em medio de las discusiones de la psicología experimental y la biología evolutiva de la época, retomaron a propuesta de “sujeito ativo” de Rousseau y propusieron experiencias y actividades educativas centradas em la idea de transformación del sujeto por sua própria actividad através de los métodos llamados “activos”. (NOGUEIRA-RAMIREZ; MARÍN-DÍAZ, 2012, p. 27).

Marín (2010, p. 202) ressalta que houve a “passagem do ensino do disciplinamento à educação como regulação e autorregulação”. Ela pondera que a noção de governamentalidade está relacionada às práticas pedagógicas e aos discursos, afirmando que foi na modernidade que emergiu uma nova forma de pensar o sujeito infantil, bem como a constituição de sua educação como estratégia de governo:

A ampliação da noção de governamentalidade nos permite pensar que as práticas educativas e pedagógicas se encontram vinculadas ao dispositivo de

governo das populações, mas também às práticas de governo de si mesmo, daí poder-se-ia dizer que os discursos educativos e pedagógicos produzem e articulam formas políticas e formas éticas de governo. (MARÍN, 2011, p. 107-108).

Acompanhar o desenvolvimento das crianças tornou-se um processo mais flexível e aberto, um movimento contínuo direcionando a ação intencional docente, bem como o progressivo desenvolvimento das crianças centro do processo. Neste sentido, pode-se inferir que a criança passa continuamente por um movimento de esquadramento de sua alma, gostos, preferências, interesses, necessidades, gestos e comportamentos com intuito de mapear seu desenvolvimento e dar continuidade, por meio de decisões intencionalmente pensadas pelas professoras. Esse discurso não é novo, como afirma Marín (2010):

[...] nesse movimento, no pensamento pedagógico liberal, vão aparecer noções como interesse, desenvolvimento, liberdade e experiência, as quais começaram a ocupar lugares importantes na hora de pensar os problemas fundamentais das práticas educativas. Tais noções, que encontramos já nas discussões de Rousseau, passaram a ser peças-chave nas propostas pedagógicas dos séculos XIX e XX e, embora nesses dois séculos elas sofressem modificações importantes diante das fortes tendências psicologistas e biologistas, nem por isso deixaram de ter privilégio nos discursos educativos. (MARÍN, 2010, p.202).

Observa-se, portanto, que noções como interesse, liberdade, desenvolvimento e experiência norteiam os discursos e as práticas educativas desde Rousseau, apenas sofreram algumas modificações ao longo do tempo. Ainda com relação à criança, centro do processo educativo, a autora ressalta que:

Na perspectiva da educação moderna liberal, a educação aparece como um processo aberto no qual é possível conhecer o ponto de partida de cada sujeito, mas não o seu ponto de chegada. Esse ponto depende tanto dos talentos e dos instintos naturais do sujeito quanto das oportunidades e dos ambientes nos quais acontece a sua educação, pois estes últimos podem favorecer ou obstaculizar o desenvolvimento da criança e o seu processo educacional. Tal compreensão colocou a criança como centro do processo de educação; passou-se da ênfase na organização do conhecimento para a instrução da criança – preocupação que encontramos de Comenius até Locke -, a ênfase na própria criança. Com isso, ela tornou-se critério e medida de um processo que não se centra tanto no ensino quanto na educação. (MARÍN, 2010, p.202).

Constata-se que o replanejamento das propostas está associado ao discurso desenvolvimentista sobre a criança como centro do processo educativo, o qual não é

atual, apesar de uma nova roupagem. Nossa maneira reificante de pensar nos impede de buscar compreender na atualidade o funcionamento dos discursos que se apresentam como atuais, portanto, muitas práticas e discursos convertidos na atualidade como novos e progressistas são apropriações de outros que perduram por longo lapso de tempo.

É importante assinalar que o discurso pedagógico enuncia sobre o desenvolvimento da criança como sendo algo natural. Na Educação Infantil, as professoras não dão aula, propõem experiências, não há ensino (para não se equiparar ao Ensino Fundamental), o planejamento e o currículo são mais abertos e são extraídos das vivências das próprias crianças. Tudo isso para discursar sobre o desenvolvimento natural, isso é uma fantasia mágico-mítico que enforma nosso pensamento. O desenvolvimento individual de cada criança ou “sua individualidade não são simplesmente dadas por natureza, mas constituem algo que se desenvolveu a partir da matéria-prima biológica, embora somente no decurso de um longo processo social.” (ELIAS, 1994a, p. 117).

À medida que se condiciona o tempo, se organizam os espaços para desenvolver determinados objetivos de desenvolvimento com vistas a alcançar determinada intencionalidade pedagógica, enquanto ocorre a institucionalização e o enclausuramento das crianças, que não acontece de forma espontaneísta, seu desenvolvimento não é um processo cego, portanto, não é natural, mas pensado, repensado, projetado e planejado. Trata-se de, progressivamente, desenvolver nas crianças alto grau de individualização. O projeto de uma educação natural, não diretiva, requer a preparação do sujeito livre que governa a si mesmo.

A seguir, problematiza-se a documentação pedagógica como recurso de visibilidade, monitoramento, controle, prevenção e descrição dos sujeitos escolares.

6.4 A ÊNFASE NA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO MECANISMO DE CONDUÇÃO DAS CONDUTAS

De acordo com o conjunto de enunciados abaixo, os instrumentos utilizados na documentação pedagógica podem ser intitulados conforme a denominação dada por Larrosa, (1994, p. 61) máquinas óticas, as quais correspondem aos vídeos, fotos, registros, anotações e as observações que servem de aporte para a elaboração dos pareceres descritivos, pois com todo esse arsenal tecnológico, as professoras acabam

por produzir um monitoramento sobre o desenvolvimento de cada criança e do grupo (individualização e totalização), depois criam condições para que se desenvolvam “[...] dessa forma, podemos dizer que os pareceres descritivos atuam potencializando as táticas de governamentalização [...]” (FABRIS, 2011, p. 53).

Pode-se dizer que todo esse *self* produzido pelos registros tem o intuito de tornar visível o percurso das crianças, permite o monitoramento por meio de mecanismos de representação. Arriscar-se-ia dizer que há uma articulação entre “conhece-te a ti mesmo” com o “veja a ti mesmo” por meio de tecnologias de visualização, de expressão e de representação do que fazem professoras e crianças, isso “implica visibilidade e enunciados” (LARROSA, 1994, p. 68) em que as professoras têm a “obrigação de vigiar-se continuamente e dizer [...] acerca de si mesmo.” (Ibidem, p. 80).

Com inspiração em Elias (1994a), considera-se importante provocar uma reflexão mais pontual dos registros feitos sobre as crianças, com o intuito de capturar as individualidades. Todo esse arsenal tecnológico contribui para a formação de nossa interpretação individual sobre as crianças. A criança é capturada por “fora”, por meio de fotos, vídeos, imagens e narrativas, por meio das nossas janelas sensoriais, pelo que ouvimos e vimos. Por isso, questiona-se: será que o que se vê de “fora” corresponde ao que está “dentro” da criança? será que os órgãos sensoriais permitem uma captura fidedigna sobre as crianças, ou se cria uma imagem distorcida conforme juízo de valor? Sobre este aspecto, Elias (1994a, p. 93) argumenta que: “tudo o que os sentidos me transmitem são informações sobre certas qualidades. Os objetos como tais não podem ser percebidos pelos sentidos”. Na mesma obra, o autor diz que as nossas impressões sensoriais “[...] influenciava e modificava à sua maneira o que chegava até nós pelos sentidos [...]” (Ibidem, p.92). Com base nesta afirmação, acredita-se que as nossas imagens de crianças são criadas derivadas de impressões sensoriais interpretadas de “fora”. Por isso, ainda há um longo caminho até se encontrar a harmonia na compreensão do desenvolvimento da criança. Se exercitarmos a compreensão de seu desenvolvimento de modo entrelaçado, interdependente entre o “dentro” e o “fora” considerando os aspectos relacionais, avançar-se-á na compreensão do desenvolvimento infantil.

Vale ressaltar que a documentação pedagógica já foi discutida na primeira parte deste estudo em que se tratou dela como alargamento da avaliação. Aqui, analisa-se sob outro enfoque: o do controle, autorregulação e do governo dos

sujeitos. Os fragmentos analisados reforçam o que já se problematizou na primeira seção sobre a reflexão e autoavaliação docente, que acontecem de forma estratégica.

Os registros que capturam e documentam o cotidiano vivido por professoras e crianças, analisados sob outro olhar, demonstram que toda essa captura reverbera em uma “ortopedia da alma” (Ó, 2003, p. 120), e se convertem em formas de controle, de prevenção e de descrição dos sujeitos escolares.

Do conjunto de enunciados problematizados a seguir, pode-se notar algumas tecnologias óticas de registro: observações, fotos, registros, vídeos, imagens e anotações que funcionam como uma rede de vigilância, uma espécie de registro ininterrupto que captura o cumprimento das práticas diárias e que serve de apoio para a escrita dos pareceres. Pode-se assemelhar os registros como mecanismo de controle do trabalho do professor e das experiências infantis, destarte, as tecnologias óticas produzem “[...] um aparato teórico para avaliação, o cálculo e a intervenção educativa [...]” (BUJES, 2008, p. 119). Assim, professoras corrigem, intervêm e conduzem o desenvolvimento infantil.

Esses instrumentos tecnológicos intensificam a reflexão e autoavaliação de si. Pode-se dizer que a documentação pedagógica é uma prática que se assemelha ao que Foucault denominou de experiência de si, pois os instrumentos mediam a relação consigo mesmo, e, mais uma vez transparece uma prática da experiência de si. Trata-se novamente da viabilização da reflexão e autoavaliação por meio das tecnologias.

Nos últimos anos, percebe-se a ampliação da documentação pedagógica para dar visibilidade ao processo escolar na Educação Infantil “era, portanto, essencial que se desenvolvessem, aperfeiçoassem e estabilizassem sistemas de descrição visual das características, em si mesmas invisíveis, tanto do corpo quanto da mente humana.” (Ó, 2003, p. 137). As tecnologias óticas são formas eficientes de acompanhar e registrar o percurso de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Os registros, para além de apoiar na escrita dos pareceres, também orientam a direção das condutas, pois servem de base para planejamentos futuros, como destaca a Professora F (QUADRO 14):

QUADRO 14 - OS REGISTROS E A RELAÇÃO SABER PODER

“[...] A gente vai observando, a gente vai elaborando propostas que sejam atrativas pras crianças, a gente procura conhecer cada uma delas, é difícil, mas a gente procura conhecer”

pra saber onde a gente pode se aprofundar, aonde a gente pode fazer diferente, né? E com a observação, com as anotações, a gente vai elaborando o parecer” (Professora F).

FONTE: A autora (2021)⁵⁷.

A medida em que as professoras fazem observações, anotações e conhecem as crianças, elaboram propostas atrativas para seu próprio governo tendo como eixo norteador seus interesses, preferências, suas necessidades, por isso a criança é o centro do planejamento curricular (tratou-se sobre isso na seção anterior). Registra-se construindo um saber sobre elas e esse é utilizado para a organização e reorganização de propostas de modo a conduzir as condutas. O (QUADRO 14) remete à relação saber poder, quanto mais se sabe sobre a criança, mais fácil se torna organizar as práticas para seu governo.

As máquinas óticas fabricam a memória do cotidiano vivido por professoras e crianças, capturando os acontecimentos e, também, contribuem para dar sequência à reprogramação das propostas conforme demonstra o (QUADRO 15):

QUADRO 15 - MÁQUINAS ÓPTICAS E A CAPTURA COTIDIANA

[...] que a gente tira muitas fotos, muitos momentos assim que a gente vai registrando [...]. É quando a gente vai dando sequência, a gente vai lembrando do que aconteceu (Professora G).

FONTE: A autora (2021)⁵⁸.

Como relata a participante G, ao “lembrar do que aconteceu”, esses dispositivos ajudam a formar a memória do trabalho pedagógico e permitem às professoras ver-se, uma memória que serve para a projeção de práticas futuras de condução das condutas. Neste outro trecho (QUADRO 16), a participante A se refere à memória⁵⁹ como um instrumento de armazenamento e apoio na escrita:

QUADRO 16 - MEMÓRIA COMO INSTRUMENTO DE ARMAZENAMENTO

[...] A gente vai anotando as coisas e eu tenho que ir funilando pra que seja um pouco mais interessante pros pais lê! Fotos, anotações, memórias” (Professora A).

FONTE: A autora (2021).

⁵⁷ Enunciados organizados pela autora a partir das entrevistas realizadas com as participantes da pesquisa.

⁵⁸ Enunciados organizados pela autora a partir das entrevistas realizadas com as participantes da pesquisa.

⁵⁹ Foucault (1982) chama a memória de instrumento mneumônico.

Observa-se que, além das fotos e anotações, a participante se refere à memória. De acordo com o Dicionário Amora (2009, p. 456), memória significa: “1) faculdade de reter as ideias adquiridas anteriormente, de conservar a lembrança do passado ou da coisa ausente; 2) reminiscência, lembrança, recordação; e, 3) unidade do computador que armazena informações para uso posterior”. Portanto, arrisca-se a inferir que a memória também é uma ferramenta, um arquivo de armazenamento invisível do que fazem professoras e crianças nas instituições.

Trata-se em usar não somente fotos e anotações, mas de se recorrer à memória como suporte. Para Foucault (1982, p. 341), “o exame de consciência [...] cuja prática teve origem na tradição pitagórica. O objetivo era a purificação da consciência.” Pode-se dizer que ao recorrer a memória para lembrar de minúcias do desenvolvimento da criança, as professoras realizam, simultaneamente, um exame de consciência sobre seu trabalho.

De acordo com Larrosa (1994), essas memórias só têm sentido por meio da autonarração, assim, professoras são autoras, narradoras e personagens dos rastros de memória. Para o autor, por meio da autoconsciência, “[...] o narrador pode oferecer sua própria continuidade temporal” (LAROSSA, 1994, p. 70), quer dizer, revisitar sua memória para dar continuidade às propostas. Trata-se de uma operação em que “o sujeito se tenha tornado antes calculável, pronto para essa operação na qual a pessoa presta conta de si mesma, abre-se a si mesma à contabilidade, à valoração contável de si” (LARROSA, loc. Cit.). Sobre este aspecto, Horn destaca que: “[...] A autoavaliação coloca-se como prática pedagógica inovadora por estar em relação com a utilização de recursos tecnológicos, os quais possibilitam revisitar os registros a fim de adquirir hábitos reflexivos.” (HORN, 2017, p. 216). Parece que há uma intensificação da reflexão por parte das professoras.

Todas essas tecnologias reverberam para que nada passe despercebido, pois o que as máquinas não capturam, a memória lembra. Todo esse exame minucioso, detalhado pode ser percebido na análise dos excertos (QUADRO 17):

QUADRO 17 - CADERNO DE REGISTROS: CRIANÇAS ANOTADAS NO DETALHE

“[...] Cada coisa que eu vou observando eu vou anotando ali, para que quando a gente chegue na época de parecer né, que a gente tem que entregar aos pais, pros familiares, eu já tenho ali anotado, os itens, os avanços, aquilo que a criança alcançou aquilo que ainda não [...]” (Professora D);

“[...] Eu tenho um caderno e eu vou registrando ali tudo que [...] eu acho que é importante que a criança fez desde uma fala, uma narrativa,[...] uma brincadeira que fez, alguma coisa que me chamou atenção, então a gente sempre vai anotando tudo” (Professora B).

FONTE: A autora (2021)⁶⁰.

As falas das participantes remetem a um caderno de anotações sobre as crianças, repleto de particularidades, detalhes, minúcias individuais de cada uma, como ressalta a professora B, “anotando tudo” “para evitar que as coisas se escapem” (HORN, 2017, p. 2012), assim as crianças são vigiadas no detalhe, destarte, ninguém escapa do controle e da normalização, porque os eventuais desvios serão com facilidade percebidos e corrigidos. Nos dias de permanência, as professoras precisam se organizar para ver quem organizará a proposta, os materiais, quem acompanhará as crianças, auxiliando nas propostas e quem registrará a organização do trabalho pedagógico. Um trabalho em equipe em que, registrar faz parte das atribuições profissionais das professoras da Educação Infantil, em que os registros têm a importante função de ferramenta metodológica de direção e orientação do trabalho docente e do desenvolvimento das crianças, pois são utilizados para dar continuidade ao espiral processo de desenvolvimento, servem de base para autoria de projetos, programar novas propostas, repensar as aprendizagens, os avanços, lembrar as dificuldades, fazendo com que se busquem outras estratégias para sua superação.

Sobre o caderno de anotações ora citado, Warschauer (2017), em seus estudos de mestrado⁶¹ e doutorado,⁶² ressalta que, os registros fazem parte de uma metodologia de trabalho que reverbera na formação dos professores. De acordo com a autora, o diário pode ter várias nomenclaturas conforme a realidade, diário de campo, diário de bordo, diário de aula, diários reflexivos, diário de experiências, entre outros. A autora pondera que: “[...] o professor que reflete no diário desenvolve sua capacidade de decidir focalizar sua atenção em outras coisas que puderam passar-lhe despercebido no cotidiano [...]” (WARSCHAUER, 2017, p. 20). A mesma cita Zabalza, que investigou os diários em sala de aula e os analisou sob vários aspectos:

[...] quanto ao próprio ato de escrever, diz que o professor aprende através da narração, ao construir sua experiência linguisticamente, de modo que sua narrativa constitui-se em reflexão e esta promove uma função epistêmica em que as representações do conhecimento são modificadas e reconstruídas no

⁶⁰ Conjunto de enunciados organizado pela autora a partir das entrevistas realizadas com as participantes da pesquisa.

⁶¹ A Roda e o Registro: Uma Parceria entre Professor, Alunos e Conhecimentos. USP: 1993.

⁶² Rodas em Rede: Oportunidade Formativa na Escola e Fora dela.USP: 2001.

processo de serem recuperadas por escrito. (ZABALZA (1994) *apud* WARSCHAUER, 2017, p. 20).

Para Warschauer (2017, p.21), “[...] os registros não têm um fim em si, mas são ferramentas para o desenvolvimento contínuo da pessoa e do seu entorno.” Em algumas unidades, a quantidade de crianças do agrupamento são divididas, por professoras, para observar e registrar. No período de elaboração dos pareceres descritivos contam com um repertório de informações detalhado de cada criança (QUADRO 18):

QUADRO 18 - REGISTROS COMO PROCEDIMENTOS DE INDIVIDUALIZAÇÃO E TOTALIZAÇÃO

“[...] A gente tem o costume de dividir as crianças por professora, então a gente vai criando situações de observação pra poder construir esse parecer [...], então, a gente tendo ali as crianças já determinadas, geralmente eu vou anotando, depois eu sento na permanência e já vou formulando isso!” (Professora H).

FONTE: A autora (2021)⁶³.

Ao referir que “a gente tem o costume de dividir as crianças por professora”, leva-se a crer que dividir é uma maneira habitual e estratégica para que as professoras possam ter informações suficientes de todas as crianças. Dividir como estratégia de individualização, totalização e controle. Assim, nenhuma criança escapará do controle sendo continuamente narradas, fotografadas, registradas, descritas, filmadas, controladas e calculadas por meio desse aparato tecnológico. Percebe-se que existe um controle menos coercitivo e mais sutil, mas que opera com muito mais eficiência, “noutras palavras, de descrever primeiro, para agir com mais acerto mais tarde” (Ó, 2003, p.136). Descrever, refletir, para agir com mais eficiência.

Essa gigantesca operação documental abriu espaço para o alargamento da avaliação cotidiana dos processos que envolvem professoras e crianças, por isso, não cabe mais uma avaliação final, ao término do percurso, mas continuamente, “[...] a pedagogia e a escola [...], precisa da avaliação enquanto tecnologia para melhor governar a conduta dos sujeitos [...] mesmo que essa avaliação se torne mais flexível e livre.” (Ó, 2003, p. 113). Pode-se dizer que a avaliação é um importante instrumento de governo.

Esse processo de conhecer como cada criança se desenvolve por meio da descrição detalhada do seu desenvolvimento, eleva o papel do professor, segundo Ó

⁶³ Enunciados organizados pela autora a partir das entrevistas realizadas com as participantes da pesquisa.

(2003), a quase um terapeuta. Com todo esse aparato de descrição, o autor ressalta que:

Durante toda a primeira metade do século XX, permitiram as autoridades escolares descrever as subjetividades com novos vocabulários e, ao mesmo tempo, amalgamar todos os laços singulares reivindicando um conhecimento geral das características psicológicas de toda a população escolar. (Ó, 2003, p. 127).

Diante de toda a problemática apresentada sobre a documentação pedagógica, vemo-nos diante do olhar vigilante das tecnologias óticas. Foucault (2005) ressalta que, um dos traços característicos da nossa sociedade é o *panoptismo*⁶⁴, uma forma de poder que se exerce sobre os indivíduos em forma de vigilância individual e contínua, controle e correção, assim pode-se relacionar toda essa vigilância aos instrumentos da documentação pedagógica. Foucault (2005) afirma que:

Um saber sobre os indivíduos que nasce da observação dos indivíduos, da sua classificação, do registro e da análise dos seus comportamentos, da sua comparação, etc. vemos assim nascer, ao lado desse saber tecnológico, próprio a todas as instituições de sequestro, um saber de observação, um saber de certa forma clínico, do tipo da psiquiatria, da prisão, da psicologia, da psico-sociologia, da criminologia, etc. é assim que os indivíduos sobre os quais se exerce o poder que eles próprios formaram e que será transcrito e acumulado segundo novas normas, ou são objetos de um saber que permitirá também novas formas de controle. (FOUCAULT, 2005, p.121-122).

O autor ressalta que ,“no panoptismo a vigilância sobre os indivíduos se exerce ao nível não do que se faz, mas do que se é; não do que se faz, mas ao que se pode fazer.” (FOUCAULT, 2005, p. 104). Para ele, a escola é uma instituição de sequestro capaz de operar no controle dos indivíduos:

O controle dos indivíduos, essa espécie de controle penal punitivo dos indivíduos ao nível de suas virtualidades não pode ser efetuado pela própria justiça, mas por uma série de outros poderes laterais, à margem da justiça, como a polícia e toda uma rede de instituições de vigilância e correção – a polícia para a vigilância, as instituições psicológicas, psiquiátricas,

⁶⁴64 O panoptismo era um edifício em forma de anel, no meio do qual havia um pátio com uma torre no centro. O anel se dividia em pequenas celas que davam tanto para o interior quanto para o exterior. Em cada uma dessas pequenas celas, havia, segundo o objetivo de cada instituição, uma criança aprendendo a escrever, um operário trabalhando, um prisioneiro se corrigindo, um louco atualizando sua loucura, etc. Na torre havia um vigilante. [...] não havia nela nenhum ponto de sombra e, por conseguinte, tudo o que fazia o indivíduo estava exposto ao olhar do vigilante. (FOUCAULT, 2005, p. 87).

criminológicas, médicas e pedagógicas para a correção. (FOUCAULT, 2005, p. 86).

Em resumo, pode-se perceber que a documentação pedagógica é uma estratégia de governo que envolve crianças e professoras. Os registros são utilizados para conduzir as condutas e, assim, exercer o poder sobre cada um e todos. Trata-se de uma estratégia para prever, controlar, vigiar e intervir se for necessário.

A seguir, problematiza-se a produção do discurso nos pareceres descritivos e a interdição negativa sobre a criança.

6.5 O DISCURSO E A PRODUÇÃO DOS SUJEITOS ESCOLARES NORMALIZADOS

[...] na imagem da expressão a linguagem exterioriza o interior. 'ex-premere' significa algo assim como 'apertar para fora', 'trazer algo para fora', 'exteriorizá-lo' e, assim, 'mostrá-la' ou 'torná-la manifesto'. [...] o expressado-exteriorizado na linguagem expressa-representa-equivale a-significa o que foi previamente visto no interior da consciência. (LARROSA, 1994, p. 63).

Neste estudo considera-se que a polêmica sobre os pareceres descritivos se encontra na sua elaboração, pois “[...] sua prática de escrita entre os docentes tem sido pouco problematizada nas escolas” (KRUSSER; OLIVEIRA; KIPPER, 2019, p. 37). Em conformidade com o excerto citado de Larrosa, trata-se de exteriorizar através da linguagem escrita expressando o que foi visto no interior de sua consciência, ou seja, se converte na produção do discurso escrito.

O parecer descritivo produz um discurso que fabrica um sujeito escolar pedagogizado, mediante isso, percebe-se (QUADROS 19 E 22) as professoras ressaltando que a maior dificuldade está na escrita, na sua elaboração, principalmente para informar sobre as dificuldades das crianças. Percebe-se a interdição do discurso negativo da criança sob o argumento de que ela está em processo de desenvolvimento⁶⁵ e aprendizagem, como citado na primeira parte deste estudo para não passar a imagem de uma criança fracassada, mas sim de uma criança com potencial e que pode superar essas dificuldades. Deste modo, ao produzir um discurso com palavras mais adequadas para descrever e comunicar sobre o desenvolvimento, produz-se um discurso mais ou menos normalizador da criança.

A professora J ressalta que:

⁶⁵ Como será demonstrado mais adiante, o desenvolvimento aparece para descrever tanto o processo quanto o resultado, bem como a não aprendizagem das crianças. Um dado um tanto problemático. A palavra desenvolvimento é utilizada para designar coisas diferentes, com sentidos diferentes.

QUADRO 19 - A VONTADE DE VERDADE E A ORDEM DO DISCURSO

“Eu acredito que uns setenta por cento desse parecer [...] não seja real”.

FONTE: A autora (2021)⁶⁶.

Considera-se que isso corrobora com o já citado em outra parte deste estudo quando uma professora diz que não se pode falar a verdade no parecer. Arrisca-se a dizer que movidas por uma vontade de verdade (a verdade delas), desejam escrever tal como pensam. Nesse caso, não se trata de mentir, nem de omitir, é mais uma questão de compreender a produção desse discurso, como por exemplo, para dizer que a criança ainda “não conseguiu”, deve-se usar a expressão “está em desenvolvimento” para designar que a criança está em processo de aprendizagem e que ainda não aprendeu, mas que, no seu tempo, por meio das experiências que lhe são oportunizadas aprenderá, como demonstra o trecho a seguir (QUADRO 20):

QUADRO 20 - “ESTÁ EM DESENVOLVIMENTO” DESIGNA TANTO A APRENDIZAGEM COMO A NÃO APRENDIZAGEM

“[...] Não coloco como uma dificuldade por que ele tem seu tempo, Educação Infantil não tem como eu colocar limite né? Limitar ele, que ele não alcançou por que ele tá em desenvolvimento” (Professora A).

FONTE: A autora (2021)⁶⁷.

Isso demonstra que o discurso obedece a regras que envolvem a formação discursiva. Pode-se inferir que a palavra desenvolvimento aparece para camuflar/mascarar o discurso sobre a não aprendizagem ou pouco desempenho das crianças. Observa-se que a palavra desenvolvimento é central no discurso contemporâneo na Educação Infantil, ela vem sendo usada para descrever o que as crianças aprenderam e o que não aprenderam. Ao dizer que “ele tem o seu tempo”, a participante está se referindo ao processo de individualização em que cada criança tem o seu tempo, simultaneamente, o tempo de cada um é ajustado ao tempo do grupo, portanto, nos agrupamentos ocorrem procedimentos de individualização e totalização.

⁶⁶ Enunciados organizados pela autora a partir das entrevistas realizadas com as participantes da pesquisa.

⁶⁷ Enunciados organizados pela autora a partir das entrevistas realizadas com as participantes da pesquisa.

Nas linhas que seguem tentarei explicar a produção desse discurso, suas regras, as questões morais e ética, bem como trata-se brevemente dos campos autorizados em falar sobre as dificuldades das crianças, por isso, considera-se importante retomar a problematização já apresentada neste estudo sobre a escrita do discurso dos pareceres descritivos.

Parece haver uma espécie de aborrecimento das participantes, movidas por uma vontade de verdade e de querer abarcar uma visão verdadeira e totalitarista do desenvolvimento da criança, como ressalta a participante E (QUADRO 21):

QUADRO 21 - PARRHESIA: FALA FRANCA

“[...] Eu acho que tudo tem que ser levado em consideração [...] Eu acho interessante colocar sim não só o positivo [...]” (Participante E).

FONTE: A autora (2021)⁶⁸.

Porém, penso que se deve ter clareza de que é apenas uma síntese, logo acredita-se ser impossível escrever todas as peculiaridades das crianças, por isso, enquanto professoras, há que se fazer escolhas, escrever o que se acredita ser mais importante ou significativo porque sempre se terá a impressão de que faltou escrever alguma coisa. Porém, se pode inferir que esse “tudo” se refere aos aspectos negativos ou as dificuldades.

Aqui novamente tem-se a imagem de uma criança idealizada com seus aspectos positivos, bons. Pode-se dizer que ocorre a interdição do discurso negativo e a produção da criança mais ou menos normalizada. Também é válido ressaltar há um limite ético e moral entre o que pode e o que não pode ser escrito em cada campo de saber.

Ao dizer que considera que tudo deve ser levado em consideração, pode-se inferir que a participante, se refere a uma “parrhesia” que significa “[...] em geral, definido como “falar tudo”, a capacidade de falar livremente.” (COELEN, 2008, p. 60). Considerando que a produção do discurso não é livre, nem aleatória, de acordo com o autor, a parrhesia tem efeito antipedagógico, por isso nos pareceres descritivos usam-se termos pedagógicos para expressar sobre o desenvolvimento. Penso que aqui o parecer descritivo opera como um dispositivo mediador e transformador da

⁶⁸ Enunciados organizados pela autora a partir das entrevistas realizadas com as participantes da pesquisa.

experiência de si por meio da linguagem, por isso, concorda-se com Larrosa ao afirmar que:

[...] o que ocorre, antes, é que ao aprender o discurso legítimo e suas regras em cada um dos casos, ao aprender a gramática para auto-expressão, constitui-se ao mesmo tempo o sujeito que fala da experiência de si. Não se trata que a experiência de si seja expressa pelo meio da linguagem, mas, antes, de que o discurso mesmo é um operador que constitui ou modifica tanto o sujeito quanto o objeto na enunciação [...]. (LARROSA, 1994, p. 67).

Na análise dos trechos citados, pode-se perceber também a interdição do discurso negativo sobre a criança e a validação de outro, ele é selecionado e autorizado por uma dada disciplina, sobre isto Veiga-Neto argumenta que:

Tais sistemas definem o dizível e o indizível, o pensável e o impensável, e, dentro do dizível e do pensável, distinguem o que é verdadeiro daquilo que não é. Chamamos de disciplina a cada campo formado por um conjunto de enunciados que, ao mesmo tempo em que estatuem sobre um dado conteúdo, sinalizam os limites do próprio campo. É o conjunto dessas marcas e sinais que nos levam, automaticamente, a mapear o campo do pensável e do dizível – aí apontando e separando para nós o que é verdadeiro daquilo que não o é – e a deixar nas áreas das sombras o impensável e o indizível. (VEIGA-NETO, 2017, p. 103).

De acordo com Fischer (1999, p. 42-23), “o sujeito ocupa um determinado lugar na ordem do discurso, que ele fala de um lugar, portanto, não é dono livre de seus atos discursivos” assim, professoras sujeitam-se a escrever tais discursos sobre a criança, cuja produção é atravessada pelas relações de poder. De acordo com a autora:

Defrontamo-nos com um conjunto de técnicas e procedimentos de controle e de fragmentação dos indivíduos, os quais se tornam perfeitamente disponíveis a uma série de saberes: constituem subjetividades, no seio de lutas por imposição de sentido, na história da produção de efeitos de verdade. (FISCHER, 1999, p. 41).

Para que se possa compreender um pouco melhor essa questão da interdição do discurso “negativo” da criança ou aquilo que ela “ainda não aprendeu”, o que corresponde à afirmação de Foucault: “Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar tudo e em qualquer circunstância, que qualquer um não pode falar de qualquer coisa.” (FOUCAULT, 2002, p. 9). Veja-se o que dizem as participantes sobre essa interdição:

QUADRO 22 - A INTERDIÇÃO DO DISCURSO NEGATIVO DA CRIANÇA

“[...] Essa escrita do parecer também é difícil néh? Que a gente não pode colocar nada de “não” conseguiu, tem que ser tudo que a criança consegue” (Professora C).

“[...] Então, eu acho que a maior dificuldade de colocar no papel [...]” (Professora D).

“[...] Por que não pode colocar o que a criança não alcançou, e sim o que ela alcançou, então, isso se torna mais difícil” (Professora D).

“[...] Eu tenho bastante dificuldade na questão da escrita [...]” (Professora I).

FONTE: A autora (2021)⁶⁹.

Diante da observação dos trechos, concorda-se com Krusser, Oliveira e Kipper (2019, p. 41) ao ressaltar que: “parece haver uma forma quase universal de descrever, de narrar os sujeitos”. Os autores assinalam, ainda, que “pensar, refletir e, criar o que dizer, tem outro tanto grau de dificuldade.” (Ibidem, p. 42). Exteriorizar o pensamento por meio da linguagem escrita de acordo com a ordem discursiva não é tarefa fácil.

Assim sendo, a cada época os discursos hegemônicos orientam os limites e as possibilidades do que pode e do que não pode ser enunciado, estabelecendo um regime de verdade. Sobre este fato o autor pondera:

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral de verdade: isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir entre sentenças verdadeiras e falsas, os meios pelos quais cada um deles é sancionado. (FOUCAULT, 1993, p. 12).

No conjunto de enunciados destacados anteriormente observa-se que não se pode falar tudo que se pensa sobre a criança, o discurso materializado na escrita dos pareceres descritivos não é uma produção aleatória, possui regras, assim sendo, é importante pensar-se até onde vai a jurisdição das professoras enquanto autorizadas pelo campo educacional para falar sobre o desenvolvimento da criança, por isso “[...] aquele que anuncia um discurso é que traz, em si, uma instituição e manifesta, por si, uma ordem que lhe é anterior e na qual está imerso”. (VEIGA-NETO, 2017, p. 99). Na fala da Professora F, podem se observar a regulação e o controle do discurso por parte da instituição (QUADRO 23):

⁶⁹Conjunto de enunciados organizado pela autora a partir das entrevistas realizadas com as participantes da pesquisa.

QUADRO 23 - O DISCURSO REGULADO E CONTROLADO PELA ORDEM DISCURSIVA

“[...] Você não pode falar, colocar, expor o que você muitas vezes acha que é necessário, né? E muitas vezes você tem que ser superficial, [...] colocar apenas o que alguém queira ler, o que alguém ache legal ler, né? Porque a gente observa tantas coisas assim que a gente gostaria de colocar, às vezes até para alertar [...] Mas a gente tem que florear, pra ficar bonitinho, né? Então [...] muitas vezes você acaba omitindo muitas informações, né? Porque... não se deve colocar no parecer” (Professora F).

FONTE: A autora (2021)⁷⁰.

Pode-se perceber que a professora demonstra não ter tanta autonomia para elaborar o parecer, mas deseja falar livremente, porém, existem normas, leis, regras institucionais a serem seguidas, parece que “[...] é preciso a percepção acerca da vontade, do interesse do leitor. Não escrever o que o leitor quer ler. O que pode ser de interesse do destinatário o qual interessa saber.” (KRUSSER; OLIVEIRA; KIPPER, 2019, p. 42). Por sua vez, as instituições determinam as regras de funcionamento do discurso, conforme argumentado por Foucault (2002, p. 36):

Trata-se de determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles. [...] ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo.

“Aparentemente, a única condição requerida é o reconhecimento das mesmas verdades e a aceitação de certa regra – mais ou menos flexível – de conformidade com os discursos validados” (FOUCAULT, 2002, p. 42), deste modo, as regras para escrita de tais pareceres com palavras mais adequadas para descrever o desenvolvimento passam por um sistema de restrição, ao qual Foucault denominou de Ritual:

O ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (e que no jogo de um diálogo, da interrogação, da recitação, devem ocupar determinado tipo de enunciados); define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo conjunto de signos que devem acompanhar o discurso; fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção. (FOUCAULT, 2002, p.39).

⁷⁰ Enunciado organizado pela autora a partir das entrevistas realizadas com as participantes da pesquisa.

Para compreender-se a emergência da interdição desse discurso negativo das crianças na materialidade dos pareceres descritivos, precisa-se fazer uma breve genealogia histórica que permita “circunscrever o lugar do acontecimento, as margens de sua contingência, as condições de sua aparição.” (FOUCAULT, 2002, p. 56). Essa interdição também está associada a outros campos, expertise ou especialidades mais autorizadas em falar sobre as dificuldades das crianças, são as ciências médico-psi, já citadas neste estudo, “busca-se no saber médico um motivo para justificar a não aprendizagem [...]” (LOCKMANN, 2013, p.139). A mesma autora ressalta: “[...] no discurso educacional contemporâneo a necessidade de buscar saberes em campos distintos para nomear, descrever ou diagnosticar alunos que de alguma forma escapam do padrão de normalidade inventado.” (Idem, p. 132). Bujes pondera sobre os múltiplos olhares que se esmeram em falar a verdade sobre o desenvolvimento das crianças:

Múltiplos olhares tem se dedicado [...] a descrever a infância: entre eles destaco principalmente o da Pedagogia, o da Medicina e o da Psicologia. São estes olhares, com suas formas de representar as crianças, com práticas discursivas que se esmeram a falar a verdade sobre elas, que parecem ser aqueles cujos efeitos são os mais disseminados e tomados como autorizados. É interessante notar a penetrabilidade destes discursos e seus efeitos na legislação [...], nas relações familiares, e sobretudo, nas práticas escolares [...]. (BUJES, 2002, p. 39).

Como destaca Bujes, distintos campos de saberes são mais autorizados em falar a verdade sobre a infância, não obstante, não é difícil perceber a interpenetração desses campos nas instituições escolares. A seguir, Lockmann (2013) explica que a articulação da medicina com a educação não é um processo recente e compartilha do pensamento de Foucault ao afirmar que “[...] as práticas sociais podem chegar a engendrar domínios de saber que não somente fazem aparecer novos objetos, novos conceitos, novas técnicas, mas também fazem nascer formas [...] de sujeitos de conhecimento”. (FOUCAULT, 2002, p. 8). A autora pondera que:

Historicamente, diversos temas foram possibilitando a entrada da medicina no âmbito escolar; entre eles, pode-se citar: a higiene escolar, a sexualidade, os problemas de postura, miopia, as atividades físicas, entre outros. Esses temas, buscando explicações e tratamentos para fenômenos diversos, foram aproximando os saberes médicos do campo da educação. As práticas de inspeção sanitária, ocorrida por volta de 1900, constituem-se em uma condição de possibilidade que mostra como essa aliança entre medicina e pedagogia, médico e professor foi se constituindo. (LOCKMANN, 2013, p. 133).

A autora pondera que essa articulação entre medicina e pedagogia pode ser visualizada desde a década de 1930 com o próprio nome atribuído ao Ministério da Educação na época.

Fundado em 14 de novembro de 1930 [...] chamava-se “Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública” e encarregava-se de assuntos relativos à educação, à saúde e à assistência hospitalar. Posteriormente em 1937 passou-se a se chamar “Ministério da Educação e Saúde”, e suas atividades passaram a ser limitadas à administração escolar e extraescolar, da saúde pública e da assistência médico-social. Somente em 1953 é que vai ocorrer a separação entre o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação, que passará a chamar-se, a partir de 25 de julho de 1953, “Ministério da Educação e da Cultura. (LOCKMANN, loc. Cit.).

Esses campos de saberes produzem efeitos reguladores e controladores das condutas dos sujeitos, modos de ser, de agir, de se comportar, de aprender, entre outros. São campos que intervêm nas condutas a partir dos saberes que produzem para que os sujeitos se adéquem a determinada ordem imposta pela sociedade, o que pode-se denominar de – normalização – trata-se de conhecer, intervir e normalizar, “uma vez distinguidos, os sujeitos sofrem intervenções, neste caso, o encaminhamento para o setor da saúde.” (SILVA; MELLO, 2013, p. 157), “[...] seu objetivo não é fazer desaparecer as diferenças, mas tratar de distinguir os indivíduos.” (BUJES, 2002, p. 138).

Pode-se dizer que, muitas vezes, se busca nos saberes médicos justificações que expliquem as dificuldades e transgressões das crianças, pois são eles autorizados a dar o diagnóstico sobre a criança como demonstram os fragmentos (QUADRO 24):

QUADRO 24 - O LIMITE DO CAMPO PEDAGÓGICO E AS ESPECIALIDADES MÉDICAS

“[...] Eu coloco assim alguns indícios que a família pode levar pro especialista e aí o especialista faz o diagnóstico dele, mas eu não coloco o que é [...]” (Professora H).

“[...] Eu não posso dizer esse tipo de coisa, por que esse tipo de coisa não tá dentro da minha alçada de análise” (Professora J).

FONTE: A autora (2021)⁷¹.

⁷¹ Conjunto de Enunciados organizado pela autora a partir das entrevistas realizadas com as participantes da pesquisa.

Aqui se percebe o entrelaçamento entre a educação e os campos especializados que se esmeram em dar o diagnóstico sobre a aprendizagem ou desenvolvimento normal das crianças. Pode-se inferir que a escola trabalha com a lógica da normalização enquanto processo de desenvolvimento ao encaminhar as crianças que apresentam alguma dificuldade específica de aprendizagem, assim sendo, a “educação tem caráter corretivo, o processo de normalização aparece com grande foco na escola.” (ACORSI, 2011, p. 169). Prosseguindo a análise, as professoras não podem dizer, descrever ou dar informações que competem a outros campos de saberes, por isso é comum ouvir nos CMEIs professoras dizendo que: “nós não damos diagnóstico” ou “nós não somos médicos”, isso corrobora com o dito pela professora H, de que o diagnóstico está fora da “alçada de análise”, portanto, fora do domínio pedagógico. As especialidades são compreendidas como áreas de apoio e de intervenção que colaboram com a educação na correção dos sujeitos.

Ainda com relação ao excerto citado, é possível notar uma escrita genérica, a professora H, ao relatar que coloca alguns indícios sobre a criança para descrever as dificuldades está fazendo o processo de diferenciação da criança dita normal aprendente, para a criança não aprendente pela escrita “a instauração de um desempenho escolar normativo, além de atuar na produção/identificação dos desvios, permite medi-los, classificando-os enquanto estados de anormalidade.” (DAL’IGNA, 2013, p. 195).

É a partir das informações da “ciência do registro” (SILVA; MELLO, 2013, p. 158) que “a escola, ao vigiar o corpo infantil, ao monitorá-lo constantemente através da observação, evita que qualquer atitude passe despercebida e permaneça alheia aos olhos da vigilância” (Ibidem, p. 154), isso implica relações de poder e saber pelo crescente monitoramento do desenvolvimento infantil:

É, portanto, uma gama de interesses educacionais, médicos-higienistas, mas também administrativos e legais que vem justificar a produção de saberes que se ocupam da infância. Estes estudos generalizam uma prática de observar as crianças e ocupam-se em acompanhá-las, medi-las, pensá-las, descrevê-las, estudando uma ampla variedade de seus comportamentos, que vai desde os seus interesses, seus brinquedos e até o modo como crescem e se conduzem nos diferentes momentos da infância. (BUJES, 2002, p. 37).

Nota-se pelo discurso das professoras que, movidas por uma vontade de verdade, querem descrever tudo que pensam sobre a criança, mas a escrita envolve uma questão ética e moral sobre os sujeitos a serem descritos, nem tudo que se pensa

pode ser escrito. Partindo da premissa de que as coisas as quais se falam são fabricadas a partir das verdades ditas sobre elas, seja o desenvolvimento, a alimentação, sua higiene, entre outros, faz-se funcionar os discursos tidos como verdadeiros. O discurso dos pareceres descritivos constrói as crianças da Educação Infantil, assim,

a ética, numa perspectiva foucaultiana, faz parte da moral, ao lado do comportamento de cada um e dos *códigos* que preceituam o que é correto fazer e pensar e que atribuem valores (positivos e negativos) a diferentes comportamentos e termos morais (VEIGA-NETO, 2017, p.81).

Diante do jogo ético estabelecido pelo regime de verdade que promulga o que pode e o que não pode ser dito, primeiro é importante destacar que só pode ser dito por quem é habilitado a fazer isso; segundo, é sempre preciso usar termos éticos que não ofendam, que não insultem, que não rotulem e que não agridam o receptor da mensagem, ou seja, o discurso envolve questões morais e éticas na constituição de certo tipo de subjetividade, uma representação do sujeito ideal (QUADRO 25).

QUADRO 25 - ENCONTRAR PALAVRAS CERTAS: UMA QUESTÃO MORAL E ÉTICA

“[...] Então essa é a maior dificuldade que eu encontro, encontrar as palavras certas, sem que a família se sinta ofendida ou sem que ela ache que eu estou passando um diagnóstico!”
(Professora H).

FONTE: A autora (2021)⁷².

Compreende-se que “encontrar palavras certas” é caracterizado pelo aspecto positivo e permitido sobre o que é proibido e negativo, portanto, só se podem usar palavras que estejam na ordem do discurso legitimadas pela pedagogia. Aqui pode-se inferir que ocorre o “meletê é o trabalho realizado com objetivo de preparar um discurso ou uma improvisação, refletindo sobre termos e argumentos úteis.” (FOUCAULT, 2004, 344).

Encontrar palavras certas relaciona-se ao critério moral em que a participante realiza procedimento de exclusão e interdição em conformidade com o modelo de regulação do discurso. Simultaneamente, ocorre o procedimento de inclusão de expressões pedagógicas mais adequadas de cunho evolucionista/progressista para

⁷² Enunciado organizado pela autora a partir das entrevistas realizadas com as participantes da pesquisa.

escrever as dificuldades. Com relação a essa fabricação do discurso, Bujes (2003, p. 65) assinala que:

[...] Torna-se mais fácil perceber o papel constituidor dos discursos que enunciam sobre as crianças, sejam eles discursos, médicos, biológicos, antropológicos, políticos, pedagógicos... Tais discursos ao descrevê-las em minúcias, segundo interesses particulares e característicos de cada campo particular do saber, operam de forma a homogeneizar/ tornar dominante um modo de concebê-las, acabando por construir para elas uma posição de sujeito ideal, um sujeito universal [...].

Em suma, apresentada toda essa problemática, infere-se que o discurso sobre os pareceres descritivos que circula na configuração da Educação Infantil é um discurso normalizador, em que as dificuldades são sucumbidas, dessa forma, fabrica uma criança quase perfeita, idealizada e praticamente sem dificuldade. Não escrever no parecer descritivo não quer dizer que o CMEI não dialogue com as famílias sobre as dificuldades das crianças, pois são realizadas reuniões em casos mais excepcionais⁷³ para informar sobre as peculiaridades de cada uma, o registro é realizado no livro ata e, se necessário, a criança é encaminhada ao profissional especializado.

Sobre a utilização, substituição de termos empregados como sendo os mais adequados para descrever sobre o desenvolvimento das crianças, Elias argumenta que:

Pode-se dizer em termos muito genéricos, que as palavras corretamente empregadas quando se usa uma expressão mais ou menos adequada para algo que emerge lentamente do campo da visão sofrem, inevitavelmente, de toda sorte de associações linguísticas prévias a distorcê-las e falseá-las. (ELIAS, 1994a, p.88).

De acordo com Elias (1994), quando se substituem as palavras ou expressões por mais adequadas modifica-se o conteúdo, a intenção ou o sentido de algo. Ele ainda argumenta que:

Rica ou ousada que seja a imaginação de um indivíduo, ele nunca pode afastar-se muito do padrão contemporâneo de pensamento e discurso. Está preso a esse padrão, nem que seja apenas pelos instrumentos linguísticos a seu dispor. Se os utilizar de um modo que se afaste demais do uso vigente, deixará de ser inteligível. Suas palavras perderão a função principal de

⁷³ É elaborado um relatório de acompanhamento pelas professoras e pedagoga para ser enviado às especialidades médicas em que são descritas as circunstâncias sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança no CMEI. É importante destacar que são acrescidas informações relatadas pela família, ou seja, é um relatório que tem o olhar da instituição e da família.

instrumentos de comunicação entre as pessoas. O potencial de desenvolvimento delas pelo indivíduo pode ser considerável, mas é sempre limitado [...]. É isso que estabelece uma espécie de ciclo funcional com o padrão social de controle sobre a área de vida em questão. (Ibidem, 1994a, p. 79).

Por esse motivo, por mais que se faça um esforço fiel e criativo para harmonizar as imagens do que se vê, relacionando ao que se pensa e escreve sobre as crianças, jamais consistirá em uma imagem fiel do que elas são. É necessário que se continuem empreendendo esforços para produzir um registro mais ou menos próximo do que a criança é.

Em síntese, pode-se dizer que o discurso fabrica os sujeitos, pois é uma prática legitimada por um determinado campo de saber, no caso do parecer, a pedagogia, com suas regras, seu vocabulário, sua linguagem não podendo se afastar desses padrões. Ainda, percebe-se que o discurso é constituidor de professoras e de crianças, bem como de procedimentos de interdição e exclusão, validação, parrhesia, normalização e diferenciação até questões morais e éticas que o interpelam.

A seguir, trata-se sobre relação família e escola, observando a produtividade dessa aliança.

6.6 NATURALIZAÇÃO DA RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA: MECANISMO DE GOVERNAMENTO

Historicamente, a família vem sendo envolvida como estratégia de governamento diante das atividades escolares. A aliança família e escola é produtiva, pois “para dar continuidade ao trabalho realizado pela escola com as crianças no período em que estas se encontram longe de seus olhos, também está implicada na produção de determinados modos de ser família.” (SILVA, 2011, p. 104).

Os enunciados problematizados a seguir demonstram a convicção das professoras de que a família pode ajudar por meio da participação na vida escolar dos seus filhos, perante o diálogo com a escola e o compartilhamento de responsabilidades pelo desenvolvimento da criança. De forma sutil, a escola envolve e faz com que a família assuma o compromisso pela educação de seu filho, por meio de atitudes e modos de pensar que estejam em conformidade com o seu projeto social. Se trata de uma aliança que envolve as famílias para que tomem ciência pela educação dada em prol do desenvolvimento dos seus filhos.

Considera-se importante esclarecer como se deu inicialmente essa parceria. É necessário destacar que este discurso não é atual. Narodowski realizou um estudo sobre a obra didática magna de Comenius.⁷⁴ Em seu trabalho intitulado *Comenius e a educação*, ele ressalta que Comenius já ponderava sobre esta articulação:

[...] pretendendo, com isso, unificar e democratizar os saberes – então a educação não compete a uma questão de decisão pessoal que compete ao seio da família. A partir da modernidade pedagógica, a decisão sobre a educação não é especificamente uma questão paterna; ao contrário, para ser efetivada, a educação requer o entendimento, pelo menos tácito, de que esse é um assunto para professores. A educação, portanto, a partir do pensamento comeniano, implica uma articulação entre a educação familiar e a educação escolar, e entre as duas instituições se dá uma aliança que as une e as envolve, com atribuições diferenciadas, no que concerne a entrega do corpo infantil e ao tratamento que será dispensado a ele. (NARODOWSKI, 2006, p.50).

A partir da análise do discurso da didática magna, o autor infere que educar implica articular as duas instituições para que ocorra o melhor desempenho infantil, firmando a legitimidade do papel do professor e das instituições, “tendo-se, no entanto, a desprivatização das atribuições educacionais, [...] no tratamento da infância a educação respectiva estará, a partir de então, nas mãos dos agentes públicos especializados: professores profissionais.” (NARODOWSKI, 2006, p.51). Para dar conta de desenvolver seu ideal pansófico de “ensinar tudo a todos”, Comenius (2017, p.83-84) reitera que:

[...] Raros são os pais que sabem ou podem educar os filhos e que têm tempo suficiente para isso: felizmente, já há tempos firmou-se o hábito de confiar muitos filhos em conjunto a pessoas escolhidas para instruí-los, pessoas eminentes pela cultura e pela austeridade dos costumes. Esses educadores são chamados preceptores, pedagogos, mestres e professores: os locais destinados a esse ensino comum são chamados escolas, institutos, auditórios, colégios, ginásios, academias etc.

Para Comenius (2017) há uma justificativa para encarregar a escola bem como seus profissionais pela educação das crianças ao enfatizar que:

Mesmo que não faltassem pais inteiramente dedicados à educação dos filhos, ainda assim seria mais útil instruir a juventude em grupos mais numerosos por que maior é o fruto do trabalho e maior é a alegria quando uns tem o

⁷⁴ Narodowski (2006) analisou o discurso da didática Magna principalmente no que concerne à pedagogia moderna, e ajuda compreender melhor a aliança família-escola. Segundo ele, Comenius foi um notável pedagogo do século XVII e grande parte de seus postulados permanecem no discurso pedagógico até hoje.

exemplo e o estímulo dos outros. É natural fazer o que os outros fazem, ir aonde os outros vão, seguir quem nos precede e ir em frente de quem nos segue. (COMENIUS, 2017, p. 85).

Ainda, com relação à escolarização das crianças, Narodwski (2006, p. 51) argumenta que:

[...] Devido à especialização dos sujeitos que serão encarregados do processo de escolarização, os educadores são os especialistas que estão mais bem dotados para exercer a tarefa educativa, dado que, por um lado detêm o conhecimento e, por outro lado, conhecem o método. Neste sentido os pais não contam com o conhecimento para educar os seus filhos nos fundamentos de todas as coisas, nem tampouco dispõem de tempo necessário para esta tarefa. Esse pensamento introduz o discurso pedagógico na nova concepção de ordem que começa no momento de uma discussão racional de dividir socialmente o trabalho ou, nas palavras de Comenius “a cada qual a suas coisas”.

Assim, instaurada e justificada tal aliança para que haja a universalização do ensino, “a educação escolar só pode se desenvolver, de modo harmonioso, sob o acordo tácito entre pais e professores a cerca das responsabilidades que correspondem a cada um, dentro dessa divisão de funções.” (NARODOWSKI, 2006, p. 52); “uma aliança entre a família e a escola fica delimitada por esse esquema de pensamento, sem o qual a escolaridade das crianças não seria possível.” (Ibidem, p. 53). Assim sendo, “penso que se pode dizer que a relação família-escola não é natural. Ao contrário, ela emerge e passa a funcionar como um imperativo na Modernidade.” (DAL’IGNA, 2011, p. 123).

Firmada tal parceira, há uma preocupação em envolver as famílias para que juntas intervenham no desenvolvimento das crianças, bem como demonstrar o trabalho pedagógico realizado pelas professoras e pela instituição.

Na análise dos excertos, de modo geral, as participantes reafirmam que não escrevem no parecer as dificuldades das crianças, mas que empregam a estratégia de chamar a família para dialogar, compartilhando com ela as responsabilidades sobre a educação da criança. Não obstante, observou-se que a parceria entre família e escola é produtiva, pois, quando uma criança tem dificuldade, a família é convocada a participar a fim de que juntos busquem soluções para que ocorra o harmonioso desenvolvimento. No trecho a seguir (QUADRO 26), vê-se que a família é convocada a ir à instituição quando existe uma situação relacionada à aprendizagem de seu filho considerada grave, para que ela, em uma relação compartilhada de responsabilidade com o CMEI, colabore.

QUADRO 26 - REUNIÃO COM A FAMÍLIA

“A gente [...] chama os pais só se for uma coisa muito grave se não for a gente trabalha mais em cima daquele aspecto néh! (Professora C).

FONTE: A autora (2021)⁷⁵.

Pode-se inferir que, nos casos mais graves a família é convocada ir ao CMEI, sendo assim, CMEI e família formam uma rede ininterrupta de vigilância e controle sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, como afirma Dal’igna (2011), fica mais fácil gerenciar e calcular os potenciais riscos sobre aquelas que demonstram alguma dificuldade mais acentuada em aprender. A autora pondera que:

É possível perceber a ênfase atribuída à família, que se torna parceira da escola e passa a dividir com ela responsabilidades para gerenciar os riscos sociais, na Contemporaneidade, podemos dizer que família e escola se tornam parceiras para gerenciar os riscos. (DAL’IGNA, 2011, p.102).

O excerto a seguir (QUADRO 27) demonstra a articulação entre professora e família para buscar compreender como a criança é em casa para que “juntas” possam combater ou corrigir os eventuais desvios.

QUADRO 27 - ALIANÇA FAMÍLIA ESCOLA

“Mas eu como professora eu procuro ter uma fala direta com a família, né? buscar o que a criança já faz em casa, buscar os avanços dela no olhar familiar pra daí trazer pra família o que a gente pode trabalhar junto, como que a gente pode fazer isso, né? Não apenas só jogando o problema! Por que seria muito fácil só jogar o problema pra família, que muitas vezes a família não tem o entendimento, não tem o estudo, a qualificação adequada para trabalhar com aquilo, né? E a gente enquanto professora eu vejo isso, assim, tem de colocar sim pra família mas, buscando uma solução né? Não adianta apenas só jogar pra eles a bomba ali!” (Professora D).

FONTE: A autora (2021).

Nota-se que, por meio dessa articulação, vislumbra-se buscar uma solução para combater tais dificuldades, “[...] é possível dizer que o compartilhamento de responsabilidades torna a família co-responsável pelo sucesso ou pelo fracasso de seus filhos, pois na escola inclusiva todos devem estar aprendendo [...]” (DAL’IGNA,

⁷⁵ Enunciado organizado pela autora a partir das entrevistas realizadas com as participantes da pesquisa.

2011, p. 121). Aqui podemos relacionar ao ideal pansófico de Comenius, ensinar tudo a todos, para isto o papel da família é fundamental.

Diante do excerto fica visível que o envolvimento da família também é uma estratégia de normalização daquelas crianças que estão destoando do caminho. Outro fato a destacar é que a professora diz que a família não tem estudo, a qualificação e o entendimento para trabalhar com a dificuldade, e que as professoras especialistas em educação são quem detêm o conhecimento, por isso orienta a família. Aqui fica compreensível o explicitado por Narodowski, ao ressaltar que as professoras são “agente público especializado” e relaciona-se tal afirmação com o discurso da professora, ao dizer que são elas que têm “qualificação adequada”, ou seja, o conhecimento pedagógico para lidar com as dificuldades. Ainda com relação ao excerto anteriormente citado da participante D, percebe-se que a vida privada da família se torna pública “ao buscar os avanços dela, no âmbito familiar”. Dal’igna afirma que “o exame detalhado da vida familiar faz com que suas condições de vida sejam conhecidas, avaliadas e transformadas em um risco calculável - a família torna-se, portanto, governável.” (DAL’IGNA, 2011, p. 106).

Com relação ao borramento ou apagamento das fronteiras entre o público e o privado, a professora D resalta que, nesta pandemia as tecnologias têm contribuído para aproximar a família da escola (QUADRO 28).

QUADRO 28 - A ALIANÇA FAMÍLIA E ESCOLA DURANTE A PANDEMIA

“[...] Eu acho que nessa pandemia o whatsapp e o zoom vieram para ajudar a gente, né? Como trazer mais trabalhos, mas, o que eu vejo assim, que a gente conseguiu uma ligação mais direta com a família, porque a gente tá se comunicando, a gente tá buscando, como que eles estão passando, como que a família está, em questão da educação, em relação às atividades, então, acho que isso ajuda também [...]” (Professora D).

FONTE: A autora (2021)⁷⁶.

Por meio das tecnologias as professoras buscam saber como está a família com relação à educação da criança investigando “[...] o que ele sabe; o que ele não sabe; o que ele faz; o que ele não faz [...]” (DAL’IGNA, 2011, p. 109). Pode-se inferir que na pandemia houve uma intensificação das relações por meio das tecnologias reverberando no que Dal’igna (2011) chama de esmaecimento das fronteiras entre

⁷⁶ Enunciado organizado pela autora a partir das entrevistas realizadas com as participantes da pesquisa.

público e privado. Klaus (2011, p. 2004) afirma que, na contemporaneidade “estamos vivenciando um processo de desestatização e publicização da educação pública, e as inúmeras parcerias, dentre elas a família exerce papel fundamental nesse processo.”

Devido ao momento de pandemia atual, as escolas estão fechadas desde março de 2020 (com previsão de retorno de forma híbrida em fevereiro de 2021⁷⁷), neste período as propostas são enviadas de forma remota e kits pedagógicos encaminhados às famílias mensalmente. As professoras buscam saber como está a educação da criança no âmbito familiar, buscam saber como a criança está se desenvolvendo, desta forma, a vida privada da família se torna pública, por que as famílias devem confessar se estão dando conta da parte pedagógica organizada pela escola para o desenvolvimento do seu (sua) filho (a). As famílias dão explicações se fez, se não fez e porque deixou de fazer. Pode-se dizer que na pandemia devido à (COVID-19), houve, através dos meios eletrônicos, uma aproximação da aliança família-escola. Considera-se pertinente dizer que, mesmo na pandemia, os pareceres descritivos estão sendo elaborados pelas professoras mediante a observação dos relatos, fotos e devolutivas das famílias sobre o desenvolvimento da criança em casa.

Prosseguindo as análises, neste excerto (QUADRO 29) observou-se que as famílias confiam no trabalho das professoras enquanto especialistas na área da educação, como dito pela participante “agrega muito mais” do que entregar um documento (o parecer) que a família vai assinar por obrigação.

QUADRO 29 - DIÁLOGO COM A PROFESSORA COMO ESTRATÉGIA DE GOVERNAMENTO

“[...] Mas a fala do professor com a família, eu acho que agrega muito mais né? Você chamar junto, chamar para uma reunião, pegar um dia de permanência, você relata [...] por que, muitas, muitas, muitas famílias eu vejo que vão apenas pra assinar, pra fazer à obrigação!” (Professora D).

FONTE: A autora (2021)⁷⁸.

Aqui observou-se a produtividade do diálogo como forma de comunicação mais eficiente junto às famílias. “[...] Essa reunião não é apenas uma oportunidade para aproximar a família da escola, mas também pode ser compreendida como uma técnica de governo. [...] Um espaço privilegiado para o acompanhamento e à avaliação [...]” (DAL’IGNA, 2011, p. 106). Talvez essa questão devesse ser

⁷⁷ Houve o retorno, mas as crianças só frequentaram o CMEI uma semana, por hora as aulas foram suspensas, devido a propagação da Covid-19.

⁷⁸ Enunciado organizado pela autora a partir das entrevistas realizadas com as participantes da pesquisa.

repensada, qual o sentido dessa documentação para as famílias, como as famílias a compreendem. Dado ao limite desta pesquisa, não se poderá estender nesta questão, por isso, outras pesquisas deverão buscar saber sobre o entendimento das famílias a respeito do parecer descritivo.

Quando se refere à aliança família-escola, remete-se a uma espécie de pacto, aliança, contrato, tratado ou acordo entre as duas instituições responsáveis pela educação da criança. De acordo com Amora (2009), aliança se refere ao “ato ou efeito de aliar-se”, uma relação em que ambas as instituições dividem a responsabilidade pelo desenvolvimento progressivo da criança. Mediante isso, a professora H acha interessante envolver mais a família não só no dia da entrega do parecer, mas convidando-a para ver a rotina e demonstrar, através de fotos e vídeos, o trabalho realizado na unidade (QUADRO 30).

QUADRO 30 - REUNIÃO COMO ESTRATÉGIA DE PARTICIPAÇÃO

“[...] Seria interessante a gente ter momentos com as famílias, convidando-as a conhecer o trabalho amplamente, sabe? Então assim, por fotos, por vídeos, talvez assim, convidar pra participar um dia no CMEI, sabe? Não só pra entregar o parecer, mas digamos, ha vai passar um dia lá, vai ver como é que funciona, ver as propostas que são feitas, vai ver a rotina que a gente tem dentro do CMEI [...] (Professora H).

FONTE: A autora (2021)⁷⁹.

Pode-se depreender que a utilização de fotos e vídeos tem uma dimensão estética de sedução e convencimento do trabalho das professoras, sendo uma possibilidade atrativa de convencer as famílias a participar, além de tornar visível e publicizar o trabalho da instituição. Uma tentativa de direcionar a consciência dos pais para que possam compreender melhor o trabalho realizado pela instituição e pelas professoras. Talvez porque ver imagens propriamente ditas, seja mais significativa para as famílias do que a descrição de uma imagem narrada.

Semestralmente, as instituições convocam as famílias para receber informações sobre as crianças, um esforço conjunto para alcançar o sucesso escolar, pois é direito dos pais terem ciência sobre o processo pedagógico de seus filhos. Dal’igna, em seus estudos sobre a aliança família escola, faz importantes apontamentos sobre essa junção, ressaltando que “na contemporaneidade, o que mais importa é investir na parceria, fazendo com que cada um assuma

⁷⁹ Enunciado organizado pela autora a partir das entrevistas realizadas com as participantes da pesquisa.

responsabilidades e conduza suas ações para promover mudanças sociais.” (DAL’IGNA, 2011, p. 155): A autora afirma que na contemporaneidade a relação família e escola ganhou outros contornos:

[...] no contexto da governamentalidade neoliberal, a relação família escola é reinscrita, ressignificada e reinventada, ganhando outros contornos. A família torna-se parceira da escola, passa a compartilhar responsabilidades para gerir a educação das crianças — diminuir a evasão e a repetência; fiscalizar o uso dos recursos; auxiliar na aprendizagem dos conteúdos, entre outras incumbências (Ibidem, p. 113).

Conforme visto aqui, a relação família e escola não é tão natural quanto se pensa, ela imergiu na modernidade com os discursos veiculados sobre a aprendizagem, institucionalização e desenvolvimento das crianças, sendo a escola o espaço destinado para a educação e os professores, os agentes públicos especializados em levar a cabo essa tarefa, assim, escola e família são parceiras para que possa ocorrer o desenvolvimento harmonioso de cada sujeito.

Na atualidade encontram-se várias formas de envolver a família na participação da educação dos filhos: dia da família na escola, reuniões bimestrais, avaliação dos parâmetros indicativos de qualidade, festas juninas e outras datas comemorativas, dentre outras estratégias comuns na tentativa de aproximar família e escola, conforme expressa a BNCC, (BRASIL, 2017, p. 36-37), “[...] para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais” por isso, periodicamente, há a entrega do parecer descritivo para comunicar sobre o desenvolvimento às famílias. Pode-se assemelhar o parecer descritivo a uma tecnologia de participação da família, pois ela deve participar, comparecer, se envolver com a educação do seu filho, para que assim o CMEI possa prever, administrar, gerenciar, eliminar e corrigir os riscos, formando, dessa forma, uma comunidade educativa em que a família se torna parte da instituição educativa:

[...] Cabe dizer que a tecnologia da participação se torna fundamental para que a escola possa agir sobre a família — por meio de técnicas de dominação. Ao mesmo tempo, cada membro da família age sobre essas ações e sobre si mesmo, transformando a sua conduta — por meio de técnicas de si. (DAL’IGNA, 2011, p. 123-124).

Analisando em uma perspectiva histórica percebe-se que o discurso da aliança entre família e escola teve sua continuidade ao longo do tempo e é bastante

ênfatizada no discurso pedagógico atual como sendo natural e não é, como visto aqui, há muito tempo Comenius já havia descrito sobre as implicações dessa aliança. Viu-se também que essa aliança pode ter efeitos produtivos no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Subsequente a essa discussão, apresenta-se a problematização no que concerne à utilização dos pareceres descritivos nas transições dentro de uma mesma instituição e entre instituições – Educação Infantil e Ensino Fundamental.

6.7 A UTILIZAÇÃO DO PARECER DESCRITIVO NAS INSTITUIÇÕES

Com relação à utilização do parecer descritivo na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, as participantes da pesquisa ressaltam a pouca utilização ou proveito dele nas instituições, parece que após todo o processo de reflexão e autoavaliação que ocorre no momento da elaboração e que também envolve o replanejamento das propostas, esses documentos, ao que demonstram os excertos, são pouco utilizados pelas professoras após servir de comunicação para os pais sobre o desenvolvimento das crianças. Há que se questionar se esse hábito da leitura do parecer ocorre nas unidades, ou recorre-se a ele para obter informações da criança somente quando ela apresenta alguma dificuldade, ou ainda, é mais fácil recorrer à professora do ano anterior para saber sobre a criança do que ler o parecer. Sabe-se que nos CMEIs pode haver diferenças configuracionais com relação à utilização desse documento, mas, é válido o questionamento sobre a utilidade deste instrumento em uma mesma instituição e, principalmente, sua utilização na transição para o Ensino Fundamental.

Antes de entrar na análise propriamente dita, considerou-se importante falar um pouco sobre a comunicação entre escola e família. Na Modernidade, Comenius (2017) produziu um livro de conselhos para pais e na escola materna de modo a tornar pais e mães conscientes de sua tarefa. Observe-se o que ele diz:

Compilar um livro de conselhos para pais e mães para que não ignorem os seus deveres. Neste livro, devem expor-se, uma por uma, todas as coisas em que é necessário formar a infância, e dizer de que ocasiões devem aproveitar-se para agir, e quais maneiras e as regras que devem observar-se na fala e no gesto para inculcar nas crianças as primeiras noções elementares. (COMENIUS, 1996, p. 422).

De acordo com o dicionário Amora (2009, p. 167), o significado de conselho é “parecer que emite para que o outro observe”. Conselho é sinônimo de: pitaco, advertência, aviso, ensino, juízo, opinião, palpite, parecer, proposta, recomendação e sugestão. Assim, pode-se inferir que Comenius já enfatizava a comunicação entre a escola e família por meio da descrição. As formas de comunicação entre escola e família foram sendo modificadas ao longo do tempo e reverberaram no modo tal qual temos hoje. Narodowski argumenta que: “A pedagogia comeniana implanta uma série de dispositivos discursivos sem os quais é praticamente impossível compreender a maior parte das posições pedagógicas atuais.” (NARODOWSKI, 2006, p. 16). Por isso pode-se considerar o livro de conselhos de Comenius como referência genealógica do parecer descritivo.

Na atualidade, alguns documentos mencionam a articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, entre eles, a LDB 9394/1996 pondera que a avaliação deve acontecer mediante o registro de acompanhamento do desenvolvimento sem objetivo de promoção mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental, a mesma legislação também enfatiza que os níveis de ensino devem ser integrados e articulados de forma sequencial. Nesta mesma direção, as DCNEI (2009a), de caráter mandatório, preconizam a continuidade do processo de aprendizagens das crianças por meio de estratégias adequadas entre os agrupamentos, inclusive na transição para o Ensino Fundamental, em uma tentativa de assegurar a continuidade do processo de desenvolvimento a partir das informações obtidas no decorrer da vida escolar da criança, sem a antecipação de conteúdos para o ingresso no Ensino Fundamental.

Aqui cabem duas ponderações consideradas pertinentes: primeiro que a Educação Infantil não é preparatória para o Ensino Fundamental e é organizada de forma mais aberta, valorizando o desenvolvimento infantil por meio de experiências e exploração dos ambientes preparados intencionalmente pelas professoras para que as crianças possam potencializar esse desenvolvimento. Já, no Ensino fundamental, existe um rol de conteúdos a ser ensinado, a cultura escolar é totalmente diferente da Educação Infantil, salas com carteiras e cadeiras, horários rígidos e disciplinas fixas, troca de professores, entre outros. Como pode-se ver existe uma ruptura entre essas duas culturas; a primeira cultura acredita em um desenvolvimento natural das crianças e a segunda, totalmente vinculada a uma cultura conteudista de produção do conhecimento, como destaca Moss (2011, p. 153), “a pré-escola, fortemente

influenciada por Rousseau [...], tem uma visão da criança como ser natural, enquanto, para a escola, a criança é reprodutora de cultura e conhecimento.” O autor pondera que há um distanciamento entre essas culturas, o que causa um verdadeiro abismo entre essas duas culturas.

Sobre a transição de uma esfera social à outra, Elias (1994a, p. 105) ressalta que, “[...] muitas vezes não há congruência ou continuidade adequada [...]”. Ele diz que essas esferas correspondem a ilhas especiais, justificando que: “não raro, a transição de uma esfera para outra é marcada por um corte notável na vida do indivíduo, que acolhe com maior ou menor dificuldade.” (Ibidem, p. 87). Pode-se dizer que, nas transições ocorre um certo estranhamento que cada um acolhe com maior ou menor facilidade.

O currículo da Educação Infantil de Curitiba orienta as transições:

Muitas ações podem e devem ser planejadas nesse sentido, considerando a criança em sua integralidade e subjetividade, sem rupturas entre os diferentes momentos, sendo imprescindível acolhermos suas dúvidas, inquietações, necessidades e curiosidades, bem como de seus familiares. Desse modo, é fundamental apoiarmos com responsabilidade os tempos e as diferentes jornadas nos percursos trilhados nos processos de transição, o que se efetiva por meio do planejamento e do acompanhamento. (CURITIBA, 2020, p. 156).

A mesma criança⁸⁰ da Educação Infantil se torna aluno ao ingressar na escola, ela deve levar a documentação que faz parte de sua vida escolar anterior, por isso orienta-se que:

Os pareceres, bem como os demais registros realizados habitualmente pela unidade educativa, acompanham bebês e crianças na transição de uma turma para a outra, crianças na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ou, ainda, quando um bebê ou uma criança ingressa em outra unidade de Educação Infantil. (CURITIBA, loc. Cit.).

Sabe-se que nem sempre as instituições de Educação Infantil são bem integradas/ articuladas às escolas de Ensino Fundamental, o que varia de acordo com a configuração a que estão inseridas, assim, a passagem de uma instituição para outra pode acontecer de forma abrupta, muitas vezes, com uma visita superficial à

⁸⁰ Considera-se importante destacar que há uma orientação para não usar o termo aluno na Educação Infantil e sim criança, sob a justificativa de que na Educação Infantil não se dão aulas, mas se propõem experiências para que ocorra o desenvolvimento natural da criança, diferentemente do Ensino Fundamental. Vários são os autores que se debruçam a discutir as terminologias utilizadas pelas crianças na educação (aluno, criança, estudante, aprendiz, destinatário, etc.).

escola no final do ano letivo. À vista disso, as crianças não internalizam a dimensão do que lhes esperam na escola. Em Curitiba, considera-se que:

Todas as transições são importantes para as nossas crianças e, quando as planejamos, precisamos de um olhar atento para as especificidades de cada uma. Nesse processo, precisamos ouvi-las, conversar com elas, uma vez que a transição suscita curiosidades, mas também angústias e dúvidas. (CURITIBA, loc. Cit.).

Após esta breve discussão sobre a cultura da Educação Infantil e do Ensino Fundamental é importante destacar que, apesar de serem níveis distintos de ensino, também são contínuos, pois um é a sequência do outro, para tanto, cabe-nos refletir sobre a utilização dos pareceres descritivos enquanto informações da vida escolar das crianças.

O conjunto de excertos explorados a seguir, instaura saber como vem sendo utilizado o parecer descritivo entre os agrupamentos dentro de uma mesma instituição e entre instituições diferentes para assegurar a continuidade do processo de desenvolvimento. De acordo com o exposto, as participantes da pesquisa demonstram certa dúvida com relação à utilização dos pareceres descritivos, tanto em uma mesma instituição quanto na transição para a escola. Conhecer a criança, bem como as práticas que foram trabalhadas com ela ao longo do tempo na instituição seria uma das funções do parecer descritivo, porém, nem sempre isso acontece de forma efetiva, como constante no (QUADRO 31):

QUADRO 31 - TRANSIÇÃO DO PARECER DESCRITIVO NA INSTITUIÇÃO

“[...] Saiu do berçário dois foi pro maternal um, ele cabe ali como... eu vou conhecer aquela criança através daquele parecer né? Mas as vezes acaba não sendo... sendo falho nisso, não, não acontece...” (Professora A).

FONTE: A autora (2021)⁸¹.

Conhecer a criança para dar continuidade às propostas mediante planejamento visando o desenvolvimento de novas habilidades considerando seu potencial e suas aprendizagens adquiridas, acaba não acontecendo, ou quase não acontece. Talvez essa consulta ao arquivo acabe não acontecendo porque não se tornou habitual recorrer aos pareceres para consulta, o que, provavelmente, ocorra

⁸¹ Enunciado organizado pela autora a partir das entrevistas realizadas com as participantes da pesquisa.

com mais frequência em casos de crianças que apresentem alguma dificuldade. Considera-se importante enfatizar que há uma certa diferenciação das crianças com uma certa dificuldade através da gramática, do vocabulário e das palavras. Aqui, concorda-se com a professora A (QUADRO 32) ao dizer que:

QUADRO 32 - UTILIZAÇÃO DO PARECER

“[...] Não vou generalizar [...] Eu acho que são poucas as professoras que leem (parecer descritivo), são mais professoras que não leem [...]” (Professora A).

FONTE: A autora (2021)⁸².

Não se pode “generalizar” como afirma a participante, algumas professoras leem outras não. Pelo que se percebe existe uma ausência de uma cultura institucional de leitura deste documento (LAMAS, 2014), por isso, ao concordar com a professora não se pode tomar aqui uma posição binária, leem ou não leem, depende das circunstâncias, como relata a participante (QUADRO 33):

QUADRO 33 - TRANSIÇÃO CMEI/ ESCOLA

“[...] Eu vejo que é uma prática usada em CMEI, porém não todas, não por todas as professoras, porque sempre tem aquela que acha que não precisa saber o que aconteceu antes, só o que viveu ali, então, é uma prática usada, porém não por todos. Agora em escola, essa transição de CMEI pra escola, eu vejo, a importância de passar esse documento, até pro professor conhecer um pouquinho mais o aluno que tá recebendo. Porém, as falas que eu escuto muito é que eles não leem, né, que os professores não olham, que isso não vai fazer a diferença, porque o que foi trabalhado na Educação Infantil não vai ser trabalhado ali no Fundamental” (Professora D).

FONTE: A autora (2021)⁸³.

Não se pode desconsiderar as experiências e os conhecimentos das crianças, ou melhor, o “currículo vivido”, o que ela já aprendeu em sua vida em outras instituições. Talvez isso ocorra devido ao distanciamento entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. Penso que as professoras do primeiro ano teriam que conhecer melhor o trabalho da Educação Infantil, pois assim teriam uma melhor compreensão de como chegariam as crianças ao ingressar na escola e, também, estabelecendo o hábito da leitura ao início do ano letivo ou quando recebem a criança em suas transições entre CMEIs, no CMEI e nas escolas. Considero que não se deve desconsiderar os conhecimentos prévios das crianças. Na Educação Infantil, por meio das experiências, ocorre o desenvolvimento de habilidades e competências

⁸² Enunciado organizado pela autora a partir das entrevistas realizadas com as participantes da pesquisa.

⁸³ Enunciado organizado pela autora a partir das entrevistas realizadas com as participantes da pesquisa.

importantes para o trabalho desenvolvido no Ensino Fundamental, por isso, defendo a ideia de uma maior aproximação entre esses níveis de Ensino. Nos trechos analisados a seguir (QUADRO 34), as participantes demonstram dúvidas com relação à transição do documento para a escola e sobre a utilização desta ferramenta.

QUADRO 34 - DESCONFIANÇA/ SUSPEITA NA UTILIZAÇÃO DO PARECER

“[...] Não sei como é que vai chegar [...] como chega isso lá na escola, se a equipe gestora do CMEI conseguiu fazer essa transição sabe, pra escola, e têm muitos professores que às vezes não se utilizam dessa ferramenta, tipo eles pegam como se a criança não tivesse nenhum conhecimento! (Professora I).

“Eu só acho que barra na transição do CMEI pra escola [...] que daí a gente não sabe se na escola é usado, lá não sei e todas as crianças tem esse parecer, deveria ter néh? pela idade obrigatória, então são realidades diferentes néh?” (Professora C).

“[...] Creio que tem alguns casos que elas pegam as crianças como se fosse do zero assim, daí ignoram tudo que ela já aprendeu, por outro lado deve ter professoras que leem e olham esse parecer e, também, muitos pais nem levam néh, pra escola”. (Professora C).

FONTE: A AUTORA (2021)⁸⁴.

“É importante que os sistemas de ensino [...] criem formas efetivas de comunicação entre os diferentes profissionais que trabalham com as crianças, o que requer envolvimento e compromisso dos gestores na criação de uma cultura de integração entre as instituições [...]” (MICARELLO, 2010, p. 4). Acredito que criar uma cultura de integração entre os níveis de ensino seria um importante passo para diminuir o distanciamento entre essas duas etapas de ensino valorizando o trabalho das instituições, das professoras, bem como o que as crianças aprenderam.

Outro fato que chamou a atenção nos excertos citados anteriormente foi quando as participantes I e C relataram que: “[...] pegam a criança como se não tivesse nenhum conhecimento”, “creio que elas pegam algumas crianças como se fosse do zero” desconsiderando tudo aquilo que a criança aprendeu na fase anterior, do que se pode inferir um certo desprezo ao desconsiderar o trabalho realizado na Educação Infantil, bem como as aprendizagens das crianças.

Considera-se que o discurso pedagógico enfatiza a importância da escolarização desde muito cedo para o desenvolvimento integral das crianças na primeira infância (0 a 5 anos e 11 meses), como a fase mais importante do

⁸⁴ Conjunto de enunciados organizado pela autora a partir das entrevistas realizadas com as participantes da pesquisa.

desenvolvimento, porém, muitas vezes há uma desconsideração⁸⁵ com relação ao trabalho das professoras da Educação Infantil. Talvez essa desconsideração esteja ainda muito atrelada à ideia da Educação Infantil como uma educação assistencialista que cuida das crianças, não reconhecendo as especificidades do trabalho de quem cuida e educa crianças tão pequenas.

Dado o limite desta pesquisa, não se poderá afirmar ou inferir como vem sendo utilizado o parecer descritivo, mas as análises demonstram suspeitas quanto a sua utilização, portanto, outras pesquisas continuarão a investigar mais e melhor sobre a questão da avaliação nas transições, tanto no interior das instituições quanto entre as instituições.

⁸⁵ Quando me refiro à “desconsideração” não tenho uma visão totalitarista em que todas as professoras do Ensino Fundamental e todas as escolas desconsideram o trabalho realizado na Educação Infantil. Mas, penso que, dependendo da configuração, em alguns casos, isso pode acontecer.

7 CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS FINAIS

Ao finalizar provisoriamente esta pesquisa, confesso ter sido importante desconfiar das bases com as quais fui produzida, pois, só assim ousei buscar conhecimentos para compreender melhor a prática avaliativa e o seu ofício enquanto professora de Educação Infantil. Compreendendo um pouco melhor essa prática, poderei buscar outros campos de possibilidades para o trabalho:

Por tudo isso, penso que se deve desconfiar das bases sobre as quais se assentam as promessas e as esperanças nas quais nos ensinaram a acreditar, tudo indica que devemos sair dessas bases para, de fora, examiná-las e criticá-las. Afinal, enquanto pessoas envolvidas com a Educação, temos compromisso não apenas com nós mesmos, mas, também e por ofício, com ou “sobre aqueles com os quais trabalhamos. (VEIGA-NETO, 1996, p. 24).

Considerarei importante iniciar essas breves considerações destacando que, dado o limite dessa pesquisa este trabalho não apresenta uma visão totalitarista sobre os pareceres descritivos, pois outras pesquisas continuarão a problematizar sobre tais documentos, por isso as discussões não se esgotam aqui, não se trata de uma pesquisa finalizada, pronta e acabada.

No decorrer da caminhada precisei fazer escolhas, portanto, as questões apresentadas neste estudo são questões de “desconfiança ocular” (VEIGA-NETO, 1996, p.25), que inquietavam como professora pesquisadora. Trata-se apenas de uma perspectiva, uma interpretação dos fatos, não assumi uma interpretação imposta, mas, movida por uma vontade de potência ousei interpretar de outra forma, tentei sair das bases às quais era produzida para examiná-las, por isso, este estudo de acordo com as teorizações nietzschiana se refere a uma visão em perspectiva da avaliação.

Pensar a avaliação em outra perspectiva, colocá-la sob suspeita, bem como os pressupostos que a fazem naturalizada retirando dos nossos olhos o véu que ofusca a visão para que se possa olhar sua outra face.

O movimento de olhar de um outro lugar o que antes já estava visto e definido é uma possibilidade de autorreflexão, que permite reconhecer e transgredir alguns limites, desafiando a nós mesmos a aceitar o desafio de saber se podemos pensar diferentemente do que sempre pensávamos, o que certamente nos assegurará a possibilidade de continuar refletindo. (HARDT, 2004, p. 11).

O que se pretendeu nesta pesquisa foi analisar o discurso das professoras sobre os pareceres descritivos realizando um certo deslocamento no qual foi possível mostrar os efeitos, os significados e os sentidos dessa prática, demonstrando sua lógica e sua produtividade.

Empreendi um exercício de desfamiliarização do dispositivo de governo - parecer descritivo – tomando-o na sua condição de discurso como prática. Ao longo das análises identificou-se, por meio da problematização, outra forma de interpretar o dispositivo para além da comunicação do desenvolvimento ao término do período letivo. Trata-se de um dispositivo de controle das práticas e regulação moral em que, com a mínima aplicação de poder, se maximizam os resultados. Um dispositivo mais ou menos racional que opera na conduta de professoras, crianças e pais com a finalidade de potencializar as capacidades de cada um para agir sobre si mesmos e na conduta alheia.

A questão problematizadora que permeou as análises foi a de pensar como os dispositivos de avaliação (pareceres descritivos) na Educação Infantil inventam a docência e suas práticas no contexto dos discursos pedagógicos contemporâneos. Penso que esta análise demonstrou que o parecer descritivo produz um certo tipo de professora à medida que as transforma em um determinado tipo de subjetividade. Parecer descritivo é um dispositivo que faz com que as professoras se confessem, se narrem, se interpretem, reflitam, se autoavaliem, se autoconheçam, se descrevam, se vejam, façam um exame de consciência, demonstrem o currículo trabalhado, se autotransformem, se regulem, se controlem, se autovisualizem, se dominem, se examinem, se decifrem, se julguem e transformem sua prática. Portanto, parecer descritivo é um dispositivo que medeia a experiência do sujeito consigo mesmo, à medida que faz com que cada professora conheça a si mesma.

O parecer descritivo, enquanto dispositivo fixado em uma ordem discursiva, engloba um conjunto de táticas e estratégias discursivas que prescreve, organiza de maneira detalhada a fabricação dos sujeitos submetidos a uma relação de poder e de saber. Ao dizer sobre as crianças, professoras dizem de si, pode-se dizer que o dispositivo instaura um jogo de verdade e, simultaneamente, fabrica uma série de práticas.

A verdade sustentada pela elaboração do dispositivo tem por intenção declarada comunicar sobre o desenvolvimento das crianças às famílias, porém, percebeu-se que é muito mais do que isso, a pesquisa demonstrou que ocorrem

outras práticas implícitas na elaboração do dispositivo, quase não ditas como o exame de consciência, a escrita de si, a autoavaliação, entre outras. Constatou-se que o dispositivo, ao produzir essas práticas, estabelece uma relação de força das professoras sobre elas mesmas impelindo-as a seguir determinada direção.

Defendi a escola como uma agência civilizadora fazendo a relação entre o discurso dos objetivos civilizadores que orientam e organizam as práticas e que podem ser visualizados materializados nos pareceres descritivos, assim sendo, as crianças são constituídas e fabricadas pelas práticas da Educação Infantil que tentam formar determinado tipo de subjetividade autorregulada e disciplinada em conformidade com os padrões sociais, o que ressalta a sua importância na manutenção e no desenvolvimento do processo civilizador. Verificou-se que a internalização de certas regras ou padrões na estrutura psicológica da criança altera seu comportamento, a individualidade torna-se mais autorregulada. Dito de outro modo, mais civilizada.

Nesta investigação teve-se como objetivo geral investigar e analisar os limites e as possibilidades dos Pareceres descritivos por meio do discurso das professoras da Educação Infantil e que agora faz com que eu compreenda um pouco melhor a prática, pois de antemão também não compreendia muito a interdição do discurso negativo sobre as crianças nos pareceres descritivos, após a metamorfose sofrida durante essa pesquisa, pode-se dizer que, estudar o discurso possibilitou compreender um pouco melhor tal escrita.

Ao analisar o discurso sobre os pareceres descritivos é possível perceber que as participantes os compreendem como uma possibilidade de melhorar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças por meio da reflexão e autoavaliação das condutas, pois já internalizaram, consciente ou inconscientemente, as regras ou padrões dessa prática, por isso consideram-na normal. Como limite, o discurso demonstra que existe a interdição do discurso negativo da criança, porque as participantes ainda não internalizaram completamente as regras de construção do discurso do parecer descritivo. A pesquisa demonstrou que outro fator limitante e duvidoso está na utilização dos pareceres nas transições nas instituições de Educação Infantil, bem como no ingresso das crianças no Ensino Fundamental.

Na tentativa de desnaturalizar o discurso do acompanhamento do desenvolvimento em que as professoras registram de diversas formas o desenvolvimento das crianças e elaboram a síntese final ao término do semestre, em

um empreendimento de desmascarar esse regime de verdade, a pesquisa demonstrou, que é muito mais que isso, se trata de um jogo de força de si sobre si mesma, na relação de si consigo mesma, de acompanhar-se, de se conhecer, de se ver, e de se transformar e transformar a prática. Os enunciados mostram como esse jogo é produzido e quais são seus efeitos. De outro modo, pode-se dizer que o parecer descritivo é um dispositivo que nos ensina a ver, pensar e dizer enquanto docentes da Educação Infantil dentro de uma ordem discursiva.

Roga o discurso educacional em voga que os pareceres descritivos não são avaliação, “o instrumento, como tal, não pode ser denominado de “avaliação”. Ele integra o processo” (HOFFMANN, 2018, p.15), devendo ser compreendido como a síntese do processo avaliativo. Nesta pesquisa ficou evidente que, por meio dos pareceres também se avalia, seja para o replanejamento, seja para autoavaliação do trabalho do professor ou para ver o que a criança aprendeu e as práticas que foram trabalhadas com ela, ou o que ela precisa melhorar. Todas essas práticas também são práticas avaliativas. Demonstrou-se que a reflexão é uma estratégia de governamento, incidindo sobre o que fazem as professoras com as crianças, ambas as condutas são encaminhadas à direção desejada. Ao fim e ao cabo, professoras e crianças são alvos de governamento, assim, constata-se como o poder opera por meio da condução das condutas, vigiar, controlar, corrigir e normalizar para se alcançar a conduta desejada.

Viu-se a interdição do discurso negativo sobre a criança nos pareceres descritivos como forma de normalização, pois o discurso não é uma produção aleatória, obedece a regras institucionais de determinado campo do saber, por isso, nem tudo que se pensa pode ser escrito, assim, têm-se a produção de determinados tipos de subjetividades. Os pareceres descritivos autorizam um tipo de discurso validado pelas instituições e interditam outro. Esse discurso faz com que as professoras se reconheçam como um determinado tipo que reflete, que pesquisa, que busca novas estratégias, que se autoavalia, que toma consciência de seu trabalho sancionando um tipo ideal de professora e interditando outro, concomitante, produz uma imagem de criança normalizada. Também ficou claro que outros campos de saberes são mais responsáveis/autorizados em falar sobre as dificuldades das crianças, demonstrando o limite do campo da pedagogia.

O dispositivo de aliança entre família e escola, bem como a comunicação entre elas não é uma inovação, pois Comenius, há vários séculos, já ponderava sobre

essa questão, parece que o que há de novo é a investidura em novas formas de participação da família na escola, bem como outras formas de participação e de comunicar sobre o desenvolvimento das crianças.

Como término provisório desta investigação, ressalto que não se pretendeu apresentar, construir ou inculir uma verdade, apenas olhar de modo desnaturalizante a prática do discurso sobre os pareceres descritivos, pensar contrariando o que está vigente e abrir campo de possibilidades para pensar diferente. Não se ambicionou nesta pesquisa qualquer tipo de salvacionismo, mas cogita-se que, para avançar na compreensão e elaboração dos pareceres descritivos, é preciso realizar um deslocamento a partir de outras pesquisas que abrirão espaço para um novo campo de possibilidades. Será necessário continuar problematizando e argumentando na tentativa de ultrapassar os problemas apresentados. Não obstante, ainda se segue sem respostas para algumas perguntas como, por exemplo, o parecer descritivo precisa ser assim? Existem outras possibilidades de construir esse instrumento? E por que não perguntar às próprias crianças o que aprenderam no CMEI? Por que não constam narrativas das crianças contando sobre suas aprendizagens, o que aprenderam durante um determinado período? Percebe-se que o discurso redentor e progressista educacional em voga enfatiza a participação da criança protagonista, que precisa ser ouvida, ter voz e vez nos processos decisórios dos quais faz parte, em que se ressalta uma pedagogia da escuta. Mediante isso, indaga-se: onde está a escuta da criança em seu processo avaliativo? Em seu parecer descritivo? Talvez fosse possível problematizar a escrita do parecer descritivo relacionando aquilo que as professoras sabem sobre as crianças e o que elas próprias dizem sobre suas aprendizagens na instituição, em uma construção dialogada, de forma interdependente como um dispositivo de abertura e negociação das relações de aprendizagens, menos burocratizada.

Embora o discurso educacional enfatize que a avaliação não tem como pretensão o produto final e que ocorre de forma processual no cotidiano, ao meu ver, isso implica muito mais regulação e controle das professoras e das crianças, pois ao se tornar contínua a avaliação cotidiana torna-se uma vigilância ininterrupta dos sujeitos escolares, assim sendo, o processo avaliativo está a serviço do governo e da disciplina dos sujeitos escolares.

A avaliação dita processual opera como uma fuga do discurso moderno para enfatizar que, na atualidade não ocorre mais a avaliação tradicional que comparava, classificava, rotulava e disciplinava os sujeitos escolares, uma tentativa de fugir da lógica da mensuração dos resultados. Mas, mesmo na prática discursiva por meio da linguagem isso ainda pode acontecer. O que penso é que tanto na avaliação dita tradicional, quanto a avaliação dita processual, está a serviço de conduzir as condutas.

A avaliação é uma forma de governo colocada em funcionamento nas instituições de Educação Infantil, faz com que durante o processo e ao final (por meio dos pareceres descritivos) as professoras exerçam uma disciplina sobre si de forma sutil, buscando novas estratégias de ensino e aprendizagem, reorganizando práticas, conduzindo as condutas das crianças aos objetivos planejados. Arrisco a dizer que a avaliação é um dispositivo de enquadramento da vida dos sujeitos escolarizados.

Na atualidade a avaliação é uma prática redentora nas instituições de ensino devido a sua produtividade, pois está conectada ao planejamento, aos discursos, aos programas de ensino, ao currículo, às práticas pedagógicas, aos objetivos a serem alcançados e a normalização dos sujeitos escolares. Qual outro dispositivo seria tão eficaz na docilização e disciplinamento dos corpos interconectado a tantas práticas? É importante observar a avaliação em termos dos seus efeitos, o que ela produz, a meu ver não é outra coisa, se não a docilização o enquadramento e o disciplinamento dos corpos a um padrão normativo.

REFERÊNCIAS

- ACORSI, Roberta. Tenho 25 alunos e 5 inclusões. In: LOPES, Maura Corsini; HATTGE, Morgana Domênica (orgs). **Inclusão Escolar conjunto de práticas que governam**. Autentica. 2ª ed. Belo Horizonte. 2011.
- AMORA, Antônio Soares. **Minidicionário Amora Soares da língua portuguesa**. 19. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.
- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 20 nov. 2019.
- AQUINO, Julio Gropa; RIBEIRO; Cintya Regina. Processos de Governamentalização e a atualidade educacional: a liberação como eixo problematizador. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 34, v.2, p. 57-71, mai/ago 2009. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8202/5530>>. Acesso em: 15 jan. 2020.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ARENDT, Hanna. **Entre o passado e o futuro**. Tradução: Mauro W. Barbosa. São Paulo. Perspectiva, 2016.
- ÁLVAREZ-ÚRIA, FERNANDO. Microfísica da Escola. **Educação e Realidade**, v.21, n.2, p.31-42jul/ dez. 1996. Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/71610/40618>>. Acesso em: 5 ago. 2020.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. **ANAI DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, novembro de 2010.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BAUTHENEY, Katia Cristina Silva Forly. Incongruências no Discurso sobre a qualidade da educação Brasileira. **Revista estudos de avaliação na educação**. São Paulo, v. 25, n. 57. p. 138-162, jan/abr. 2014. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2827>>. Acesso em: 30 mar. 2020.
- BOSCO, Vânia Oliveira Dal. **Avaliação na Educação Infantil**: a invenção da Criança escolar nos Pareceres Descritivos. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal Fronteira Sul, Erechim, 2015.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. **Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente.**

BRASIL. **Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996.** Conselho Nacional de Saúde. 1996a. Disponível em: conselho.saude.gov.br/docs/Reso196.doc. Acesso em: 20 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 ago. 2019.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Ministério da educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 20/2009:** revisão das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. A etapa da Educação Infantil. 2017. *In:* BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2019.

BRITO, Andréa Flávia. **Sugestões de Palavras e Expressões para Uso em Relatórios.** Disponível em: www.pedagogaandreaeduca.com.br. Acesso em: 15 de out. 2019.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e Maquinarias.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Artes de governar a infância: linguagem e naturalização da criança na abordagem da Educação Infantil de Reggio Emília. **Educação em revista.** Belo Horizonte, n.48,, p. 101-123, dez de 2008.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. O fio e a trama: as crianças nas malhas de poder. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 25-44, jann./jun., 2000.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Alguns apontamentos sobre as relações infância/poder numa perspectiva foucaultiana. *In:* Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (26ª R. A. ANPEd), Poços de Caldas (MG), 2003. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPEd, 2003, p. 1-13.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Manuais pedagógicos e formação docente: elos de poder saber. **Currículo sem fronteiras,** v.9, n.1, jan./jun. 2009.

BÜRMANN, Maria Gil. **La relevância del componente sociocultural en la enseñanza de E/LE**. El Marco Común Europeo, 1994.

CANDIOTTO, CESAR. Governo e direção da consciência em Foucault. **Revista Natureza Humana**, v.10, n.2, p. 89-114. Jul/dez. 2008. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/nh/v10n2/v10n2a04.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2020.

CARDOSO, Angela Maria Borba. **Pareceres Descritivos: mo(n)strando a avaliação do escolar**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2002.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de educação Infantil: currículo como campo de disputas. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 3, p. 466-476, set. – dez. 2015. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15782/14129>>. Acesso em: 05 mar. 2020.

COELEN, Thomas. Pedagogia e cuidado de si nas relações mestre-aluno na Antiguidade. Cap. IV. (Org.). PETERS, Michael; BESLEY, Tina. **Por que Foucault? Novas diretrizes para a pesquisa educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 54-63.

CRESWELL. John. **Métodos de pesquisa: Projeto de pesquisa métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3ª edição. Artmed. 2010.

COMENIUS, João Amós. **Didática Magna**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

CORAZZA. Sandra Mara. Currículo e Política Cultural da Avaliação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71718>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

CORAZZA. Sandra Mara. **Infância & educação**. Era uma vez... quer que conte outra vez? Petrópolis: Vozes, 2002.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social. **Manual de Orientações Técnico-Administrativas do Programa Creche**. Curitiba, 1984.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Criança/Universidade Federal do Paraná. **Proposta pedagógica de 0 a 6 anos**. Curitiba, 1994.

CURITIBA. **Orientações Pedagógico-Administrativas sobre a estrutura e o funcionamento das unidades de educação infantil**. Curitiba, 1998.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Criança/Universidade Federal do Paraná. **Organização do Ambiente nas Unidades de Educação Infantil da Rede Municipal**. Curitiba, Out/2000.

CURITIBA. **Orientações Pedagógico-Administrativas: Centros Municipais de Educação Infantil**. Curitiba, 2001.

CURITIBA. Referenciais para Estudo e Planejamento na Educação Infantil. **Planejamento e Avaliação**. Secretaria Municipal da educação de Curitiba. Departamento de Educação Infantil. 2010a.

CURITIBA. Referenciais para Estudo e Planejamento na Educação Infantil. **Cantos de Atividades Diversificadas na Educação Infantil**. Secretaria Municipal da educação de Curitiba. Departamento de Educação Infantil. 2010b.

CURITIBA. **Educação Infantil Caderno I Princípios e Fundamentos**. Secretaria Municipal de Educação/ Departamento de Educação infantil – EEI. Curitiba, 2016.

CURITIBA. **Ofício Circular Nº 11/2017** – EEI/ SME. Curitiba, 12/06/2017.

CURITIBA. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**. Educação Infantil. Objetivos de Aprendizagem: Uma discussão Permanente. 2006.

CURITIBA. Secretaria Municipal de educação. Caderno para Semana de Estudos Pedagógicos – **SEP 2018**. Educação Infantil. Curitiba, 2018.

CURITIBA. Secretaria Municipal de educação. Caderno para Semana de Estudos Pedagógicos – **SEP 2019**. Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular. Educação Infantil. 2019a.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação/ superintendência de gestão educacional, Departamento de Educação Infantil. **Currículo da Educação Infantil** (versão preliminar). Curitiba, 2020.

DAHLBERG, Gunila; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da primeira infância**: perspectiva pós-moderna. Porto Alegre. Artmed, 2018.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. Introdução à filosofia da educação. 3 ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1959.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. A invenção da criança normal: Conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem. Inclusão e Biopolítica. *In*: FABRIS, Eli T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs.) **Inclusão e Biopolítica**: Estudos Foucaultianos. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013. p.181 -198.

DAL'IGNA, Maria Claudia. **Família**: um estudo sobre a parceria família escola. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Programa de Pós-graduação em Educação – Faculdade de Educação. Tese. Orientador: Dagmar Sterman Meyer. Porto Alegre. 2011.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 2016.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Editado por Michael Schröter; tradução, Vera Ribeiro; revisão técnica, Andréa Daher. — Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: formação do estado e civilização. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**: uma História dos Costumes. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994b, 1v.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994a.

ELIAS, Norbert. **Teoria Simbólica**. Primeira edição portuguesa. Tradução do inglês por Paulo Valverde. Organização e introdução: Richard Kilminster. Celta editora. Oeiras. 1994d.

ELIAS, Norbert. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ELIAS, Norbert. **Norbert Elias por ele mesmo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia**. Braga: Edições 70, Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

ELIAS, Norbert. **Conocimiento y poder**. Madrid: La piqueta, 1994 c.

FABRIS, Eli Henn. A produção dos alunos nos pareceres descritivos: mecanismos de normalização em ação. Página 51-67. In: Orgs: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica. **Inclusão Escolar**: Conjunto de práticas que governam. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2011.

FARIA, A. L. G. (Orgs.). Grandes políticas para os pequenos. Da escola materna a escola da Infância: A pré escola na Itália hoje. **Cadernos Cedes**, n.37, 1995. In: Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Leitura Crítica, 2015.

FINCO, DANIELA; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de (Orgs.) **Campos de experiência na escola da Infância**: Contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Leitura Crítica, 2015.

FERREIRA, Eliana Maria. **"Você Parece Criança!"** Os Espaços De Participação Das Crianças Nas Práticas Educativas. UFGD, 2012. 158p. Orientador: Prof.Dr. Magda Sarat Oliveira. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal da Grande Dourados.

FISCHER. Rosa Maria Bueno. Foucault e a Análise do discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, novembro/2001.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e o desejável conhecimento do sujeito. **Revista educação e realidade**, v. 24, n.1 p. 39-59, Jan/jun 1999. Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/55804>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

FOUCAULT, Michel. Tecnologias de si, 1982. **Verve**, v.6: p. 321-360, 2004. Disponível em:< <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/5017>>. Acesso em: 15 nov. 2020.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. Edições Loyola. 8ª edição. Julho de 2002.

FOUCAULT, Michel. **Qu'est-ce que la critique?**Conférence du 27 mai.1978. Bulletin de la Société Française de Philosophie 2, avril-juin. 1990.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as Formas Jurídicas**. Rio de Janeiro. NAU editora, 2005.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade III: O cuidado de si**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel (Org). **Foucault: a crítica reader**. New York: Brasil Blackweell, 1986.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense, 1995, p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: o nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos - Estratégias, poder-saber**. Vol. IV. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Michel Foucault e a Idade do Homem**. 2. ed. Goiânia: UFG, 2009.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, Hubert. RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970/ Michel Foucault; tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

GIACOMITI, Alessandra. **Em meio a arquivos e memórias, o Projeto Araucária:** da proposta curricular a formação dos profissionais da educação infantil em Curitiba (1985-1992). 2012. Orientadora: Gizele de Souza. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. **A investigação etnográfica com crianças:** teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade?. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; STUART, Kathryn (orgs.). **Identidade e diferença.** A perspectiva dos estudos culturais. Petropolis: Editor Vozes, p103 -133 [1996], 2000.

HALL, Stuart. **Representation:** Cultural Representations and Signifying Practices. Thousand Oaks, CA: SAGE, 1997.

HARDT, L. S. **Os fios que tecem a docência.** 257f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

JÚNIOR, Alexandre Sech. A hermenêutica do sujeito em Michel Foucault. **Revista AdVerbum**, v.4, n.2, p.95-103, ago/dez. 2009. Disponível em: <http://www.psicanaliseefilosofia._com.br/adverbum/vol4_2/04_02_04herm_sujeito.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2020.

HATTGE, Morgana Domênica. **A naturalização da escola e o processo de governamentalização do estado.** Inclusão e Biopolítica. In: FABRIS, Elí T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos (orgs). Coleção estudos foucaultianos. Vários autores. Belo Horizonte. Autêntica, 2013.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola:** um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Cadernos de educação infantil, vol. 3, 17. ed. Porto alegre: Mediação, 2011.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e educação infantil:** um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 22. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

HORN, Cláudia Inês. **Documentação Pedagógica:** a produção da criança protagonista e do professor designer. 2017. Orientadora: Elí Terezinha Henn Fabris. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

HORN, Cláudia Inês; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Documentação Pedagógica na Educação Infantil: Tecnologia de Governo da Infância Contemporânea. **ETD – Educação Temática Digital.** Campinas, SP, v. 20, n. 2, p. 539-554, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647105/17910>. Acesso em: 15 de set. 2019.

JACOMÉ, P. S. **Criança e infância uma construção histórica.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2018.

KLAUS, Viviane. **A família na escola: uma aliança produtiva**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Programa de Pós-graduação em Educação – faculdade de educação. Dissertação de mestrado. Orientador: Alfredo Veiga-Neto. Porto Alegre. 2004.

KLEIN, Rejane Ramos. A avaliação da aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *In*: FABRIS, Elí Henn; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs.). **Inclusão e Biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. P. 165 – 180.

KOHAN, Walter O. **Infância**. Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KRUSSER, Edison Aran Nunes; OLIVEIRA, Cláudio José de; KIPPER, Daiane. As narrativas docentes “inscritas” nos pareceres descritivos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 26, n. 2, p. 29-46, 2019. Disponível em: <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/11878/6613>>. Acesso em: 20 set. 2019.

LARROSA, Jorge. A construção pedagógica do domínio e do sujeito moral. *In*: SILVA, T. T. (org). **Liberdades Reguladas** – a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. São Paulo. Vozes, 1999.

LARROSA, Jorge. **Tecnologias do eu e educação**. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

LAMAS, Lúcio Flávio. **AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DO USO DO RELATÓRIO DESCRITIVO INDIVIDUAL NA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora. Orientadora, Dr. Lina Kátia Mesquita de Oliveira. 2014.

LOCKMANN, Kamila. **Medicina e inclusão escolar: estratégias biopolíticas de gerenciamento de risco**. *Inclusão e Biopolítica*. *IN*: Elí T. Henn Fabris. Klein, Rejane Ramos Klein (orgs). Coleção estudos foucaultianos. Vários autores. Belo Horizonte. Autentica, 2013.

MALAGUZZI, Lóris. História, Ideias e Filosofia Básica. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância**. Porto Alegre: Calábria, 1999. p.59 -136.

MANTAGUTE, Elisangela Iargas Luzviak. **Não ficarão mais ao Deus dará: já existem as creches! História da educação infantil em creches públicas de Curitiba: entre normas e práticas - 1977 a 2003**. 2017. Orientadora: Gizele de Souza. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

MARIN, Alda Junqueira. Didática geral. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de Formação: **formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 16-32, v. 9. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/324706666_Didatica_Geral>. Acesso em: 20 ago. 2019.

MARÍN, Dora. Natureza e governamentalidade liberal. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, pp.104-120, Jan/Jun 2011. Disponível em: < <http://www.curriculo-semfronteiras.org/vol11iss1articles/marin.pdf>>. Acesso em: jul. 2020.

MARÍN-DIAZ, Dora Lilia. Morte da infância moderna ou construção da quimera infantil. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 193-211, set/dez., 2010. Disponível em:< http://www.ufgrs.br/edu_realidade>. Acesso em: out. 2020.

MICARELLO, Hilda. **Avaliação e Transições na Educação Infantil**. 2010. Disponível em:<portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=6671&option=com>. Acesso em: 29 set. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 9-29.

MIZUKAMI, MARIA DA GRAÇA. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORO, Catarina; SOUZA; Gizele de. Produção acadêmica brasileira sobre a avaliação em educação infantil: primeiras aproximações. **Revista estudos de avaliação educacional**. São Paulo, v. 25, n. 58, p. 100-125, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1928/1928.pdf>. Acesso em: 19 out. 2019.

MOSS, Peter. Qual o futuro da relação entre Educação Infantil e Ensino Obrigatório? **Temas em destaque**, v.41, n.142, Jan./Abr. 2011.

NARODOWSKI, Mariano. **Comenius & Educação**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (Coleção Pensadores & Educação).

NARODOWSKI, Mariano. **Infância y poder**: la conformación de la pedagogia moderna. Buenos Aires: Aique, 1994.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e Poder**: conformação da pedagogia moderna. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

NOGUEIRA-RAMIREZ, Carlos Ernesto; MARÍN-DIAZ, Dora Lilia. Educar es gobernar: la educación como arte de gobierno. **Cadernos de pesquisa**, v.42, n.145, p. 14-29, jan. / abr. 2012.

OLIVEIRA, Alison Ferreira; RIBEIRO, Glória Maria Ferreira. Do Fato a Interpretação a partir do pensamento de Nietzsche. **Existência e Arte** - Revista Eletrônica do Grupo PET - Ciências Humanas, Estética e Artes da Universidade Federal de São João Del-Rei, ano IV, n. IV, jan./dez.2008. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/existenciaearte/Edicoes/4_Edicao/alison_existencia_e_arte.pdf. Acesso em: 15 nov. 2019.

Ó, Jorge Ramos do. **Questionando o Social**: Governamentalidade, tecnologias do eu e a história da escola. Instituto Social da Universidade de Lisboa. *Análise social*, vol. 212, XLIX (3º.), 2014. Ó, Jorge Ramos do. **O governo de si mesmo**: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno Liceau (último quartel do século XX). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação -Universidade de Lisboa. Coleção Educa – Ciências Sociais, n. 2, 2003.

PINHEIRO, Claudia Gewehr. **Pareceres Descritivos**: narrativas que a escola conta. 2006. Orientadora: Iole Maria Faviero Trindade. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

PORTUGAL, Gabriela. Avaliar o Desenvolvimento e as Aprendizagens das Crianças: desafios e possibilidades. *In*: GUIMARÃES, Célia Maria; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniele Ramos de (Orgs.). **Fundamentos e Práticas da Avaliação na Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 225-242.

POOLI, João Paulo. Decifra-me ou te devoro: a excelência do objeto pela construção do argumento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 95-107, dez. 1998. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71339>>. Acesso em: 30 nov. 2019.

POOLI, João Paulo; COSTA, Márcia Rosa da. Cultura e socialização na educação infantil. *In*: VI ANPED SUL – SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2006, SANTA MARIA (RS). VI ANPED SUL – SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. Santa Maria (RS): Universidade Federal de Santa Maria, 2006. p. 1-12.

POOLI, J. P. Socialización, Educación y procesos civilizadores. *In*: SIMPOSIO INTERNACIONAL PROCESO CIVILIZADOR, 11., 2008, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2008. p. 485-493.

PORTOCARRERO, Vera. Instituição escolar e normalização em Foucault e Canguilhem. **Educação e realidade**. Vol. 29, p. 169-185. Jan./jun 2004.

PIAGET, Jean. **Biologia e Conhecimento**: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Petrópolis: Vozes, 1975.

PIZZI, Laura Cristina Vieira; ALVES, Juliana Carla da Paz. Currículo, Cultura escolar e disciplinamento. **Revista espaço do currículo**, v.3, p. 296-304, mar./set. de 2010.

RIBEIRO, Diana Zaraya. **A prática dos combinados no processo de legitimação moral do governo da criança e da infância**. Dissertação (mestrado) programa de pós-Graduação em educação da faculdade de educação – USP. Área de concentração: didática, teorias de ensino e práticas escolares. Orientadora: Cecília Hanna Mate, 2017.

ROSE, Nikolas. **Inventando nossos selfs**: Psicologia, poder e subjetividade. Coordenação da tradução: Arthur Arruda Leal Ferreira – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ROSE, Nikolas. Governamentalidade, 'Sociedade Liberal Avançada' e Saúde: diálogos com Nikolas Rose. Entrevista (Parte 1). **Interface, Educação, saúde e educação**, Botucatu, v.19, n.54, Julho/ setembro 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832015000300647. Acesso em: nov. 2020.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. 3 ed. São Paulo: Difel, 1979.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 23ª edição. Petrópolis: Vozes, 1998.

STOLZ, Sheila. A ordem do discurso e suas relações com o poder: vertigem e quebra de Certezas. **JURIS**, Rio Grande, n. 13, 2008. p. 159 -176. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/juris/article/view/3173/1835>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SANTOS, Iolanda Montano dos; KLAUS, Viviane. A inclusão e o sujeito empresário de si. Inclusão e Biopolítica. In: FABRIS, Elí T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos Klein (orgs). **Coleção estudos foucaultianos**. Vários autores. Belo Horizonte. Autentica, 2013.

SILVA, Mara Marisa; MELOO, Vanessa Scheid Santanna. Escola e saúde: uma parceria produtiva. Inclusão e Biopolítica. In: FABRIS, Elí T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos Klein (orgs). **Coleção estudos foucaultianos**. Vários autores. Belo Horizonte. Autentica, 2013.

SILVA, Mara Marisa sa. **Gerenciamento da família**: inclusão de todos numa política de saúde. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (orgs.). **Inclusão Escolar**: Conjunto de práticas que governam. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SILVA, D. H; COELHO, M. P. MONTAGNOLI, G. A. Processos civilizadores na educação escolar: algumas articulações. **Revista comunicações**. Piracicaba, v. 25, n.1, p. 163-175, jan/ab. 2018. <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v25n1p163-175>.

SILVA, M. et. al. Norbert Elias e Michel Foucault – apontamentos para uma tematização relacional da noção de poder. **Intertesis**, v.11, n.1, Jan/jun 2014, p. 254 – 275. <http://dx.doi.org/10.5007/1807-1384.2014v11n1p>.

SISTE, A. D. F. “Roda de conversa”. In: FERREIRA, G. D. M. (org) **“Palavra de professora”**: Tateios e reflexões na prática pedagógica Freinet. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

WARSCHAUER, Cecília. **Registros como instrumentos de formação e de criação**. Caderno de registro Macu (pesquisa). Edição número 10. 1º semestre de 2017. Disponível em: < https://www.academia.edu/34967986/Registros_como_instrumentos_de_forma%C3%A7%C3%A3o_e_cria%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: jan.2020.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Escola básica na virada do século**: cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 1999. p. 73-106.

VARELA, Julia. O Estatuto do Saber Pedagógico. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O sujeito da Educação**: estudos Foucaultianos. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 87-96.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo, Cultura e Sociedade. **Educação Unisinos**. Vol. 5. Nº 9. Jul /Dez 2004. p. 157-171. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6496>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de império. *In*: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 13-38.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. **Revista Sísifo**: Revista de Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, n. 7, set/dez. 2008. Disponível em: <<http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/CrisedaModernidadeAlfredo.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Currículo**: um desvio a direita ou delírios avaliatórios. 2012. Disponível em: <www.fe.inicamp.br/TEMPORARIOS/veiga-neto-curriculos-delirios-avaliatorios.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. Anotações sobre as Relações entre teoria e prática. **Revista educação in foco**, Juiz de Fora, v. 20, n.1, p 113 – 140. Mar/ jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19627>. Acesso em: 30 out. 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Para pensar de outros modos a Modernidade Pedagógica. **ETD – Educ. Tem. Digital**, Campinas, v.12, n.1, p. 147-166, jul. / dez. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/846>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo; SARAIVA Karla. Educar como arte de governar. **Currículo sem fronteiras**, v.11, n.1, pp. 5-13, Jan/jun 2011. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/veiga-neto-saraiva.pdf>>. Acesso em: 20 de fev. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo; TRAVERSINI, Clarice. Por que Governamentalidade e Educação? **Educação e Realidade**, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do sul, v. 34, n. 2. Mai/ago 2009. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/9725/5532>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Caminhos Investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. *In*: COSTA, Marisa Vonrraber (org). 3ª edição. Rio de Janeiro. Editora Lamparina, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 3. Ed. Editora Autêntica, 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. **A ordem das disciplinas**. Tese de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Porto Alegre, 1996.

APÊNDICE I - INSTRUMENTO DE PESQUISA

1. No seu entendimento, o que é um parecer descritivo e para que serve?
2. Como você elabora os pareceres descritivos?
3. Quais as suas maiores dificuldades na construção do parecer descritivo? Você pode narrar algum episódio que foi difícil de descrever?
4. Você acha que o parecer descritivo é importante para avaliar as crianças? Por quê?
5. Qual a importância do parecer descritivo para a continuidade do trabalho com as crianças?
6. Você tem alguma sugestão para além dos pareceres descritivos para a avaliação?

ANEXO 1- TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA



CURITIBA

Secretaria Municipal da Educação
 Superintendência de Gestão Educacional
 Departamento de Educação Infantil
 Av. João Gualberto, 623 - 3º andar, Torre A
 Alto da Glória 80030-000 - Curitiba - PR
 Tel. 41 3350-3089
 www.curitiba.pr.gov.br

Curitiba, 25 de outubro de 2019.

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

O Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação – SME está de acordo com a realização da pesquisa intitulada: *“Avaliação na Educação Infantil: um olhar reflexivo sobre os pareceres descritivos”*, a ser desenvolvida pela mestrandia Vânia Lúcia Pereira Cintra Sangaletti, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino (Mestrado Profissional em Educação), sob a orientação do Prof. Dr. João Paulo Pooli da Universidade Federal do Paraná-UFPR.

A pesquisadora está autorizada a coletar dados junto as professoras das turmas de dos CMEIs:

A coleta se dará por meio de entrevistas semiestruturadas, utilizando recursos audiovisuais para registros, questionários e análise do discurso dos pareceres das crianças elaborados pelas professoras, desde que tais procedimentos sejam formalmente autorizados pelos sujeitos envolvidos e no caso das crianças por seus responsáveis legais, por meio da assinatura do **termo de consentimento livre e esclarecido**. Assim como, analisar documentos da unidade como o Projeto Político-Pedagógico do CMEI e os documentos referenciais da Rede Municipal de Ensino.

O período da coleta de dados ocorrerá de outubro a dezembro de 2019 e de fevereiro a junho de 2020, no período da tarde, respeitando o dia de permanência das professoras envolvidas na pesquisa.



CURITIBA

Secretaria Municipal da Educação
Superintendência de Gestão Educacional
Departamento de Educação Infantil
Av. João Gualberto, 623 - 3º andar, Torre A
Alto da Glória 80030-000 - Curitiba - PR
Tel. 41 3350-3089
www.curitiba.pr.gov.br

Informo, ainda, que a pesquisadora e seu orientador estão disponíveis para esclarecimentos de dúvidas sobre a pesquisa.



Diretora do Departamento de Educação Infantil